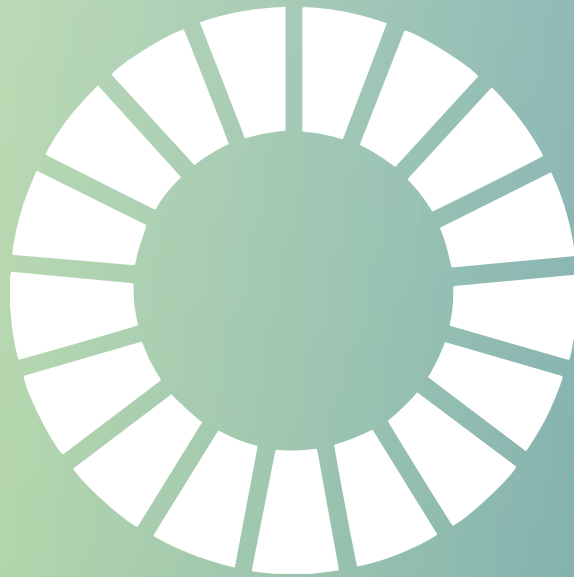


Jesús Ángel Sánchez Rivera  
José Ignacio Ortega Cervigón  
Neus González Monfort  
(eds.)

**La formación inicial y el ejercicio  
de la profesión docente en  
Didáctica de las Ciencias Sociales:  
representaciones y prácticas  
democráticas**



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

**La formación inicial y el ejercicio  
de la profesión docente en  
Didáctica de las Ciencias Sociales:  
representaciones y prácticas  
democráticas**

Título: *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas*

Primera edición: octubre de 2024

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

© De esta edición:

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

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

ISBN: 978-84-10054-58-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

Introducción .....	9
LOS EDITORES	

## I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LAS CULTURAS Y MEMORIAS DEMOCRÁTICAS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

1. Patrimonio inmaterial y ciudadanía: percepciones del profesorado de enseñanzas obligatorias .....	12
ALODIA RUBIO NAVARRO, SILVIA GARCÍA CEBALLOS, PILAR RIVERO	
2. El compromiso por una pedagogía inclusiva desde un modelo didáctico patrimonial. ....	20
OLGA DUARTE PIÑA	
3. El patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. Literatura, historia y naturaleza en un itinerario didáctico: la Fuente del Avellano (Granada). . .	29
MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA, JAVIER CONTRERAS GARCÍA, ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS	
4. Hacia una comprensión de la «ciudadanía democrática» en la Antigüedad clásica . .	41
ILDEFONSO DAVID RUIZ LÓPEZ	
5. Violencia y Segunda República en los libros de texto de Bachillerato .....	48
ALEJANDRO GUTIÉRREZ LEÓN	
6. Representación de lugares de memoria de la Guerra Civil para la formación de ciudadanías críticas en la formación inicial del profesorado: patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón (Las Rozas de Madrid) .....	56
MONTSERRAT PASTOR BLÁZQUEZ, ÓSCAR SERRANO GIL, JOSÉ MANUEL GÓMEZ CONTRERAS	
7. La reconfiguración del saber pedagógico en territorios afectados por el conflicto armado en Colombia y sus aportes a una educación para la paz. ....	71
RONALD ALFONSO CASAS OSORIO, ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR	
8. Docentes de Secundaria ante la enseñanza de la memoria histórica y democrática. Análisis de obstáculos. ....	79
MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE, MARÍA DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ, RAMÓN MÉNDEZ ANDRÉS, MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ	

9. Currículo de Ciencias Sociales y conflicto. Gestión de conflictos desde la Educación para la Paz .....	89
ANDRÉS PALMA VALENZUELA	
10. La memoria democrática en la formación inicial del profesorado de Secundaria. Un estudio exploratorio .....	99
MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE, LUCÍA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, ÁLVARO CHAPARRO SAINZ	
11. Espacios de memoria traumática de la Guerra Civil. Ámbitos para la formación de una ciudadanía democrática .....	107
SANTIAGO JAÉN MILLA	
 <b>II. REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES</b>	
12. Los juegos de mesa como recurso didáctico para trabajar las problemáticas socioambientales. ....	116
ALBA MUÑOZ DE VERGER CORDERO, MARIO FERRERAS LISTÁN, OLGA MORENO FERNÁNDEZ	
13. Concepciones del alumnado en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. ....	124
MARÍA AUXILIADORA REBOLLO CORREDERA, MARIO FERRERAS LISTÁN, OLGA MORENO FERNÁNDEZ	
14. Diseñando recursos para una alimentación más sostenible con futuras maestras de Educación Infantil. ....	131
MARÍA PUIG GUTIÉRREZ, ALICIA GUERRERO FERNÁNDEZ, MARINA NIETO RAMOS	
15. La formación de una cultura democrática y ciudadana desde el conocimiento del entorno. Diseño de una estrategia didáctica con tecnología inmersiva 3D en Bogotá, Colombia .....	139
NANCY PALACIOS MENA	
16. La interacción con el entorno a través de la escuela para democratizar la educación en los ODS: el potencial de los centros rurales agrupados .....	148
LUCÍA ARTEAGA PÉREZ, NATALIA CAÑAS TÉBAR, LUCÍA VICTORIA DÍEZ HERGUIDO, MARÍA MILLÁN TORIBIO, PAULA PADILLA RODRIGO	
17. El conocimiento y la visión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el proyecto <i>¡Nosotros Proponemos!</i> .....	156
ELENA MARÍA MUÑOZ ESPINOSA, ALFONSO FERNÁNDEZ-ARROYO LÓPEZ-MANZANARES, MARÍA ÁNGELES RODRÍGUEZ DOMENECH	

18. Humedales y ciudades sostenibles: ¿cómo educar para la protección de los humedales urbanos? ..... 166  
 DANIELA VÁSQUEZ CONTRERAS, CLAUDIA YÁÑEZ VALENZUELA, NATALIA VARGAS SILVA
19. La Agenda Urbana 2030 en las Palmas de Gran Canaria. Propuesta de actuación en Educación Primaria para la contribución a la formación ciudadana desde las Ciencias Sociales ..... 174  
 MARÍA YAZMINA LOZANO MAS, SANTIAGO HERNÁNDEZ TORRES

### III. LA COEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

20. SoGenDigCompEdu: el reto de formar docentes de Ciencias Sociales para una cultura democrática, digital y crítica con perspectiva de género ..... 183  
 MARÍA DEL CONSUELO DÍEZ BEDMAR, PABLO CANTERO CASTELLÓ
21. El profesorado de Secundaria ante la historia de las mujeres: carencias formativas y fuentes de conocimiento ..... 193  
 ALBA MARÍA BOIX VICENTE, CARLOS FUERTES MUÑOZ
22. Educación para la ciudadanía desde una perspectiva género en la formación inicial. Análisis de tres carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile ..... 202  
 BELÉN MENESES VARAS, JESÚS MAROLLA GAJARDO, CAROLINA CHÁVEZ PREISLER
23. «Condimenta y alimenta»: proyecto de investigación educativa desde una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado ..... 210  
 MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, DANIEL CAMUÑAS GARCÍA,  
 ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS
24. Experiencias formativas para la coeducación desde la ética de los cuidados en el grado de Magisterio en Educación Infantil ..... 218  
 MARÍA TERESA BENITO AGUADO
25. Representación de las mujeres en la enseñanza de la Historia: una aproximación desde los planes y programas de estudio de 5.º a 8.º Básico en Chile ..... 227  
 IVÁN JESÚS VALDERRAMA AGUAYO
26. Desmontando el género en el aula de Educación Infantil: una intervención integral ..... 234  
 ALBA DE LA CRUZ REDONDO, ANTONIA GARCÍA LUQUE

#### IV. VALORES CÍVICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

27. ¿Ciudadanía democrática en Educación Infantil? Representaciones del profesorado en formación. . . . . 243  
 JORGE CONDE MIGUÉLEZ, XOSÉ ARMAS CASTRO, LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR,  
 MARÍA ROSARIO GÓMEZ ALCALDE
28. Responder desde el ámbito educativo a los retos que la pornografía plantea a la sociedad digital . . . . . 252  
 LYDIA DELICADO-MORATALLA
29. Enseñar en contextos de migración. Creencias del profesorado de Antofagasta sobre la enseñanza en escuelas de Antofagasta, Chile . . . . . 259  
 ALEXANDRO MAYA RIQUELME, JESÚS MAROLLA GAJARDO
30. Retos educativos en la formación de los maestros ante el auge social de los problemas mentales de los niños. . . . . 267  
 HELENA BARAHONA ÁLVAREZ, ANA ISABEL CALLEJAS ALBIÑANA,  
 MARÍA ÁNGELES RODRÍGUEZ DOMENECH
31. Reinventar nuestros futuros desde las Ciencias Sociales . . . . . 275  
 BÁRBARA M. AGUILAR HERNÁNDEZ, ROCÍO DÍEZ ROS
32. Narrativas de una experiencia de formación e investigación sobre la enseñanza de la Historia del pueblo mapuce. . . . . 282  
 GERARDO RAÚL AÑAHUAL, GUILLERMINA MUÑOZ CASTILLO, MIGUEL ÁNGEL JARA
33. La enseñanza de la Historia como recurso para la educación de valores democráticos desde las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Primaria. . . . . 297  
 MARÍA OLGA MACÍAS MUÑOZ

#### V. RETOS Y NUEVOS ENFOQUES PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

34. La influencia de las redes sociales en la participación ciudadana de las mujeres universitarias nativas digitales: educación en ciudadanía digital . . . . . 305  
 ROCÍO GONZÁLEZ-ANDRÍO JIMÉNEZ, IRENE MAGDALENA PALOMERO YLARDIA,  
 CÉSAR BERNAL BRAVO
35. Formación didáctico-disciplinar y representación de la Historia y la Historia del Arte en docentes en formación . . . . . 314  
 DAVID PARRA MONSERRAT, RAÚL LÓPEZ CASTELLÓ

36. Competências para uma cultura da democracia: formação de professores e práticas de sala de aula .....	326
ALFREDO GOMES DIAS, MARIA JOÃO HORTAS	
37. Las valoraciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales sobre su formación inicial: un estudio de casos de Chile y España .....	336
CAMILA SAAVEDRA SOLÍS, ANTONIO JOSÉ MORALES HERNÁNDEZ, XOSE MANUEL SOUTO GONZÁLEZ	
38. Participación democrática en los espacios escolares. Una experiencia de aprendizaje más servicio en la formación inicial docente .....	343
ALEXANDRO MAYA RIQUELME, DAVID ROJAS CONTRERAS, MARTA MARÍA SALAZAR FERNÁNDEZ	
39. Percepciones y prospectivas estudiantiles sobre la Historia y su enseñanza. Reflexiones en base a un estudio de caso en la UPV-EHU .....	350
GONZALO ANDRÉS GARCÍA FERNÁNDEZ	
40. Concepciones de los docentes en formación sobre la identidad y el adoctrinamiento. Implicaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales .....	358
NOELIA PÉREZ RODRÍGUEZ, ELISA NAVARRO MEDINA, NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ	
41. ¿Seguimos en la pedagogía crítica? La evolución epistemológica de la teoría crítica en la formación docente y la formación para la ciudadanía democrática en la AUPDCS .....	367
MARIONA MASSIP SABATER, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA	
42. Del pensar al hacer: un camino por construir en la formación inicial de docentes ...	382
DIANA MARCELA ARANA HERNÁNDEZ, MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO	
43. Patrimonio urbano, patrimonio humano. Retos para la formación docente en las ciudades del siglo XXI .....	389
JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ RIVERA	
Índice .....	401



# Introducción

La formación inicial del profesorado y el ejercicio de la profesión docente constituyen, sin duda, dos pilares fundamentales en el ámbito de la Educación. Como todo momento generador, aquel período formativo resulta casi siempre decisivo en el propósito de asentar una actividad profesional en grado óptimo. Asimismo, la responsabilidad y el compromiso que debiera entrañar la labor docente –en su sentido más noble– se presentan como una invariable a lo largo de los tiempos, más allá de la aspiración actual de «garantizar una educación de calidad», definido como uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

«Pasión por el mundo y amor a los otros: toda vocación docente está resumida en esta fórmula. El maestro hace presente al mundo –ayuda a hacer presente el mundo– y se hace presente a los otros». Encontramos en estas palabras del filósofo Josep Maria Esquirol (*La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*, 2024) una esclarecedora y sintética definición, a modo de línea directriz, del tema general que aborda la presente publicación.

Tras una trayectoria que supera los 35 años, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) impulsa esta nueva monografía, con el trabajo de la editorial Octaedro, en torno a un tema que es inherente a su propia naturaleza. Como asociación que ha aglutinado a numerosos docentes, siempre ha tenido muy presente la formación de maestras y maestros, de profesoras y profesores, así como de otras personas que enseñan desde la educación no formal. Un interés que ha cristalizado en múltiples iniciativas, como la publicación de las monografías *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (1997) o *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (2002), por citar solo un par de ejemplos. Esta nueva publicación, sin embargo, pone el acento en las representaciones y prácticas democráticas, asunto que, de manera insospechada, se ha revelado especialmente urgente en nuestras sociedades, habiendo alcanzado el primer cuarto del siglo XXI. La necesidad de formar a futuros docentes en los principios y valores de la democracia –conociendo su complejidad y su fragilidad– y la praxis de estos a lo largo de sus correspondientes actividades profesionales son aspectos insoslayables para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El libro se divide en cinco bloques temáticos: I) «Formación del profesorado: las culturas y memorias democráticas desde la educación patrimonial»; II) «Reflexiones en torno a las problemáticas socioambientales»; III) «La coeducación en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales»; IV) Valores cívicos en la formación del profesorado»; V) «Retos y nuevos enfoques para una ciudadanía crítica en la formación del profesorado». Todos ellos compo-

nen un vívido mosaico que permite aproximarse a la realidad de la formación y el ejercicio docente en las Ciencias Sociales desde múltiples puntos de vista. A través de él, más de cuatro decenas de trabajos de profesionales españoles, portugueses y de varios países de Iberoamérica dibujan un amplio panorama de investigaciones, experiencias y reflexiones desarrolladas en los últimos años. Neologismos y términos ya arraigados en el ámbito educativo (educación patrimonial, sostenibilidad, coeducación, memoria democrática, educación para la paz, ciudadanía crítica, ciudadanía digital...) emergen como nodos conceptuales, convertidos en hitos referenciales de la teoría y la práctica educativa en el presente. De este modo, el horizonte que vislumbramos desde la multidisciplinariedad que ofrecen las Ciencias Sociales parece fecundo y esperanzador; un lugar hacia el que caminar en el futuro fortaleciendo las representaciones y prácticas democráticas a través de la mejor educación posible.

## **LOS EDITORES**

# I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LAS CULTURAS Y MEMORIAS DEMOCRÁTICAS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

# 1. Patrimonio inmaterial y ciudadanía: percepciones del profesorado de enseñanzas obligatorias

**ALODIA RUBIO NAVARRO**

Universidad de Zaragoza, Grupo ARGOS  
[arubio@unizar.es](mailto:arubio@unizar.es)

**SILVIA GARCÍA CEBALLOS**

Universidad de Zaragoza, Grupo ARGOS  
[sgceballos@unizar.es](mailto:sgceballos@unizar.es)

**PILAR RIVERO**

Universidad de Zaragoza, Grupo ARGOS  
[privero@unizar.es](mailto:privero@unizar.es)

## 1.1. Introducción

El patrimonio cultural inmaterial (PCI) fue reconocido internacionalmente hace dos décadas mediante la elaboración de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (Unesco, 2003). Este texto destaca el componente identitario de las manifestaciones intangibles –señalando que individuos y comunidades infunden al PCI un «sentimiento de identidad y continuidad», por el que a su vez se reconocen en él (Unesco, 2003, art. 1)– y recalca la necesidad de la educación y la participación comunitaria para su salvaguarda. Si bien la enseñanza formal ha sido valorada como el contexto más adecuado para abordar este trinomio «identidad, educación y participación» en relación con el PCI (Labrador, 2022), en España esta tipología patrimonial todavía se demuestra escasamente conceptualizada y valorada por la comunidad educativa (Gillate *et al.*, 2021; López-Fernández *et al.*, 2021; Marín-Cepeda y Fontal, 2020).

La exploración de los factores que motivan estas concepciones y el consecuente desarrollo de acciones para su mejora son actuaciones que –asumimos– deben atender al marco epistemológico planteado por la educación patrimonial. Esta disciplina concibe los elementos patrimoniales como conformadores de la identidad a diversas escalas y tiene entre sus finalidades generar una ciudadanía comprometida (Fontal, 2003; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015). Existiendo claras simbiosis entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía en el ámbito de la enseñanza reglada (González-Monfort, 2019; Lucas-Palacios, 2018), el objetivo de este estudio es explorar las percepciones del profesorado de enseñanzas obligatorias acerca del PCI como vehículo para la formación de la ciudadanía.

## 1.2. Identidad y participación ciudadana en la educación para el PCI

En torno al cambio de milenio se produjo un giro discursivo en el campo de los *heritage studies* que teorizaba el patrimonio como un relato metacultural fundamentado en los valores, afectos y significados que las personas otorgan a las creaciones y los espacios (Smith, 2006). La Unesco, que anteriormente había atribuido un «valor universal excepcional» al patrimonio cultural (Unesco, 1972), pronto se hizo eco de esos planteamientos: en 2003, el PCI sería definido como aquello que «las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural» (Unesco, 2003, art. 2).

Esta perspectiva discursiva posibilita, por consiguiente, la consideración del patrimonio como un agente constructivo, mediante el cual las personas pueden generar procesos de «identización» en torno a sus manifestaciones (Gómez-Redondo, 2013). Para Martín-Cáceres y Cuenca (2015), esta es una de las principales finalidades de la educación patrimonial: «la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida» (p. 38). En la enseñanza formal, este enfoque patrimonial permite el abordaje de problemas socialmente relevantes en las aulas, así como la activación de planteamientos que capaciten en el ejercicio de una ciudadanía reflexiva, crítica y participativa (González-Monfort, 2007).

El profesorado y sus representaciones sociales sobre la participación cívica resultan determinantes en este proceso, al actuar como un puente entre los contenidos del currículo y el alumnado. En esta línea, Lucas-Palacios (2018) ha analizado las concepciones del profesorado acerca de los contenidos patrimoniales como recurso para la formación ciudadana. La investigadora parte de una concepción holística del patrimonio: sus manifestaciones se interpretan como fuentes para la comprensión del contexto sociohistórico original y del presente, quedando en un segundo plano la atención a tipologías patrimoniales concretas. Sin embargo, el escaso reconocimiento del PCI diagnosticado entre el profesorado puede suponer una limitación para que la comunidad educativa alcance esta concepción patrimonial integrada y sistémica.

Por ello, consideramos relevante atender específicamente a la percepción docente acerca de las manifestaciones intangibles. El PCI posee un gran potencial como contenido a trabajar desde la educación patrimonial y para la ciudadanía, atendiendo a dos indicios: a su definición son inherentes los conceptos de identidad, participación comunitaria y respeto a los derechos humanos (Unesco, 2003), y se ha demostrado como un agente capaz de sensibilizar al estudiantado en el desarrollo sostenible y la convivencia intercultural (Labrador, 2022; Martínez-Rodríguez *et al.*, 2022; Santacana y Llonch, 2015).

## 1.3. Metodología

Se analizan las respuestas de diez docentes aragoneses de Educación Primaria y Secundaria a una prueba piloto de un cuestionario cualitativo, el cual se integra en una investigación doctoral más amplia. Con el propósito de descubrir sus percepciones sobre el PCI como recurso en la educación de la ciudadanía, se seleccionan los resultados obtenidos en tres de sus cuatro categorías de exploración (concepto del PCI, valor atribuido y procesos de enseñan-

za-aprendizaje) y se desarrolla un instrumento de análisis que atiende a tres categorías: enfoque educativo, identidad y participación social (tabla 1.1). La elaboración de estas categorías y la definición de sus indicadores y descriptores ha derivado de instrumentos y propuestas teóricas ya consolidadas en el ámbito de la educación patrimonial (Gómez-Redondo, 2013; Lucas-Palacios, 2018; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015; Smith, 2006).

**Tabla 1.1.** Categorías, subcategorías, indicadores y descriptores del instrumento de análisis

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptores
I. Enfoque educativo del PCI	Tipología de contenidos	Conceptos	Datos y teorías referidos a las manifestaciones patrimoniales (MP)
		Procedimientos	Prácticas y acciones hacia las MP
		Actitudes	Comportamientos y valores hacia las MP
		Integral	Consideración conjunta e interrelacionada de todos los anteriores
	Finalidad educativa	Conocimiento	Identificación, clasificación y análisis (formal, histórica, geográfica o lingüísticamente) de las MP
		Comprensión	Contextualización e interpretación de las manifestaciones patrimoniales considerando su contexto sociohistórico y sus relaciones con otros MP
		Respeto y valoración	Reconocimiento y consideración de los valores de comunidades distintas a la propia y de la diversidad cultural que originan las MP
		Disfrute	Apreciación intelectual y sensorial de las MP, independientemente de la pertenencia o no a la comunidad creadora de estas
		Salvaguardia	Cuidado y transmisión de las MP
II. PCI e identidad	Representación identitaria	Neutralizada	Falta de explicitación del sentido identitario de las MP para las comunidades
		Estereotipada	Presentación reduccionista y parcial de las MP como referentes culturales de determinadas comunidades
		Señas de identidad	Presentación de las MP como referentes culturales significativos de y para las comunidades
	Interpretación identitaria	Reconocimiento individual	Consideración de las MP como distintivas y conformadoras de la identidad del individuo
		Reconocimiento comunitario	Consideración de las MP como referentes culturales compartidos exclusivamente por una misma comunidad (histórico-cultural, étnica o política)
		Reconocimiento poliidentitario	Consideración de las MP como referentes culturales compartidos por diversos individuos y comunidades, así como de las MP de comunidades diferentes a la propia
		Contextualización discursiva	Consideración y reflexión sobre el discurso sociohistórico que ha conformado las MP en referentes culturales
		Identización	Consideración de las MP como claves dialógicas capaces de generar nuevos referentes culturales consensuados y compartidos

III. PCI y participación	Grado de participación	Nula	Consideración de las MP sin referir a la implicación social
		Simbólica	Consideración de la implicación en las MP iniciada y desarrollada por agentes expertos sin atender a los intereses de las comunidades
		Activa	Consideración de la implicación en las MP iniciada por agentes profesionales/expertos y desarrollada atendiendo a los intereses de las comunidades
		Emancipadora	Fomento de la implicación en las MP iniciada y desarrollada de manera autónoma y atendiendo a los intereses de las comunidades
	Finalidad cívica	Pasiva	Acciones hacia las MP orientadas al ámbito privado e interés particular
		Participativa	Acciones hacia las MP orientadas al ámbito comunitario sin cuestionar sus estructuras sociales
		Crítica	Acciones hacia las MP orientadas a la justicia comunitaria y la evaluación crítica de las estructuras sociales

Fuente: elaboración propia.

## 1.4. Resultados y discusión

Se presenta en la tabla 1.2 el análisis descriptivo de las percepciones de cada uno de los profesores, estructurada por categorías de análisis. Posteriormente, los resultados se revisan mediante su contraste con la literatura precedente.

**Tabla 1.2. Análisis de las percepciones del profesorado por categorías**

Docente 1	Contenidos actitudinales No se atribuye función educativa.	Representación identitaria neutralizada Reconocimiento comunitario, consideración de la «comunidad rural» opuesta a la urbana	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 2	Contenidos actitudinales Comprensión del contexto sociohistórico original	Representación identitaria neutralizada Reconocimiento comunitario, diferenciando entre la identidad regional y la nacional	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 3	Contenidos conceptuales y actitudinales Comprensión del contexto sociohistórico original y actual	Representación identitaria estereotipada Reconocimiento comunitario a nivel nacional	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 4	Contenidos conceptuales Respeto y valoración	Representación identitaria como señas de identidad Reconocimiento comunitario a nivel regional	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica

Docente 5	Contenidos conceptuales Respeto y valoración	Representación identitaria estereotipada Reconocimiento comunitario a nivel histórico-cultural	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 6	Contenidos actitudinales Respeto y valoración	Representación identitaria neutralizada Reconocimiento comunitario	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 7	Contenidos conceptuales Conocimiento	Representación identitaria neutralizada, Reconocimiento comunitario a nivel local, regional y nacional	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 8	Contenidos conceptuales Respeto y valoración	Representación identitaria como señas de identidad Reconocimiento poliidentitario	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 9	Contenidos actitudinales Conocimiento	Representación identitaria estereotipada Reconocimiento comunitario a nivel histórico-cultural	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica
Docente 10	Contenidos conceptuales y actitudinales Salvaguardia	Representación identitaria neutralizada Reconocimiento individual	Grado de participación nulo No se atribuye finalidad cívica

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos apuntan de manera general hacia una escasa conceptualización del PCI entre el profesorado en activo –imprecisa y en ocasiones errónea–, que se traduce en una incorporación anecdótica de estos contenidos en su práctica docente. Esta tendencia es acorde a la detectada entre docentes en formación de Educación Infantil y Primaria por Gillate *et al.* (2021) y López-Fernández *et al.* (2021). No obstante, y dado que siete de los diez participantes son docentes de Educación Secundaria e imparten la asignatura de Geografía e Historia, estas representaciones patrimoniales imprecisas resultan especialmente llamativas al presuponerseles una mayor formación teórico-disciplinar en lo relativo a los bienes culturales.

Respecto al planteamiento educativo otorgado al PCI, los docentes manifiestan, en su grado más desarrollado, una integración de contenidos conceptuales y actitudinales, en la que no está presente lo procedimental. Las finalidades educativas perseguidas con estos contenidos tienden al conocimiento de manifestaciones inmateriales próximas, su comprensión como fenómenos capaces de revelar los marcos socioculturales de épocas pasadas y, en una medida similar, la valoración de estas expresiones culturales como reflejo de una tradición pasada. Así, en el sexto ítem del cuestionario: «¿Qué puede aportar el trabajo con el patrimonio inmaterial a la educación?», el profesorado subraya su carácter tradicional, folclórico y estático, sin conectarlo con la realidad presente ni reflexionar sobre sus aportaciones para un futuro desarrollo y justicia social: «Enseñar a valorar las raíces y los valores inherentes a una cultura ancestral» (D1), «Puesta en valor del pasado y las tradiciones» (D5). Estas con-



cepciones se alejan de las percibidas por Martínez-Rodríguez *et al.* (2022) entre docentes en formación, para quienes la finalidad de la educación respecto al PCI musical –concebido como un elemento actual en continua transformación– debe orientarse principalmente a su salvaguardia.

Una mayor diversidad emerge en la categoría referida a la identidad. El PCI es generalmente enunciado sin aludir a las comunidades detentadoras de estas manifestaciones, ni mencionar el sentido identitario que posee para dichas comunidades. Cuando se considera su valor simbólico-identitario, este se refiere a la comunidad local, nacional y, especialmente, a la aragonesa. Este predominio del reconocimiento regional también ha sido detectado por Gillate *et al.* (2021), quienes valoraban que el profesorado concebía los elementos etnológicos próximos como capaces de generar procesos de adhesión identitaria. Sin embargo, el análisis de nuestros resultados apunta a que no se alcanza un sentido poliidentitario y compartido del PCI ni se plantean procesos de identización en torno a este; al contrario, las distintas escalas geográficas de las comunidades se entienden como independientes e incluso contrapuestas. La concepción poliidentitaria solo está presente en las respuestas de dos docentes, que en sus propuestas didácticas aspiran a «mostrar la diversidad, mostrar la interculturalidad, apreciar las costumbres distintas, valorar las tradiciones y el patrimonio, fomentar el amor a la Historia aprendiendo cómo la Historia permanece en las celebraciones, lenguas y fiestas del pasado» (D8).

La implicación comunitaria en la salvaguardia del PCI no es referida por ningún docente. En su lugar, la participación en acciones sociales suele promoverse en un plano teórico e individual, sin incentivar su reflexión o puesta en práctica; tendencia que puede ejemplificarse con los contenidos patrimoniales que D9 manifiesta abordar en el aula, buscando «que el alumno aprecie los orígenes [sic] de nuestra cultura y aprenda a conservarlo y respetarlo».

Lucas-Palacios (2018) ha señalado que, para ligar la educación patrimonial con la educación para la ciudadanía, el profesorado de Ciencias Sociales suele trabajar directamente con los elementos patrimoniales, a partir de materiales propios y propuestas de aprendizaje basado en proyectos. Contrariamente, la mayor parte de los participantes en nuestro estudio dice incorporar el PCI de manera puntual en sus planteamientos didácticos, como complemento lúdico a otros contenidos curriculares y mediante actividades expositivo-transmisivas –«vídeos, PowerPoint, exposiciones...» (D6)–. Parece establecerse así una correlación entre el potencial que el profesorado atribuye al PCI para la formación de una ciudadanía crítica y democrática, y la cantidad y complejidad de las actividades didácticas diseñadas en torno a este.

## 1.5. Conclusiones

El PCI es, por definición, un patrimonio vivo, colectivo y continuamente recreado, capaz de vincular lo individual con lo comunitario, lo pasado con lo presente y lo cotidiano con lo extraño. Estas características lo convierten en un contenido versátil y rico en matices que cabe abordar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, atendiendo a su potencial para impulsar procesos de patrimonialización, sensibilizar hacia el cuidado del entorno e incentivar la participación social responsable y democrática. No obstante, para el adecuado desarrollo de estas

capacidades, es necesario que el profesorado diseñe e implemente propuestas didácticas que consideren la peculiar naturaleza del PCI. Los resultados obtenidos en este trabajo cuentan con la limitación de responder a categorías de exploración en proceso de refinamiento y pensadas con relación a preguntas de investigación más amplias. Pese a ello, dejan traslucir una concepción docente del PCI como un fenómeno rural y fosilizado, cuyo valor debe seguir reconociéndose en el presente por el sentido identitario que aporta a la comunidad propia, pero sin considerar que este pueda movilizar decisiones y acciones sociales orientadas a la mejora del contexto futuro.

Las causas de estos resultados deberán ser exploradas en futuros estudios, valorando el tratamiento identitario y cívico que hacen del PCI materiales educativos como el currículo escolar o los libros de texto. Asimismo, un mayor conocimiento de las perspectivas de los docentes es necesario, mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad y una ampliación del contexto geográfico atendido. Esto permitirá la elaboración de estrategias y programas que atiendan las necesidades de la comunidad educativa y a las del PCI, que se demuestran como realidades análogas: adaptativas, dialógicas e impulsoras de la mejora social.

## Referencias bibliográficas

- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3), 129-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: Diseño de un artefacto educativo para la identización* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- González-Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Labrador, A. M. (2022). Integrating ICH and education: a review of converging theories and methods. *International Journal of Intangible Heritage*, 17, 18-36.
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J. y García-Morís, R. (2021). Perceptions of heritage among students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13 (19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Lucas-Palacios, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en la ESO* (tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>

- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martínez-Rodríguez, M., Hernández-de la Cruz, J. M., Aso, B. y Ciriza, C. D. (2022). Musical heritage as a means for sustainable development: perceptions in students studying for a degree in Primary Education. *Sustainability*, 14 (10), 6138. <https://doi.org/10.3390/su14106138>
- Santacana, J. y Llonch, N. (eds.) (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Unesco (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*.
- Unesco (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

## 2. El compromiso por una pedagogía inclusiva desde un modelo didáctico patrimonial

**OLGA DUARTE PIÑA**  
Universidad de Sevilla  
[oduarte@us.es](mailto:oduarte@us.es)

### 2.1. Introducción

La asignatura Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía para la Formación de Docentes tanto en el grado en Educación Infantil como en el máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional ha sido objeto de investigaciones que, sucesivamente a lo largo de estos años de participación en el simposio, he presentado. Así se ha trabajado sobre el modelo de investigación escolar, el modelo didáctico personal o las unidades didácticas como ejes integradores del conocimiento profesional (Ávila y Duarte, 2015, 2017; Duarte y Ávila, 2015; Duarte, 2019).

Teniendo como referentes todo lo realizado y manteniendo el compromiso de la anterior edición dedicada a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, quiero dar continuidad a las investigaciones en didáctica del patrimonio cultural centrándome, particularmente, en el objetivo 4: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». En este sentido, se amplía nuestro marco teórico y se presentan los resultados relativos a los diseños de propuestas de educación patrimonial inclusivas para Educación Secundaria, basadas en el modelo didáctico de investigación introduciendo la variable de la aplicación del diseño universal de aprendizaje (Alba, 2019) y la taxonomía de Bloom (Hernando, 2015).

Con la finalidad de analizar el nivel de integración y coherencia que los futuros docentes son capaces de aportar en sus diseños didácticos para enseñar los contenidos patrimoniales desde una pedagogía inclusiva, proponemos un abordaje del patrimonio cultural como contenido y objeto de situaciones de aprendizaje en la etapa de Educación Secundaria, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y a su formación ciudadana.

### 2.2. Encuadramiento teórico

Los nuevos conceptos clave que vertebran este trabajo son tres: la teoría del aprendizaje transformativo concerniente a la formación docente; el modelo de razonamiento pedagógico y acción, y el modelo didáctico patrimonial inclusivo –ambos relacionados con la práctica educativa–.

El aprendizaje transformativo supone al estudiante en formación docente un cambio cualitativo en sus concepciones y valores, y genera nuevos significados a partir de una ex-

perencia de aprendizaje en la que se cuestionan sus esquemas de pensamiento y saberes académicos. Es necesario problematizar estos esquemas desde una crítica reflexiva para provocar reformulaciones que den como resultado ideas e interacciones más justificadas y en consonancia con la realidad contextual de la situación de aprendizaje (Sterling, 2011). Ligado a este hecho transformativo, está la capacidad del docente en formación para modificar el contenido disciplinar que posee generando nuevas representaciones del mismo comprensibles para el alumnado, nuevas representaciones que van a ser efectivas y significativas en la práctica de aula (Mentado *et al*, 2017). No obstante, el paso de un conocimiento didáctico del contenido desde un modelo de razonamiento pedagógico y de acción –como denomina Shulman (1986)– sería posible si el docente en formación toma conciencia de su propio modelo didáctico personal (García y Porlán, 2017).

La fundamentación de un modelo didáctico personal y la mejora de la práctica docente no son percibidas como necesarias en la formación inicial; tampoco la adaptación de la docencia a la diversidad de los estudiantes, no necesariamente a sus intereses y motivaciones en la que sí se insiste, sino principalmente a indagar en sus ritmos y capacidades. La acción de pensar atenta y detenidamente sobre la enseñanza y el aprendizaje por parte de los futuros docentes es lo que se ha aplicado para desarrollar el trabajo que se presenta, teniendo en cuenta, además, dos claves: la interdisciplinariedad y la creación de situaciones de aprendizajes inclusivas. Por tanto, la estrategia de formación parte de un proceso investigación en torno al modelo didáctico personal, el conocimiento didáctico del contenido, la interdisciplinariedad y la pedagogía inclusiva. No se entiende este caso la educación patrimonial como la aplicación de un conocimiento didáctico-específico ya elaborado, sino como una oportunidad de creación y comunicación de saberes para la construcción del conocimiento didáctico-patrimonial y de un modelo didáctico coherente con este.

Siguiendo a Orozco y Moriña (2022), que distinguen educación, prácticas y pedagogía inclusivas, nos interesa específicamente el tercero de estos conceptos, porque atiende a las decisiones del profesorado tomadas en la práctica que no solo están vinculadas a esta, sino también a los conocimientos, las concepciones, las actitudes y los valores que condicionan la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a su relación con los estudiantes en dicho proceso, a sus intereses, capacidades, y ritmos y a su participación.

De esta forma, es importante valorar los cambios epistemológicos que se producen en los futuros docentes cuando diseñan unidades didácticas sobre patrimonio cultural desde una pedagogía inclusiva.

Si en publicaciones anteriores detectábamos las dificultades y obstáculos que tiene este alumnado al integrar significativamente en todos los elementos del sistema didáctico el patrimonio cultural (Ávila y Duarte, 2017), el tener en cuenta el objetivo 4 para el desarrollo sostenible: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», nos lleva a indagar qué cambios epistemológicos se producen cuando tratan de aplicar referentes teóricos para la formulación del conocimiento escolar inclusivo. En este acto del diseño confluyen la teoría y la práctica, ese «espacio epistemológico», denominado así por Porlán *et al.* (1997), en donde el alumnado puede tomar consciencia de sus conocimientos y experiencias al entrar en dialéctica conocimientos y experiencias previas que son reformulados conscientemente y que suponen dificultades que han de superar para seguir avanzando en su profesionalización. En esta con-

fluencia, donde el conocimiento profesional se hace práctico, han de quedar muy claras las finalidades de una educación patrimonial inclusiva y sociocrítica que implique oportunidades de aprendizaje diversas y la formación de ciudadanos comprometidos que valoren, respeten y cuiden los elementos patrimoniales por su valor simbólico e identitario.

### **2.3. Metodología**

La asignatura Didáctica del Patrimonio Cultural Andalúz se imparte en el máster universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). Es una asignatura optativa del módulo de libre elección en el primer cuatrimestre.

La característica principal, que da valor a la asignatura, es la variedad de estudiantes que la eligen provenientes de distintas titulaciones, lo que permite crear grupos de trabajo interdisciplinarios. En el curso 2022-2023 el alumnado procedía de los grados superiores de Música, Filología Clásica, Hispánica e Inglesa, Historia, Arte, Geografía, Arqueología, Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración, Antropología, Gastronomía y Artes Culinarias, Periodismo, Filosofía, Bellas Artes, Conservación y Restauración, Arquitectura y Diseño, Comunicación Audiovisual, Traducción e Interpretación y Turismo.

Han sido 32 alumnos organizados en seis equipos de trabajo, más dos alumnos que han cursado la asignatura en la modalidad no presencial y que no se tienen en cuenta en este estudio al realizar la propuesta individualmente y no hacer el diario de aprendizaje de la asignatura.

La pregunta planteada para motivar el diseño de una propuesta de educación patrimonial inclusiva fue: «Teniendo en cuenta vuestra aproximación a un modelo didáctico personal y el análisis de materiales curriculares de Enseñanza Secundaria Obligatoria donde la integración patrimonial es anecdótica ¿es posible hacer un diseño didáctico desde un modelo patrimonial sociocrítico e inclusivo?».

El procedimiento de investigación se desarrolló a partir de actividades de información, contraste y reformulación de las ideas del alumnado en formación docente. La primera actividad consistió en conocer qué es el patrimonio cultural y las finalidades del patrimonio en la educación. Con los contenidos de esta segunda lectura realizaron un mapa de conceptos, procedimientos y actitudes que fue compartido en clase y del que derivó un mapa general de referencia hecho en la pizarra y luego digitalizado. Esta estrategia iba a ser un elemento del diseño didáctico que posteriormente harían en equipo interdisciplinar. La siguiente actividad fue la aproximación a un modelo didáctico personal y a unos principios didácticos a partir del conocimiento de los elementos del sistema didáctico y sus interacciones (García y Porlán, 2017). El sentido de esta actividad y su relación con el diseño didáctico condiciona el modelo metodológico y la secuencia de actividades. A continuación, se analizaron libros de texto de las distintas disciplinas de referencia, reuniéndose el alumnado en grupos de trabajo por su especialidad académica o afín en el caso de Sociología, Periodismo, Comunicación Audiovisual o Filosofía. Eligieron una unidad didáctica del libro seleccionado (Historia, Arte, Música, Literatura, Lengua castellana, Cultura clásica) y se examinó la presencia del patrimonio cultural y su integración didáctica siguiendo el sistema de categorías elaborado por el

grupo EDIPATRI (Estepa, 2013, p. 55). Una vez descrita esta caracterización, cada grupo hizo una propuesta de mejora donde el patrimonio cultural tomara centralidad y se integrara significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tras esta secuencia, y en la fase final de la asignatura, se formaron equipos de trabajo interdisciplinar para diseñar una propuesta didáctica inclusiva teniendo como referente dos lecturas tituladas respectivamente: *Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*, de C. Alba Pastor, y *Paisajes de aprendizaje*, de A. Hernando Calvo. Para la realización de la propuesta se entregó un guion con los elementos de un sistema didáctico cuestionándoles: ¿por qué han elegido el elemento patrimonial?, ¿para qué quieren enseñarlo?, ¿qué van a enseñar?, ¿cómo lo van a enseñar? y ¿cómo lo van a evaluar y con qué herramientas?

Se definen tres niveles según la suma de las distintas disciplinas del equipo (multidisciplinariedad): la ausencia de un diseño universal o paisaje de aprendizaje y, aunque se propone un modelo didáctico investigativo patrimonial, en relación con la actividad del alumno, se sigue considerando fundamental la explicación docente; un nivel 2 de transición con interdisciplinariedad e investigación, pero sin articular una práctica inclusiva en la secuencia de las actividades, y un nivel 3 con un modelo patrimonial inclusivo, fundamentado en una metodología investigativa y una finalidad inclusiva y sociocrítica para la comunicación del patrimonio cultural.

La medición de los datos, siguiendo la escala 1 a 3 para los tres conceptos clave aludidos en el encuadramiento teórico, se realizó a través de la evaluación de las producciones de cada grupo de trabajo y el análisis las reflexiones de los estudiantes en el diario de aprendizaje de la asignatura, donde se valoró el grado de transformación provocado en conocimientos, concepciones, actitudes y valores por el aprendizaje, la aplicación del modelo de razonamiento pedagógico y acción en la ejecución del diseño y el modelo didáctico patrimonial inclusivo resultante.

## 2.4. Resultados

Las propuestas didácticas presentadas tomaron los siguientes temas o problemáticas: «La danza» de Henri Matisse equipo 1 (E1); «La dieta mediterránea» (E2); «Exposiciones sevillanas, 1929 y 1992» (E3); «*Rompemoldes*, o cómo podría el patrimonio contribuir a la mejora de nuestro modo de vida actual» (E4); «¿Es Sevilla una de las ciudades con más iglesias de España?»(E5); «Itálica» (E6).

De los seis grupos, tres tuvieron en cuenta una didáctica del patrimonio cultural inclusiva, pero su mención no fue equilibrada en todos los elementos del sistema didáctico. Aún así, plantearon un modelo metodológico de investigación, aunque no todos llegaron a formularlo adecuadamente ni consiguieron ajustar las distintas disciplinas en torno al conocimiento patrimonial.

En el nivel 1 están los equipos 1 y 3.

E1 es un proyecto creativo pero el diseño supone una suma de las distintas disciplinas y saberes de los componentes del grupo: arte, música, historia y literatura en torno a *La danza* de Henri Matisse. Se plantea la investigación del alumnado, pero no se alcanza un aprendizaje patrimonial socio-crítico e inclusivo.

E3 establece una comparativa entre las dos exposiciones de Sevilla y, aun teniendo en cuenta las ideas de los alumnos y la investigación sobre los pabellones de ambas exposiciones, desarrollan una secuencia muy condicionada por las explicaciones de los docentes que participan en el equipo interdisciplinar creado.

E5 y E2 se sitúan en un nivel 2 de transición, al referir en las finalidades de aprendizaje elementos que permitirían aprendizajes inclusivos. Hemos de tener en cuenta que las finalidades de enseñanza son elementos clave del sistema didáctico. En estas expresan lo que destacamos:

- Entender los cambios sociales y religiosos de una sociedad dada, permitiendo al alumno debatir sobre los marcos mentales que delimitan el contexto social en el que vive. (E5)
- Comprender que hubo convivencia entre diferentes civilizaciones en nuestra ciudad, aplicando temas transversales como el respeto y la globalización desde un punto de vista tanto histórico como actual. (E5)
- Fomentar el trabajo en equipo desde un enfoque inclusivo, permitiendo el desarrollo de diferentes competencias sociales. (E2)

E5, además, menciona el diseño universal de aprendizaje como modelo metodológico sin concretarlo en la secuencia.

E4 y E6 llegan a un nivel 3 en la construcción de una didáctica patrimonial inclusiva.

Para E4, el modelo patrimonial inclusivo se vertebra por «el diseño universal del aprendizaje o los paisajes sonoros», según declaran en el apartado de metodología. Y continúan así:

Esta línea, el diseño universal del aprendizaje (DUA) viene a reforzar nuestro enfoque, flexibilizando los métodos y materiales y sentando nuevos objetivos a los que hacer frente en un futuro. Encontramos, por ejemplo, una gran diversidad de materiales (prensa digital y escrita, redes sociales, plataformas de vídeo...) en la actividad de investigación de la sesión 02, o un abanico de medios para desarrollar el proyecto creativo en la sesión 04. Asimismo, los nuevos retos que se concretarán en esta última perfilan la diversidad de caminos que se abrirán tras el cierre de la unidad.

La secuencia didáctica está organizada en torno a una serie de cuestiones que lleva al alumnado al indagar sobre el pasado y presente de un barrio, sus tradiciones y oficios. Las preguntas son:

- ¿Son las formas de vida un tipo de patrimonio? ¿El patrimonio es estático o dinámico?
- ¿Qué posibilidades ofrece Rompemoldes a nivel habitacional y laboral?
- ¿Cómo recupera la tradición Rompemoldes?
- ¿Cómo se integra la artesanía en la industrializada sociedad actual?
- ¿Se sigue creando patrimonio en la actualidad?
- ¿Cómo podría mejorarse este modelo?



E6 recoge expresamente, en la introducción al diseño, el valor de la arqueología «para generar conciencia en el estudiantado sobre el patrimonio cultural-holístico [...] y fomentar en el alumnado la reflexión y el pensamiento crítico e impulsar el trabajo en equipo para reforzar las relaciones interpersonales y promover la responsabilidad de su aprendizaje». En el apartado de metodología recogen lo que citamos:

En nuestra propuesta planteamos actividades interdisciplinares que buscan desarrollar la motivación de nuestros alumnos y alumnas, así como fomentar el trabajo cooperativo y valores como el respeto. Para ello, utilizaremos procedimientos de trabajo activo a través de pequeños talleres, los cuales siguen la metodología taxonómica propuesta por Bloom.

Asimismo, las actividades contemplan una enseñanza inclusiva, ya que estas proporcionan múltiples formas de implicación (interés, esfuerzo, persistencia y autorregulación), representación (percepción, lenguaje y comprensión), acción y expresión (comunicación, acción física y funciones ejecutivas). En el caso de alumnos/alumnas NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), se establecerán tanto actividades de refuerzo como actividades de ampliación específicas para cada caso concreto.

La secuencia didáctica está organizada en cuatro talleres de trabajo temáticos: taller de historiador, de epigrafía latina, de cocina y taller de musivaria y vestimentas.

En el diario de los aprendizajes hemos encontrado un obstáculo importante a la hora de definir el modelo didáctico personal, lo que nos permite deducir las dificultades generadas en un aprendizaje transformativo y en un cambio de los modelos mentales de los futuros docentes. Este alumnado valora la innovación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lo refleja en sus propuestas, pero personalmente no es capaz de trascender una tradición magistral a la que ha estado acostumbrado desde que entró en la escuela. Bien sabemos que la enseñanza tradicional no es inclusiva. Destacamos algunas reflexiones de interés de los futuros docentes:

Es sorprendente cómo intentamos huir del método tradicional pero que a veces hay que aplicar en menor medida. (L. B. B.)

Todos los compañeros coincidíamos en que en muchas ocasiones un modelo didáctico alternativo, combinado con elementos del modelo tradicional, es la senda apropiada que seguir de cara al trabajo de docente. (J. C. T.)

Al comparar los principios tradicionales con los alternativos, parece que a priori lo idílico sea siempre lo alternativo. No obstante, considero que algunos principios tradicionales son adecuados, si bien pueden revisarse y añadirseles algunos matices. (M. G. G.)

El modelo que me gustaría usar como docente es el modelo alternativo, pero también con pinceladas del modelo tradicional, ya que pienso que estos dos modelos combinados pueden dar lugar a un aprendizaje significativo que haga que el alumno aprenda realmente y que tenga cierta autonomía en el proceso enseñanza-aprendizaje. (J. M. V.)

Siempre he valorado lo tradicional cuando he sido alumna, sigo haciéndolo, y sin embargo comprendo que los alumnos tienen nuevas necesidades creadas también por las nuevas realidades existentes. Es por eso por lo que lo estrictamente tradicional está pasado de moda, pero a veces es necesario. (M. S. M.)

Cuando hemos abordado los diferentes componentes de un modelo didáctico y las definiciones de sus principios, podemos observar que no siempre será bueno abogar por principios alternativos e innovadores y dejar atrás los tradicionales, sino que en reiteradas ocasiones lo más propicio sería complementar unos principios con otros y crear un modelo híbrido donde se incluyan innovaciones, pero teniendo en cuenta las partes beneficiosas de los principios tradicionales de la enseñanza. (R. T. P.)

Hay que reconocer que, personalmente, aspiro a mejorar la educación desde mi posición, optando por los principios alternativos, pero pesa en mí el bagaje de tantos años de academicismo tradicional. (E. J. G. B.)

En docencia hay que moverse entre una gran gama de grises, me pareció bastante interesante hacer este planteamiento para ver cuáles de estas cuestiones nos parecen más tradicionales y con cuáles nos gustaría permanecer y con cuáles innovar. (A. L. C. C.).

Unas últimas citas nos revelan una crítica de algunos de los docentes en formación hacia el modelo tradicional con la intención de superarlo, cuestión que queda en el nivel discursivo, pues no puede conocerse al no tener posibilidad de contrastarlo con su futura práctica de aula.

Estos nuevos recursos pedagógicos permiten centrarnos en el aprendizaje de nuevos conocimientos, partiendo de los conocimientos previos del alumnado. De este modo, se supera la mera adquisición de conceptos y definiciones, para adquirir la capacidad de entender. Una habilidad por la cual no se caracteriza la educación tradicional en España. (N. C. C.)

Para mejorar la didáctica del patrimonio, es importante que tengamos claro quiénes somos como docentes. Como bien reflejaba el último artículo analizado, no basta con imprimir nuestra visión en los contenidos que vamos a trabajar en clase: esta también debe impregnar nuestra metodología, nuestra evaluación, teniendo siempre claro cuáles son nuestras finalidades educativas. (J. M. C. P.)

## 2.5. Discusión y conclusiones

Confirmamos que la formación de docentes tiene que generar una dialéctica entre las experiencias, los conocimientos y la virtualidad de estos en la práctica, es decir, problematizar los esquemas mentales para abordarlos críticamente y provocar reformulaciones fundamentadas en consonancia con los contextos de la acción. En definitiva, poner a dialogar los tiempos del estudiante en formación: pasado, presente y futuro. Y en este ejercicio centrado en un

aprendizaje que transforme concepciones, valores y formas de hacer, no hemos hallado un cambio tan satisfactorio en conocimientos y creencias como en actitudes, valores y acciones. De ahí que la mayoría opte por un modelo didáctico personal que aúne tradición e innovación como se recoge en los testimonios de los diarios de aprendizaje. Con todo, en la práctica, al poner en común cada estudiante las disciplinas de referencia y en la interacción generada para elegir el elemento patrimonial, que aunara criterios para diseñar una propuesta inclusiva, es donde se ha producido un cambio cualitativo de percepciones y cierta transformación epistemológica. Ha sido, por tanto, en la planificación de la propuesta donde el alumnado ha evaluado críticamente sus concepciones y creencias, pero, curiosamente, la investigación nos demuestra que, en la reflexión individual las concepciones no cambian tan fácilmente, aunque se reconoce como necesario un cambio de modelo didáctico.

Podríamos decir que el razonamiento llevado a cabo por los futuros docentes en la planificación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje ha supuesto un aumento de conocimientos y concienciación sobre la pregunta-problema que desencadenaba el diseño patrimonial inclusivo, pero se han evidenciado dificultades al replantearse sus conocimientos y creencias para elaborar el diseño. Aun así, han conseguido modificar el contenido disciplinar y convertirlo en conocimiento patrimonial, aunque sin lograr, en el total de los equipos, la interdisciplinariedad deseable. A pesar de ello, se ha avanzado hacia un conocimiento profesional nuevo, quedando patente que una educación patrimonial inclusiva ofrece oportunidades de aprendizaje y formación a nivel docente y para el alumnado de enseñanza secundaria.

## Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55-66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2015). De cómo hacer visible el patrimonio cultural en el currículum. Un ejemplo de desarrollo profesional. En: A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (coords.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 419-428). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En: R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García-Ruiz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Duarte, O. y Ávila, R. M. (2015). La construcción del conocimiento patrimonial profesional. Desde una perspectiva histórico-artística a una didáctica del patrimonio cultural integrado en la formación inicial de docentes. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa (CRIEME)*, 13. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/334-el-modelo-didactico-de-investigacion> ISSN 1989-5909

- Duarte, O. (2019) ¿Cómo formar al futuro docente en un modelo didáctico personal para la Educación Patrimonial? En: M. J. Barroso, A. Días y N. de Alba. *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva socio-crítica* (pp. 548-557). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Politécnico de Lisboa / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- García, F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios didácticos y el modelo didáctico personal. En: R. Porlán (coord.). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata.
- Hernando, A. (2015). Paisajes de aprendizaje. En: A. Hernando. *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo* (pp. 44-54). Fundación Telefónica.
- Mentado, T., Cruz, L. y Medina, J. L. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre Educación*, 33, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.33.27-48>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2022). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33. [https://www.researchgate.net/profile/StephenSterling2/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground/links/6059b7ad299bf1736760fde4/Transformative-Learning-and-Sustainability-Sketching-the-Conceptual-Ground.pdf](https://www.researchgate.net/profile/StephenSterling2/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground/links/6059b7ad299bf1736760fde4/Transformative-Learning-and-Sustainability-Sketching-the-Conceptual-Ground.pdf)

### **3. El patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. Literatura, historia y naturaleza en un itinerario didáctico: la Fuente del Avellano (Granada)**

**MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA**

Universidad de Granada

[chinchilla@ugr.es](mailto:chinchilla@ugr.es)

**JAVIER CONTRERAS GARCÍA**

Universidad de Granada

[jcontreras@ugr.es](mailto:jcontreras@ugr.es)

**ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS**

Universidad de Granada

[anbonilla@ugr.es](mailto:anbonilla@ugr.es)

#### **3.1. Introducción**

La Universidad, como institución comprometida con la formación de una ciudadanía democrática, crítica, inclusiva e igualitaria, debe responder, desde el que es uno de sus pilares fundamentales como la docencia universitaria, a dicho ideal. Se trata de una labor que ha de ejercerse desde todas las áreas de conocimiento; no obstante, los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, por la naturaleza de las disciplinas que alberga dicha área, son los más idóneos para fomentar y desarrollar en sus aulas dichos principios de ciudadanía, democracia, inclusividad e igualdad.

En este sentido, el patrimonio cultural se presenta como un recurso fundamental para la formación de los futuros docentes en los principios y valores citados. En la Universidad de Granada, la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica es obligatoria en el grado de Educación Primaria –primer curso–. El patrimonio cultural se erige como una de las principales expresiones de la historia, memoria e identidad colectiva de las sociedades. Conocerlo, comprenderlo, valorarlo y conservarlo desde un posicionamiento crítico y reflexivo, desdiciendo lecturas sesgadas –como las que impone el androcentrismo histórico–, simplistas y estereotipadas, resulta fundamental para el conjunto de la sociedad, pero especialmente para los docentes en formación, en cuyas manos está la educación en principios y valores democráticos del alumnado en la etapa de Primaria.

Nuestra experiencia como profesores de dicha asignatura ha evidenciado que el alumnado, a pesar de la formación teórica recibida durante el desarrollo de las clases, continúa presentando una importante carencia: la escasa valoración de la diversidad del patrimonio, tanto en sus vertientes formal o científica como en sus categorías jurídicas. Sigue primando

entre sus concepciones una visión del patrimonio como «un fenómeno cultural en el que la dimensión natural prácticamente no es contemplada, donde el carácter inmaterial del patrimonio aparece ínfimamente representado o donde sigue prevaleciendo una concepción monumentalista, arquitectónica o artística de este, infravalorando u obviando otras tipologías y valores patrimoniales» (Martín-Arroyo y Ortega, 2022). Otros estudios recientes vienen a confirmar esta visión del patrimonio como un fenómeno ligado a los bienes arquitectónicos y artísticos, monumentos en su mayoría, en la que la dimensión inmaterial aparece escasamente representada y muy confusa en dichas percepciones (Marín y Fontal, 2020).

Bajo esta premisa, consideramos que sin un conocimiento riguroso e integral del patrimonio cultural difícilmente podrá efectuarse, por parte del alumnado, una lectura más profunda, de segundo nivel, en la que se atiende a cuestiones como la visión crítica y democrática de la historia, la inclusividad o la igualdad de género. Por tanto, uno de nuestros principales objetivos radica en que el alumnado sea capaz, en primer lugar, de concebir el patrimonio de una forma integral, esto es, que atiende a sus dos naturalezas (cultural y natural), a sus dos dimensiones (material e inmaterial) y a sus diversas tipologías (arquitectónico, escultórico, arqueológico, bibliográfico, documental, fotográfico, industrial, etc.), como paso previo para profundizar en cuestiones claves como la formación ciudadana, democrática, inclusiva e igualitaria.

Para la consecución de dicho objetivo, además de las clases expositivo/participativas que llevamos a cabo en el aula, le concedemos un papel determinante a los itinerarios didácticos, para que de una forma práctica asimilen unos conceptos, *a priori*, algo tediosos. Son muchos los itinerarios que llevamos a cabo con nuestro alumnado a lo largo del curso; itinerarios que vamos mejorando y perfeccionando a partir de nuestra experiencia docente. En este sentido, en esta propuesta de comunicación proponemos la mejora de uno de los itinerarios que hemos llevado a cabo con nuestro alumnado en cursos anteriores: el itinerario didáctico a la Fuente del Avellano (Granada).

## 3.2. Itinerarios didácticos y educación por ámbitos de conocimiento

### Los itinerarios didácticos urbanos: un recurso actual, aunque de larga trayectoria

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 didácticos 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: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio y, por supuesto, los itinerarios didácticos; estos últimos, con una dilatada trayectoria, pero adaptados a las necesidades e intereses del presente.

Si bien en otros trabajos reivindicamos la importancia de los itinerarios didácticos en el ámbito rural<sup>1</sup> para poner en valor el rico patrimonio cultural, en este texto nos centramos en los

---

1. Ortega Chinchilla, M. J. y Ruiz Álvarez, R. (2023). Espacios laborales femeninos en el ámbito rural. Una propuesta didáctica desde la Educación Patrimonial. *IV Congreso Internacional La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Experiencias Iberoamericanas en red*. Sevilla.

itinerarios didácticos urbanos, eso sí, con una importante presencia de componentes naturales, como es el que caso que nos ocupa, el itinerario didáctico de la Fuente del Avellano (Granada).

Si ya en los años noventa comenzaron a plantearse itinerarios didácticos por los centros urbanos de las ciudades (Tonda, 1998), a partir del año 2000 estos adquirieron un mayor protagonismo como recurso para la enseñanza del patrimonio histórico-artístico, etnográfico, industrial, etc. (Arias *et al.*, 2019; Ávila, 2003; Ortega, 2001), siendo en la última década cuando en el planteamiento y diseño de dichos itinerarios se han abordado cuestiones de gran calado social. Tengamos en cuenta que la Didáctica es una ciencia viva que se adapta a las preocupaciones, intereses, y necesidades de las sociedades actuales, de ahí que comprobemos cómo en estos últimos años se han hecho cada vez más patentes y frecuentes las reflexiones y propuestas que sitúan en primer plano cuestiones que afectan al conjunto de la sociedad, tales como la perspectiva de género (Birriel y Rísquez, 2016). Como prueba de que es posible cambiar el enfoque para construir un relato patrimonial igualitario en términos de género, existen varios trabajos sobre itinerarios didácticos que son tratados desde esta perspectiva (Jaén, 2014; Robles y Birriel, 2012; Rueda, 2006). De igual modo, queremos hacer referencia a la forma en la que las tecnologías han irrumpido en el ámbito de la educación patrimonial. El nuevo contexto digital ha permitido introducir importantes novedades en la didáctica del patrimonio gracias al fácil acceso a la información que permiten, a las posibilidades de inclusión que ofrecen (comunidades de estudiante de diferentes edades y contextos sociales, geográficos y formativos), el establecimiento de redes que facilitan la expansión de la enseñanza y aprendizaje más allá del aula, etc. (Cambil y Rojas, 2017). Por tanto, los itinerarios virtuales, la realidad aumentada, Google Earth o Instagram se nos presentan como nuevos recursos de gran potencial, motivadores y prácticos, para el diseño e implementación de itinerarios didácticos (Álvarez 2020; Bernal y Recio, 2020).

En definitiva, si bien los itinerarios didácticos constituyen un método docente con una dilatada trayectoria en el tiempo, los docentes debemos adaptarlos para que respondan a las necesidades e inquietudes del alumnado de hoy en día, a los objetivos que se fijan en la normativa educativa actual, así como a los principios y valores universales defendidos a nivel global. A este respecto, la normativa educativa actual, la LOMLOE, apuesta por una organización curricular articulada en torno a ámbitos de aprendizaje, esto es, un modelo curricular basado en la integración de las materias (BOE-A-2020-17264).

### **El trabajo por ámbitos**

Se trata de un tipo de organización del currículo que tiene como objetivo el aprendizaje integral del alumnado partiendo de la integración de los contenidos y aprendizajes de diferentes materias o áreas de una manera global (Cambil, Serrano y Ortega, en prensa). Se trata de una modalidad en la que se sitúan en primer plano la codocencia, los proyectos interdisciplinares y el trabajo cooperativo. De esta forma se favorece el aprendizaje multidimensional tanto en Educación Primaria como en Secundaria.

En la actualidad, el trabajo por ámbitos aparece recogido en la legislación educativa pero su aplicación depende de cada comunidad autónoma, que es en última instancia la que decide cómo aplicar las directrices generales establecidas por la ley. La LOMLOE establece la posibilidad de agrupar en ámbitos las materias, tanto en Educación Primaria como en la ESO (hasta 3.º, en el caso de esta última).

En este sentido, abordar un itinerario didáctico en el que se trabajen de forma integrada contenidos literarios, históricos y de conocimiento del medio natural, nos parece un recurso idóneo, no solo porque se corresponde con las directrices dadas a nivel legislativo, sino por una pura cuestión de coherencia, ya que de esta forma estaríamos trabajando el conocimiento de forma integrada y no en compartimentos estanco, consiguiendo formar una imagen del mundo como un todo, acorde con la realidad que experimentamos. Compartimos, pues, plenamente la reflexión que a este respecto realizan Hernández, Guillén y Gurría (2019, p. 56):

Recursos didácticos como las salidas de campo y los itinerarios pedagógicos constituyen herramientas que favorecen la visión real de nuestro mundo, la del mundo como un todo, que nos permite conocer la Tierra, los seres vivos que la habitan, diferenciar los ecosistemas, distinguir las huellas humanas sobre el medio, comprender los cambios de la sociedad a lo largo de la historia, abordar las actividades económicas, así como la construcción de máquinas y artefactos para hacer la vida más fácil y cómoda.

La asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica en la que abordamos desde el punto de vista teórico la doble naturaleza de patrimonio (cultural y natural), sus dos dimensiones (material e inmaterial) y sus diversas tipologías, nos permite implementar un itinerario como el que planteamos a continuación con la convicción de que estamos trabajando para que nuestro alumnado asimile un concepto de patrimonio cultural integral, complejo, riguroso, que le permita en un futuro integrar el patrimonio cultural como recurso en su práctica docente de una forma rigurosa, fomentando entre sus discentes unas lecturas complejas que propicien un pensamiento crítico y reflexivo.

### **3.3. Un itinerario literario, histórico y natural: la Fuente del Avellano**

#### **La Fuente del Avellano: un recorrido de gran potencial didáctico**

Un pequeño puente, el Aljibillo, construido en el siglo XI y reconstruido tras una riada en la segunda mitad del siglo XIX, sirve de entrada al paseo de la Fuente del Avellano. Si bien el puente nos remite a un elemento arquitectónico que nos traslada de una orilla a otra –en este caso, del río Darro–, su valor simbólico nos lleva a efectuar un doble desplazamiento: uno físico, el que nos permite dejar atrás el bullicio del centro histórico de la capital granadina para adentrarnos en uno de los espacios con mayor encanto de la ciudad nazarí; otro temporal, el que nos traslada del presente al pasado, concretamente a finales del siglo XIX, periodo en el que Ángel Ganivet, junto a sus amigos de la Cofradía del Avellano, convierte este paseo periurbano que culmina en la Fuente del Avellano en un lugar de tránsito y reunión de algunos de los más insignes intelectuales granadinos.

Al iniciar dicho camino dejamos atrás el llamado Paseo de los Tristes –denominación romántica, que ha acabado por eclipsar su verdadero nombre: Paseo del Padre Manjón– para adentrarnos en un sendero en el que la poesía, las leyendas y la naturaleza serán las protagonistas. Si hablamos en clave patrimonial, el patrimonio bibliográfico, etnográfico, arquitectónico y paisajístico se erigen en los ejes vertebradores de este itinerario.



Ángel Ganivet, durante las dos estancias que realizó en Granada a finales de los años noventa del siglo XIX, acabó de consolidar la llamada Cofradía del Avellano, siendo este último año el más fructífero de esta reunión de intelectuales. Según su amigo Nicolás María López –uno de los componentes del grupo– se trataba de una «reunión de amigos» que...

...nunca tuvo domicilio ni reglamento. El presidente nato fue Ganivet. En su estructura exterior se asemejaba a las Academias helénicas. Sentados en semicírculo alrededor de una fuente natural bellísima, bajo un dosel de álamos y avellanos, se departía con serenidad y elevación, en estilo granadino, que sabe combinar la seriedad de los asuntos con el ingenio y la gracia. Se oía a todos; al viejo y al joven, al grave y al díscolo, y no se decían más tonterías que las enteramente precisas para descongestionar un poco el ambiente poético del paisaje. (Ganivet, 1936, p. 14)

Los distintos integrantes entre los que se encontraban Afán de Rivera, Melchor Almagro, Francisco Seco de Lucena, Rafael Gago, Diego Marín o Miguel Pareja, sentados en el amplio murete que circunda la Fuente llevaban a cabo su tertulia. Hablaban de viajes, ciudades, literatura; compartían sus escritos en prosa o verso; o discutían sobre política, religión, etc. Pero cuando Ganivet tomaba la palabra...

...todos callábamos. Su voz era dulce y suave, a veces rápida y cortada, a ratos pausada y solemne. Hablaba de países o ciudades lejanas; exponía el asunto de un libro; hacía la crítica de una obra dramática, moderna o clásica; o trazaba, en cuatro rasgos, la semblanza de los grandes escritores. (Ganivet, 1936, p. 18)

El grupo se desintegraría poco después, coincidiendo con la muerte de su «líder», Ángel Ganivet, quien se suicidaría en 1898 en Riga arrojándose al río.

Durante los últimos años, varios profesores de la asignatura Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica hemos realizado este itinerario con nuestro alumnado para abordar el patrimonio bibliográfico centrándonos en la figura del escritor granadino Ángel Ganivet, así como el patrimonio arquitectónico-monumental. Recordemos que dicho itinerario discurre por la ribera del río Darro, enmarcada por el barrio del Sacromonte, coronado por la monumental Abadía y por la colina de la Sabika donde se encuentra el conjunto monumental de La Alhambra.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo que hemos comentado en puntos anteriores, creemos conveniente mejorar el método de trabajo ampliando los contenidos conceptuales (patrimonio inmaterial y patrimonio natural) y desarrollando nuevas actividades vinculadas a este itinerario.

### **Propuesta didáctica**

Nuestro objetivo es conseguir que el alumnado consolide el concepto de patrimonio cultural considerando sus dos naturalezas (cultural y natural), sus dos dimensiones (material e inmaterial) y sus distintas tipologías; todo ello mediante una experiencia práctica, como es el itinerario didáctico, que le permita asimilar dichos conceptos de una forma activa. Las actividades desarrolladas previas al itinerario, durante este y después de él, le permitirán tomar conciencia del potencial didáctico del patrimonio bibliográfico, inmaterial y natural con el fin

de que en su futura práctica docente sean capaces de diseñar itinerarios didácticos trabajando por ámbitos de conocimiento (Lengua, Conocimiento del Medio, Geografía e Historia).

La metodología que emplearemos en esta propuesta es activa, dinámica, participativa y colaborativa, fomentando el trabajo individual y grupal entre nuestro alumnado; indagativa, pues tendrán que buscar información mediante distintos canales y en distintas fuentes para poder llevar a cabo las actividades que se proponen antes, durante y después del itinerario; expositiva-participativa no solo por parte del profesor, sino también de los alumnos y alumnas, ya que combinaremos la práctica con la exposición de contenidos conceptuales en el aula a la vez que propiciaremos la exposición oral de sus actividades, con el fin de que vayan ganando en fluidez verbal y habilidades comunicativas –según nuestra experiencia, bastante deficientes en la mayoría de los casos–.

En cuanto al método empleado, será, como venimos apuntando desde el inicio de estas páginas, el itinerario didáctico. Diversos autores han subrayado la importancia de trabajar con el alumnado con este método o estrategia metodológica, pues «está muy vinculada al estudio y tratamiento didáctico del entorno geográfico y del patrimonio, en sus distintas perspectivas (físico-natural, histórico-artístico e inmaterial)» (Galindo, 2016, p. 85). Otros trabajos formulan las potencialidades didácticas de los itinerarios didácticos: la motivación en el alumnado, al romper su rutina diaria, se sentirá mucho más animado en su proceso de aprendizaje, que será a su vez mucho más autónomo y gratificante; la construcción de aprendizajes significativos, donde los conocimientos previos van encajando con los nuevos, conformando así un conocimiento significativo y sólido sobre la realidad en la que se insertan; 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, poco coherente con la realidad multidimensional que nos rodea, 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 *et al.*, 2019, pp. 61-63).

Los recursos que vamos a emplear en el aula y fuera de ella serán: los libros *Granada la Bella*, de Ángel Ganivet (1896), el *Libro de Granada 1899* escrito por Ganivet, Gabriel Ruiz de Almodóvar, Matías Méndez Vellido y Nicolás María López (1899), la obra *La Cofradía del Ave-llano. Cartas de Ángel Ganivet*, publicadas por Nicolás María López en 1936 (para trabajar el patrimonio bibliográfico) y el *Inventario español de los conocimientos tradicionales relativos a la biodiversidad*<sup>2</sup> (para trabajar el patrimonio natural y el patrimonio etnográfico; concretamente, las fichas correspondientes a las plantas que podemos encontrarnos en el entorno natural de la ribera del Darro). También recurriremos a las TIC en esta práctica, a la aplicación de Google My Maps, con la que el alumnado deberá diseñar digitalmente el itinerario que vamos a realizar, incorporando información sobre los monumentos más próximos (patrimonio arquitectónico).

Antes de pasar a comentar las actividades advertimos de que esta práctica la realizaremos con los grupos reducidos de alumnos/as que conforman los seminarios (de 20 a 25 alumnos, aproximadamente).

---

2. Una obra en tres tomos disponible en red: [https://www.miteco.gob.es/es/biodiversidad/temas/inventarios-nacionales/inventario-espanol-de-los-conocimientos-tradicionales/inventario\\_esp\\_conocimientos\\_tradicionales.aspx](https://www.miteco.gob.es/es/biodiversidad/temas/inventarios-nacionales/inventario-espanol-de-los-conocimientos-tradicionales/inventario_esp_conocimientos_tradicionales.aspx)

### **Actividades previas**

Durante la explicación del tema 2 contemplado en la guía docente de la asignatura en el que se aborda la clasificación del patrimonio cultural, hablaremos del patrimonio bibliográfico, definido por la Ley 16/1985 como aquel conformado por «las bibliotecas y colecciones bibliográficas de titularidad pública y las obras literarias, históricas, científicas o artísticas de carácter unitario o seriado, en escritura manuscrita o impresa, de las que no conste la existencia de al menos tres ejemplares en las bibliotecas o servicios públicos» (Título VII, Capítulo I, art. 50). Utilizaremos como autor de referencia al escritor granadino Ángel Ganivet. El alumnado tendrá que buscar información sobre el autor, su obra y el contexto en el que vivió. De la obra de *Granada la Bella*, disponible en red, deberán seleccionar por grupos (cuatro personas) aquellos fragmentos que deseen, leyéndolos en clase, explicando el porqué de su selección y aportando información adicional sobre algunos de los bienes patrimoniales que aparecen citados en la obra. En cuanto a la obra *Libro de Granada 1899*, deberán hacer lo mismo, teniendo en cuenta que se trata de un libro del que no hay reproducción digital. Por último, sobre la obra *La Cofradía del Avellano* –arriba referenciada–, el profesorado le proporcionará la información que en dicha obra se da sobre la Cofradía del Avellano, esto es, sobre el grupo de intelectuales que se reunía en torno a la Fuente del Avellano, punto final del itinerario didáctico que realizaremos.

Por lo que respecta al patrimonio natural, el tema 4 de la guía docente de la asignatura aborda la legislación española sobre patrimonio; entre dicha legislación nos encontramos con la Ley 42/2007 de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y la Biodiversidad. En ella se define el patrimonio natural como el «conjunto de bienes y recursos de la naturaleza fuente de diversidad biológica y geológica, que tienen un valor relevante medioambiental, paisajístico, científico o cultural» (título preliminar, art. 3), y establece, en su título I, los instrumentos para el conocimiento y la planificación del patrimonio natural y de la biodiversidad, concretándose en el «Inventario español del patrimonio natural y de la biodiversidad». En la normativa se expone que dicho inventario debe ser elaborado y actualizado por el Ministerio de Medio Ambiente con la colaboración de las comunidades autónomas y de las instituciones y organizaciones de carácter científico (título I, capítulo I, artículo 9). Entre los diversos contenidos que deben integrar dicho inventario (hábitats en peligro de desaparición, especies silvestres en régimen de protección especial, especies exóticas, parques zoológicos, etc.), se recogen también los «Conocimientos tradicionales relativos al patrimonio natural» y de la biodiversidad. En este último aparecen una serie de fichas en las que se resumen, analizan y valoran los conocimientos tradicionales asociados a una determinada especie, ecosistema o mineral, que será las que emplearemos con nuestro alumnado. En clase, por tanto, les presentaremos este inventario y trabajaremos con las fichas. Deberán investigar sobre las especies de flora más representativas que nos podemos encontrar en la ribera del Darro, seleccionar cinco de esas especies por grupo y buscar su ficha en el inventario, de la que tendrán que extraer la información más relevante de carácter natural y etnográfico.



### Adiantum capillus - veneris L.

Familia: Adiantaceae (Pteridaceae)

**culantrillo,  
falguerola**

**USOS PRINCIPALES**



**GRADO DE AMENAZA Y PROTECCIÓN LEGAL**

Lista Roja: -  
RD 139/2011: -  
Catálogos autonómicos: -  
Directiva Hábitats: -

**NOMBRES VULGARES**

**Castellano:** culantrillo [AN, AR, CL, CM, CN, MC, VC], culandrillo [AN, CM, CN, MC], cocudrillo, colandrillo [AR], curandrillo [CL], culantrillo de pozo [AN, AR, CL, CM, CN, MC, VC], clandrillo pozo [AN], zancamorenilla [AN, CM, MC], zanca de morenillo, zanca morenillo [AN], perejil borde [CM], perejil de pozo, perejillo [AN], falsa [MC], flecha [AS], helecho [MC], odianto [MC], hierba de agua [AR], hierba de las malparidas [AN], hierba meadera [AR] [1]-38].

**Catalán:** falguerola [CT, VC], falguera, falguera de pou [IB], falzia [IB, VC], falzia de pou, herba falzia, falcia, franzila, fregilla, frenzila, trenzila, helecho de pou [VC], herba de pou [IB, VC], caplera, capllera, herba capllera [VC], herba de font [VC], herba de saforeig [IB], herba malmasia, malmasia [CT] [10,19,30,39-47].

**DESCRIPCIÓN**

Helecho con rizoma radicante provisto de raíces numerosas. Frondes con pecíolos color negrozco brillante y lámina dos veces dividida, con pinnulas en forma de abanico y más o menos cuneadas en la base, pectioladas, lobuladas, finas, color verde claro, con soros dispuestos en los bordes revueltos de la pinnula por el envés.

**HÁBITAT, FENOLOGÍA Y COROLOGÍA**

Vive en grietas de rocas, muros húmedos o en roquedales rezumantes, sobre sustratos calizos, hasta 1500 m.

Puede estar fértil durante todo el año.

Se encuentra en todo el mundo en zonas subtropicales y templadas. Es frecuente en toda España.

**CONOCIMIENTOS TRADICIONALES**

**ALIMENTACIÓN HUMANA**

**Bebidas alcohólicas**

En Mallorca se dice que los licoreros profesionales lo usan para envejecer el cañac [47].

**Bebidas no alcohólicas**

En el Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar (Almería) se preparaba una infusión con la parte aérea, que se tomaba como refresco estimulante, "como si fuera café" [33].

**MEDICINA**

**Sistema circulatorio**

En el Parque Natural de las sierras de Cazorla, Segura y Las Villas (Jaén) se ha empleado como antihemorrágico de heridas, mediante la preparación de una decocción de la parte aérea que se aplicaba lavando la parte afectada [8]. En Salamanca para curar hemorragias usaban una infusión de este helecho mezclada con helecho macho (*Dryopteris filix-mas* [L.] Schott) [11].

Referido como **depurativo** y **tónico circulatorio** de la sangre, mediante infusión o decocción de los frondes y administrado por vía oral, en Granada [27], Córdoba [23] y en Jaén [29]. Esta misma decocción se tomaba en Córdoba también para tratar hemorroides y varices [23]. La infusión o el cocimiento breve del rizoma se usaba en Jaén [29] y Menorca [43] como **hipotensor**.

**Sistema digestivo**

Para curar las **afías bucales**, en la comarca del Cabo de Gata-Níjar se preparaba una decocción de la parte aérea y se hacían enjuagues en ayunas con el líquido obtenido [33].

**Figura 3.1.** Ficha del inventario. Fuente: «Inventario de conocimientos tradicionales relativos al patrimonio natural».

Hay que tener en cuenta que toda la zona por la que transitaremos está declarada como BIC bajo la tipología jurídica de zona patrimonial, una figura que recoge la legislación andaluza sobre el patrimonio (Ley 14/2007, de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico de Andalucía) bajo los siguientes términos: «Son zonas patrimoniales aquellos territorios o espacios que constituyen un conjunto patrimonial diverso y complementario, integrado por bienes diacrónicos representativos de la evolución humana, que poseen un valor de uso y disfrute para la colectividad y, en su caso, valores paisajísticos y ambientales» (Ley 14/2007, título III, capítulo I, art. 26).

Para trabajar otro aspecto más del patrimonio inmaterial (además de los conocimientos tradicionales asociados al uso de plantas), instaremos al alumnado a que busque leyendas relacionadas con los bienes culturales que nos encontraremos a lo largo del itinerario didáctico (Sacromonte, Albaicín, Alhambra, Abadía, Fuente del Avellano, Darro, etc.).

Por último, para finalizar con las actividades previas que realizaremos en clase, deberán elaborar de forma digital la ruta del itinerario usando la aplicación Google My Maps. Se trata de una herramienta muy útil y motivadora. Nuestra experiencia ha puesto de manifiesto el interés y entusiasmo de los alumnos y alumnas al diseñar sus itinerarios empleando este recurso TIC (tecnologías de la información geográfica), pues les permite volcar en él sus propias fotografías y comentarios. Como actividad previa relacionada con esta herramienta TIC, les enseñaremos a usarla mediante un tutorial y comenzarán a diseñar el itinerario, introduciendo información sobre los bienes patrimoniales de carácter arquitectónico que jalonan el mismo, así como la información de los bienes patrimoniales de carácter natural que nos encontraremos a lo largo de nuestro recorrido por la ribera del Darro –dejando pendiente el volcado de las fotografías que deberán realizar durante el itinerario–.

### ***Actividades durante el itinerario***

Una vez hayamos iniciado el itinerario didáctico, deberán realizar una serie de tareas que complementarán las realizadas en la fase previa. En primer lugar, a lo largo del recorrido se leerán los poemas y textos en prosa que aparecen en las diferentes planchas de metal adheridas a unos bloques de piedra que jalonan todo el paseo. Estos textos pertenecen a algunos poetas granadinos, como son: Luis García Montero, Justo Navarro, Francisco Acuyo, Antonio Carvajal, o José Carlos Rosales; andaluces como Ángeles Mora o Antonio Muñoz Molina; otras grandes figuras de la poesía y prosa española como Rafael Alberti, Antonio Muñoz Molina y San Juan de la Cruz; así como autores/as extranjeros/as como Emily Dickinson, Henry David Thoreau y Jorge Luis Borges. Al igual que hemos hecho otros años durante el recorrido, iremos realizando paradas ante los distintos hitos de piedra para leer los textos y comentarlos; todos ellos hablan sobre algún tema relacionado con el paisaje, con la naturaleza, el amor y la vida, o bien sobre el propio monte Valparaíso.

Asimismo, durante el recorrido deberán ir realizando fotografías de los bienes patrimoniales de carácter arquitectónico que podremos contemplar durante el itinerario, con el fin de que las vuelque posteriormente en su diseño de itinerario digital de Google My Maps.

También deberán reconocer durante el trayecto las especies de plantas que seleccionaron entre las fichas del «Inventario español de los conocimientos tradicionales relativos al patrimonio natural y la biodiversidad» y tomar fotografías de estas, o bien dibujos, con el fin de que los adjunten a sus propias fichas-resumen.

Habrà un espacio para ir exponiendo las leyendas que hayan encontrado sobre los bienes patrimoniales que nos vamos encontrando a lo largo del itinerario.

Finalmente, al llegar al punto final del recorrido, a la Fuente del Avellano, nos sentaremos en círculo e iremos leyendo los fragmentos de los textos seleccionados por ellos entre las obras de Ganivet, para terminar con una valoración de la práctica realizada de forma espontánea, con el fin de compartir pareceres, opiniones, etc.

### ***Actividades después del itinerario***

El alumnado deberá incluir las fotografías del patrimonio arquitectónico realizadas durante el itinerario en el diseño de su itinerario digital de Google My Maps; también anexará las fotografías realizadas a las plantas en sus fichas-resumen.

Para evaluar esta práctica el alumnado deberá entregar un portfolio en formato digital en el que se incluirá: el diseño de itinerario de Google My Maps, las fichas resumen de las especies localizadas en el contexto paisajístico de nuestra salida, los textos de las obras relacionadas con Ángel Ganivet así como los comentarios sobre el porqué de su elección, y la información adicional de los bienes culturales a las que se hace referencia en dichos textos. Por último, deberán incluir una opinión/valoración personal de la práctica.

### 3.4. Conclusiones

Los itinerarios didácticos se muestran como una estrategia metodológica idónea para experimentar el patrimonio de una forma activa. A pesar de su larga trayectoria como recurso didáctico no puede considerarse como una estrategia tradicional, ya que sus posibilidades didácticas no se quedan obsoletas en tanto que es tarea de los docentes repensar los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestros itinerarios didácticos, actualizar los recursos adicionales que emplearemos para trabajar las competencias deseadas, rediseñar las actividades acorde con las necesidades e intereses de nuestro alumnado (incluyendo las TIC y las TIG en su diseño e implementación), etc., adaptar la orientación de la práctica en su conjunto con las exigencias de la nueva ley educativa que aboga por un aprendizaje por ámbitos de conocimiento.

En este sentido, consideramos que la propuesta de itinerario didáctico que presentamos aquí y que es fruto de una reflexión constante sobre cómo mejorar nuestra práctica docente en la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica, es una buena oportunidad para abordar los contenidos contemplados en la guía docente de la asignatura de una forma más activa y participativa por parte del alumnado. Nuestro objetivo originario consistía en conseguir en nuestros discentes un conocimiento riguroso del concepto de patrimonio cultural acorde con las directrices que marcan tanto la normativa nacional e internacional como la disciplina de la Educación Patrimonial, que ponen el acento en la vivencia personal y relacional del patrimonio local como una condición previa y necesaria para que la ciudadanía asuma el compromiso de conservación y protección del patrimonio cultural.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez Herrero, J. J. (2020). Aprendizaje móvil con itinerarios didácticos en alumnado de secundaria con geolocalización, realidad aumentada e Instagram. En: E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. Hilario Martín Padilla (coords.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1140-1148). Octaedro.
- Arias Romero, M. S., Contreras García, J., Molina Serrano, M. C y Tenedor Tenedor, J. (2019). El patrimonio granadino como elemento: un itinerario inclusivo por el barrio de La Manigua. *Foro Educativo*, 33, 11-29.

- Ávila Ruiz, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-46.
- Bernal Bravo, C. y Recio Muñoz, F. (2020). Narrativas digitales e itinerarios didácticos trans-media en la formación de maestros de Educación Primaria en Ciencias Sociales. En: S. M. Santoveña Casal (coord.). *Investigación e innovación en metodologías digitales basadas en el aprendizaje conectado, activo y colaborativo* (pp. 239-258). UNED.
- Birriel Salcedo, M. M. y Rísquez Cuenca, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. Introducción. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 89, 128-133.
- Cambil Hernández, M. E. y Rojas Medina, M. B. (2017). Enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en el nuevo contexto digital. En: M. E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 81-99). Pirámide.
- Cambil Hernández, M. E., Serrano Arnáez, B. y Ortega Chinchilla, M. J. (en prensa). El trabajo por ámbitos en tiempos de incertidumbre desde las Ciencias Sociales. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*.
- Galindo Morales, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En: Á. Licerias y G. Romero (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-93). Pirámide.
- Ganivet, Á. (1936). *La cofradía del Avellano. Cartas íntimas de Ángel Ganivet*. Prólogo de Nicolás María López.
- 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.
- 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* (pp. 273-288). AGE.
- Marín Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (4). 917-933.
- Martín-Arroyo Sánchez, D. y Ortega Chinchilla, M. J. (2022). La percepción del profesorado en formación sobre la diversidad patrimonial. En: J. M. Romero Rodríguez, I. Aznar Díaz, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez (coords.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia covid-19* (pp. 293-303). Dykinson.
- Ortega Morales, N. (2001). El patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo: el itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica. En: J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y M. R. Piñeiro Peleteiro (coords.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 507-516). KRK.
- Robles Vizcaíno, S. y Birriel Salcedo, M. M. (2012). *Las mujeres en la historia: itinerarios por la provincia de Granada*. EUG.

- Rueda Parras, C. (2006). Claves de identidad femenina en Jaén y su entorno: un itinerario didáctico. En: M. J. Marrón Gaité, L. Sánchez López y Ó. Jerez García (coords.). *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 573-588). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2024). Ciudad y periferia de Madrid como espacio didáctico. Reflexiones y orientaciones. En: E. J. Rodríguez Romero, C. Sáenz de Tejada Granados y R. Santo-Tomás Muro (coords.). *Umbrales urbanos en Madrid. Paisajes desde la memoria a la nueva ciudad*. McGraw Hill.
- Tonda Mollor, E. M. (1998). Itinerario didáctico urbano. El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante. En: J. R. Vera Ferre, E. M. Tonda Monllor y M. J. Marrón Gaité (coords.). *Educación y geografía* (pp. 113-134). Universidad de Alicante.



## 4. Hacia una comprensión de la «ciudadanía democrática» en la Antigüedad clásica

**ILDEFONSO DAVID RUIZ LÓPEZ**

Universidad de Jaén

[iruiiz@ujaen.es](mailto:iruiiz@ujaen.es)

### 4.1. Introducción

La ciudadanía democrática implica la adquisición y el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades, como afrontar con positividad y de manera asertiva los conflictos, ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía), la tolerancia y el respeto, la aceptación de las diferencias y la convivencia de manera pacífica. En muchísimas ocasiones, a la hora de hablar de democracia, se nos ha relacionado el origen de este concepto, que significa «el gobierno del pueblo», con el mundo griego, sobre todo cuando se habla de la Atenas de Pericles, y en contraposición con el gobierno de Esparta, mucho más oligárquico y en el que solo unos cuantos ejercían el poder de forma mucho más autoritaria y belicista.

En este capítulo vamos a analizar el origen del concepto de «democracia» griega o ateniense y algunas de sus características y su evolución. Asimismo, veremos la influencia que ha tenido en muchas civilizaciones y culturas hasta la actualidad. Por otro lado, también se reseñarán las cuestiones relativas al tema de la ciudadanía democrática en el actual currículo escolar. Por último, dedicaremos un apartado a la metodología y formación en ciudadanía democrática de los actuales docentes.

### 4.2. Objetivos

A lo largo de este capítulo nos vamos a centrar en el desarrollo de tres objetivos:

- Presentar el origen, desarrollo, funciones e influencia de conceptos como democracia y ciudadanía en la Antigüedad clásica, específicamente en Atenas como paradigma de la democracia griega.
- Analizar el concepto de ciudadanía democrática en el actual currículo educativo (LOMLOE).
- Plantear pautas metodológicas y de formación para los nuevos docentes en materia de ciudadanía democrática.

### 4.3. La democracia en Atenas

Será en las *polis* griegas donde por primera vez se hable de democracia y del papel activo del ciudadano en política, pues la ciudadanía constituye en la Grecia clásica la principal vía para la participación del individuo en la comunidad política. De entre todas las ciudades-estado griegas, será en Atenas, en contraposición a Esparta, donde se desarrolle un proceso democrático de participación de los ciudadanos en la política. Esta participación en la política lleva a los ciudadanos a participar en las diferentes magistraturas (como arcontados o estrategos), en los tribunales de justicia y en las diferentes instituciones como la Asamblea (*Ekklesía*) o los consejos *Boulé* o Consejo de los Quinientos). Cada ciudadano tenía diferentes derechos. Por ejemplo, la *isonomía*, que era la igualdad de derechos, la *isegoría*, que era libertad de palabra e igualdad de tomar la palabra y proponer medidas en la Asamblea, o la *parresia*, la libertad de expresión (Benítez, 2004).

Como vemos, Atenas será el modelo de ciudad-estado democrática en la Antigüedad, más concretamente durante la época de Pericles, pues todas las instituciones políticas estaban ocupadas por ciudadanos. La participación política, militar y cívica de dichos ciudadanos era constante a lo largo de su vida; para ellos era un honor tener tales atribuciones e incluso en algunos momentos llegaron a cobrar por realizar este trabajo (salario = *misthós*).

En Atenas existirán hasta 40 000 ciudadanos en el siglo V a.C., pero este no era el conjunto de toda la población que había en la ciudad, pues a ellos había que añadir a los metecos (extranjeros) y los isóteles (extranjeros asimilados a los ciudadanos en cuanto a impuestos), a los esclavos y los libertos (esclavos manumitidos) y a otros sectores de la población. La ciudadanía, desde la reforma de Clístenes, se obtenía casi exclusivamente a partir del nacimiento, de la descendencia de una familia de ciudadanos (*ius sanguinis*), y de la educación que se obtenía en el seno de los valores de dicha familia. No se era ciudadano por residir en la *polis* (*ius domicilii*); por lo que así los extranjeros quedaban fuera del gobierno de la comunidad política. Solo en momentos excepcionales se dio una ciudadanía limitada en derechos a algunos extranjeros que combatieron o procuraron el bien común de la ciudad. Estos extranjeros, así como otros no ciudadanos, como mujeres, niños, esclavos o trabajadores, no formaban parte del gobierno, pero sí estaban sujetos a la aplicación de las leyes, escritas o no. Pero como hemos dicho, solamente participaban de la actividad política y militar y de la vida pública los ciudadanos, que eran los que tenían dichos derechos y obligaciones. Por ello, estos ciudadanos dedicaban su vida, su cuerpo y su mente al buen funcionamiento de su *polis*, pues estaban llamados a cumplir una existencia superior que les otorgaría una vida plena y la conquista de la felicidad (*eudaimonía*). Así surge un ideal de ciudadanía, en el que el individuo ponía en práctica su propio ideal de ciudadano plasmado en lo que denominaban *areté*, un compendio práctico y visible de razón, habilidad, distinción, valentía, generosidad, dominio de sí, fama, prestigio y bienestar, para la consecución de nuevos e innovadores proyectos. El ciudadano era el fin de la ciudad-estado, como también era su origen, por lo que se identifica a la ciudad con el conjunto de sus ciudadanos (Aláez, 2005).

Como solo son poseedores de esta ciudadanía aquellos individuos que por sus cualidades y posición social poseen la virtud (*areté*) para participar directamente en la gestión de los asuntos políticos de la ciudad, no cabría considerar este concepto de ciudadanía ateniense como un mecanismo de inclusión política o social de las personas, sino, por el contrario,

como un instrumento político de exclusión social que permite diferenciar a aquellos habitantes de la *polis* que pueden ser libres para participar, en la medida de sus capacidades, de la gestión de la ciudad (los que se denominarían ciudadanos) de aquellos otros individuos (esclavos, mujeres, niños, sirvientes, trabajadores, extranjeros...) que solamente desempeñan funciones socioeconómicas para la comunidad y que estarían, por tanto, excluidos de la ciudadanía. En definitiva, unos serían sujetos políticos y sociales, los ciudadanos, mientras que otros eran meramente sujetos con funciones económicas, reproductivas o educativas (Aláez, 2005).

#### **4.4. Influencia de la democracia ateniense desde la Antigüedad a la actualidad**

La democracia ateniense, desde sus inicios y hasta la actualidad, siempre ha sido un referente para considerar por los diferentes regímenes e instituciones políticas. Como en tantos otros aspectos de la civilización romana, también en el de la ciudadanía hay mucha influencia del mundo griego, y así, la ciudadanía romana se constituye, como en Atenas, a partir de una serie de derechos y deberes de participación política, social o económica. Sin embargo, a diferencia del mundo clásico ateniense, en el que el ciudadano era gobernante (democracia), en el mundo romano, sobre todo en la época del Imperio, el ciudadano es un súbdito, más en consonancia con el modelo espartano (Aláez, 2005). Este concepto no solo se dará en el mundo romano, sino que se verá también posteriormente durante la Edad Media y más tarde durante los Estados modernos. Durante toda esta época y hasta finales del siglo XVIII, la forma de gobierno de Esparta es vista como modelo y referente de un buen gobierno (García Riesco, 2021). En cuanto a los espartanos, son vistos como ciudadanos virtuosos y ejemplares que dedican su vida a la comunidad y en los que sobresalen valores como el patriotismo, la austeridad o el coraje, en contraste con Atenas, cuya democracia era apreciada como un gobierno de la plebe caótico y en el que imperaba la corrupción.

Ya en el siglo XIX, en Francia se transforma esta idea y Atenas se convierte en referente de un excelente gobierno. También en Gran Bretaña se adopta por algunos teóricos (*grote*: liberalismo parlamentario) este modelo ateniense y se opina que Atenas era culta, ejemplo de virtudes y excelencia democrática. (En Esparta había individuos rudos e incapaces de empatizar). Para otros teóricos ingleses (Arnold: elitismo) y también para muchos países europeos como Prusia y para Estados Unidos, todavía se seguirá considerando esencial el valor moral de Esparta y su pensamiento (práctico) político (García Riesco, 2021).

Durante el siglo XX se seguirá manteniendo una dualidad entre quienes apoyan un modelo democrático, en consonancia con la filosofía del idealismo de Kant, y quienes defienden que las democracias son menos violentas y resuelven sus problemas más habitualmente mediante la negociación, y aquellos otros, relacionados con el realismo, con ideas cercanas a Tucídides o Hobbes, que plantean la debilidad de algunas democracias, aduciendo que, incluso en el caso alemán, un gobernante elegido democráticamente había llevado a su país a la Segunda Guerra Mundial. Siguiendo estas ideas realistas, también hay quien piensa que en las transiciones democráticas de algunos países se genera más violencia. Y últimamente, de acuerdo con algunos pensamientos de la postmodernidad, se sufre en exceso por una

globalización neoliberal y el control ejercido por algunos organismos económicos sobre los países. De todas formas, durante el siglo xx y a comienzos del siglo xxi, en muchos países, sobre todo europeos y de la órbita occidental, se han acabado estableciendo democracias, con sus luces y sombras, aunque es verdad que todavía hay muchos lugares del mundo en el que imperan otros regímenes políticos (García Riesco, 2021).

#### **4.5. La ciudadanía democrática en la escuela y en el currículo escolar actual**

Como el sentido de esta investigación es el de facilitar la comprensión de lo que sería la ciudadanía democrática en la educación y relacionarlo con lo que es el concepto de democracia en la Antigüedad clásica, en este apartado vamos a analizar cómo está planteado en el actual currículo este concepto de ciudadanía democrática. En este caso, vamos a verlo desde el punto de vista del currículo de las Ciencias Sociales y siempre teniendo en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la cultura y los valores democráticos.

En primer lugar, vamos a tener en cuenta lo que dice 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) sobre la ciudadanía democrática, y posteriormente, y muy relacionado, haremos el mismo ejercicio, en este caso centrándonos en la Educación Primaria, con lo que nos dice el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 157).

En la LOMLOE, ya en la página 2 del preámbulo y con relación a los objetivos que plantean alcanzarse, se nos dice que uno de ellos es «la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática». Por otro lado, cuando nos habla del currículo (LOMLOE, 2020, p. 122883) nos dice que «este irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral [...] y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual».

También en el artículo 17 se modifican algunos de los objetivos, y en el objetivo a) se dice lo siguiente:

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Por último, y relacionándolo con las funciones del profesorado, se nos dice en el apartado g), que a la hora de programar la enseñanza, esta debe contribuir «a que las actividades del Centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz».

Pasando ya al Real Decreto 157, ya en la primera página y cuando se plantean los objetivos, se alude, en los mismos términos vistos anteriormente, a los aspectos que hemos mencionado en la LOMLOE con respecto a la ciudadanía democrática. Ya de manera más específica,

cuando habla de la competencia ciudadana (Real Decreto 157, 2022, p. 24409), nos dice que esta competencia...

...incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática, fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible, acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

También cuando nos habla de las competencias específicas de las Ciencias Sociales (Real Decreto 157, 2022, p. 24417), ya al final de la competencia 9, nos expresa que «la sociedad democrática demanda una ciudadanía comprometida y crítica, que participe de manera activa en el ámbito escolar y en otras actividades que tengan influencia en el bienestar de la comunidad».

Como vemos, y teniendo en cuenta los elementos del currículo que acabamos de describir, como docentes tenemos el deber de formar a nuestro alumnado en toda una serie de valores de ciudadanía democrática. Todo esto se desarrollará de manera más pormenorizada al final del apartado de metodología y formación en ciudadanía democrática de los actuales docentes.

## **4.6. Metodología y formación en ciudadanía democrática de los actuales docentes**

Según Uruñuela (2008, p. 42), podemos definir la Educación para la Ciudadanía como «el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos a participar de manera activa en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidad en la sociedad», lo que conllevaría la adquisición de una serie de competencias que llevaría a la formación de ciudadanos libres, críticos, responsables y activos.

El propio Consejo de Europa plantea entre los objetivos estratégicos de los sistemas educativos europeos la educación para la ciudadanía democrática y la implantación de pedagogías que tengan como objetivos promover una educación democrática de calidad, en la que los educandos se conviertan en ciudadanos activos y responsables. Para Ingrid Agud (2016, p. 7), el «ciudadano responsable» es aquel que tiene «conciencia y conocimiento sobre los derechos y los deberes, sobre valores cívicos como son la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, la convivencia, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social».

Ante este reto, las maestras y maestros deben plantearse cambios en su metodología y en su paradigma de educación, partiendo más de la creación de nuevos conocimientos que de la utilización de conocimientos ya establecidos previamente. Para ello, la formación inicial del profesorado debe procurar que los futuros docentes se conviertan en profesionales autónomos y reflexivos, capaces de actuar como investigadores y de alcanzar altos niveles de autoreflexión. Partiendo así del principio de que la formación en ciudadanía democrática consiste en formar ciudadanos activos y responsables, la labor del docente en este nuevo

paradigma educativo se centraría en formar al alumnado como investigador, haciendo que cree su propio conocimiento y que, de esta forma, no solo lo entienda, sino que lo aprenda de una manera significativa, aplicando los conocimientos adquiridos y siempre con unos valores individuales que le permitan convivir en una sociedad cada vez más plural, participar con plenitud en la vida cívica y comprender la realidad social del mundo en el que vive.

## 4.7. Resultados y conclusiones

Comenzamos planteando en este trabajo la relación existente entre el concepto griego de democracia y el actual de ciudadanía democrática. Una vez analizado su origen e influencia, hemos visto que no existe esa relación, o que sería una relación «creada», pues en la Antigüedad griega la ciudadanía era excluyente, y ese gobierno del pueblo únicamente sería ejercido por algunos ciudadanos, quedando fuera de los derechos y del poder político una gran mayoría de la sociedad, entre los que, como ya hemos dicho, estarían esclavos, mujeres, niños, sirvientes, trabajadores o extranjeros. Por tanto, no todos los habitantes de un Estado eran ciudadanos, lo que sí ocurre –o debería suceder– en las democracias actuales. Ni siquiera podríamos identificar en la Antigüedad nuestro actual concepto de ciudadano, pues mientras que en Grecia el ciudadano está íntimamente identificado con su ciudad, en la actualidad la ciudad y el Estado se suelen identificar más con sus gobernantes que con sus propios ciudadanos –solo votan–.

Para terminar, como docentes de los futuros maestros y maestras en Educación Primaria, debemos ser conscientes de la importancia de educar en los valores propios de una sociedad democrática, en la que debe prevalecer el respeto a la diversidad, la tolerancia, la igualdad, la resolución pacífica de conflictos y la participación ciudadana de manera crítica y reflexiva.

## Referencias bibliográficas

- Agud Morell, I. (2016). Formación para la ciudadanía democrática del profesorado. En: I. Carrillo (coord.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 71-75). UVic-UCC Eumogràfics.
- Aláez Corral, B. (2005). Nacionalidad y ciudadanía: una aproximación histórico-funcional. *Historia Constitucional: Revista Electrónica de Historia Constitucional*, 6, 29-75. <http://hc-re-diris.es/06/index.html>
- Benítez Romero, M. B. (2004). *La ciudadanía en la teoría política contemporánea: modelos propuestos y su debate* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Díez Bedmar, M. C. (2012). Experiencias de enseñanza de la participación ciudadana. Reflexiones para un debate. En: N. Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban (coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. 1, pp. 307-316). AUPDCS, Díada.
- García Riesco, J. A. (2021). Democracia y guerra. Una visión desde la Grecia clásica a nuestros días. *Boletín IEEE*, 22, 787-802.

- Gozálvez Pérez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 36, 131-138.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953.
- Pérez Martín, E. (2001). *Los extranjeros y el derecho en la antigua Grecia*. Dykinson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2008). Educar en y para la ciudadanía democrática. *Transatlántica de Educación*, 4, 41-44.
- Zapata Barrero, R. (1997). *Ciudadanía y democracia: una revisión del liberalismo democrático desde el pluralismo, la autonomía y la tolerancia* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

## 5. Violencia y Segunda República en los libros de texto de Bachillerato

**ALEJANDRO GUTIÉRREZ LEÓN**

Universidad de Valencia

[agule@alumni.uv.es](mailto:agule@alumni.uv.es)

### 5.1. Introducción

La Segunda República es un período clave dentro de la Historia reciente de España enseñada en las aulas, al ser la mayor experiencia democrática del país hasta el sistema actual, a lo que hay que añadir el peso que tienen los discursos que sobre los años treinta perviven en la sociedad y memoria colectiva. Por ello, resulta relevante un análisis de algunos libros de texto utilizados en las aulas a fin de encontrar aciertos e imprecisiones que estos realicen en cuanto al tratamiento de este período se refiere. Si bien este asunto posee relevancia tanto en ESO como en Bachillerato, en el presente texto trataremos únicamente materiales de este último, al considerarlos fundamentales ya que son los que más contenido y extensión tienen, lo que permite un mejor estudio del relato construido.

Trataremos este tema poniendo el foco en la cuestión de la violencia política, la cual consideramos clave. Ello se debe, fundamentalmente, al intenso debate historiográfico que ha existido en torno a la misma, y que tiene su origen en la imagen que la dictadura franquista construyó del período republicano (Ibáñez y Alonso, 2021). Este, según la misma, fue una etapa muy violenta y anárquica, frente a lo que fue necesario una respuesta militar garante de orden y paz (González Calleja, 2015). Así pues, creemos que las narrativas peyorativas sobre la República provengan estas de parte de la academia o de la sociedad, política o medios de comunicación, afectan a la forma en la que los libros de texto explican el período republicano y los actos violentos de este, lo que nos anima a estudiarla más específicamente.

Los libros de texto que analizaremos son los de las editoriales Vicens Vives, Santillana, Anaya y Edebé para la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato, adaptados a la LOMCE. En primer lugar, se estudiará cuantitativamente el número de páginas dedicadas a la Segunda República, así como el peso de sucesos clave vinculados a la violencia política en cada uno de los libros. A continuación, basándonos en los resultados de todo ello y en el estudio del contenido y estructura del libro, se tomará como ejemplo el período final de la República (meses de febrero-julio de 1936) para analizar comparativamente el relato que cada uno de los manuales construye, a fin de observar la presencia, parcial o total, de alguno de los elementos del imaginario franquista respecto a los meses previos al golpe de estado. Antes de ello, repasaremos brevemente la bibliografía sobre la cuestión.



## **5.2. El pasado traumático español. De la historiografía a la enseñanza: la violencia en la Segunda República**

El traumático pasado reciente español en el que se ubicaría la Segunda República sigue ocupando un importante papel en el debate político español, y en relación con ello su tratamiento educativo ha sido objeto de algunos estudios. En ese sentido, esta comunicación se inserta dentro de las investigaciones realizadas por la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre los usos y tratamientos escolares de períodos traumáticos o conflictivos de nuestra historia reciente. Concretamente, resulta vital tomar como referencia los estudios realizados en torno al franquismo y los relatos sobre el mismo en las aulas, al ser este sistema político, como comentamos, el promotor de mitos y representaciones negativas sobre el período republicano (Banderas y Fuertes, 2020). Todo ello es fundamental si tenemos en cuenta el largo período en el que se prolongó el franquismo y lo relevante de los relatos sobre la Segunda República y la Guerra Civil en su aparato educativo como instrumento legitimador (Fuertes, 2018).

Sobre el tema específico de la Segunda República, contamos con diversos trabajos que se han aproximado al tratamiento que ha recibido este período en los libros de texto, tanto trazando una perspectiva de largo plazo (Valls, 2009; Boyd, 2006) como atendiendo a los libros de texto de los últimos años (Salazar, 2014; Marina, 2015; García Fernández, 2018; Benayas, 2022). Uno de los trabajos más recientes, el ya citado de Sergio Ibáñez y Almudena Alonso, ha puesto de manifiesto las carencias que existen en el tratamiento crítico de la violencia política en los manuales escolares actuales, atendiendo a las perspectivas del debate historiográfico. Al respecto, realizaremos una síntesis del mismo, atendiendo a que nuestro fin es analizar su traslación a los manuales escolares e inspirándonos en la línea iniciada por estos dos autores.

La cuestión de la violencia política durante el régimen republicano es uno de los temas más trabajados en las últimas décadas en la historiografía de los años treinta. Buena parte de los estudios fruto de estas investigaciones se relacionan con una cuestión, a saber, hasta qué punto fue relevante este tipo de violencia para el desenlace que tuvo la experiencia democrática en la España de aquellos años. Por lo tanto, es un tema atravesado no solo por las mencionadas narrativas franquistas sobre la Segunda República, sino por la ruptura de ese sistema con el inicio de la Guerra Civil tras un golpe de Estado reaccionario, conflicto en el cual las violencias de retaguardia fueron también muy intensas y han dado lugar a una extensa bibliografía al respecto (Casanova, 1994).

Podemos destacar algunos elementos fundamentales de estas investigaciones, los cuales nos ayudarán a analizar los discursos respecto a episodios violentos presentes en los libros de texto. Un conjunto de investigadores, muy activo en las últimas décadas (Álvarez Tardío, 2010; Del Rey Reguillo, 2011), enfoca el estudio de actos violentos en la Segunda República tomando como punto de partida una tesis de la intransigencia en base a la cual el propio sistema político, así como sus partidos y organizaciones, carecían de pretensiones democráticas y de una tolerancia necesaria para que hubiese un desarrollo pacífico de la vida pública y política. Tomando como referencia un concepto abstracto y atemporal de la democracia, dibujan un panorama muy violento y protagonizado por una izquierda socialista con tendencias revolucionarias. Otros autores (González Calleja, 2015; Souto Kustrín, 2007; Cruz, 2006) ponen el énfasis en las tesis de la acción colectiva, estudiando el fenómeno de la violencia de manera

interdisciplinar, y concluyendo que esta solo fue una de las muchas acciones llevadas a cabo por agentes sociales para conseguir sus fines en un contexto de fuerte confrontación. Finalmente, no se debe olvidar, como otros investigadores plantean, que la violencia política fue un elemento siempre presente en la historia contemporánea, española y europea, y que no cesó con ni tras los años treinta (Juliá, 2000).

De estos debates pueden sacarse algunos puntos en común, los cuales, no obstante, pueden estar ausentes en los libros de texto escolares. Casi todos los autores de relevancia destacan el carácter internacional de la brutalización de la política durante el período de entreguerras, con lo que se apunta a un fenómeno internacional de aumento de la violencia y sus métodos (González Calleja, 2008). El otro aspecto destacable es la vinculación de este fenómeno con una elevada conflictividad social. Este tema es clave, pues, si bien damos por hecho que la violencia política es resultado de la conflictividad (González Calleja, 2017), en muchos casos ambas son explicadas de manera indistinta y mezclada, sobre todo en aquellos relatos que reproducen, aunque sea parcialmente, la idea franquista de una República anárquica y violenta, sobre todo desde febrero de 1936. Así, se ponen al mismo nivel actos como huelgas o boicots con asesinatos, palizas o incendios de iglesias, con lo que se sobredimensionan la parte violenta de muchos fenómenos de protesta o reivindicativos.

Finalmente, consideramos relevante destacar el carácter inculpatario que una parte de la bibliografía atribuye al estado republicano a la hora de hablar de violencia, repitiendo otra idea del imaginario franquista, a saber, la de una república incapaz de mantener el orden, que varias investigaciones han desmentido (Cruz, 2006). En este sentido, se puede vincular comparativamente estos relatos con los de otros períodos, especialmente la Transición, donde las causas de la violencia política (mucho más menospreciada) se colocan en el lado de formaciones políticas extremistas, ignorándose el papel represor del Estado, continuador, se quiera o no, de las dinámicas y mecanismos coactivos del franquismo. En definitiva, resaltar que el papel que desempeñan los gobiernos y sus fuerzas del orden en 1931-1936 y 1975-1983 en relatos académicos y libros de texto no es para nada inocente, y debe entenderse global y comparativamente como parte de un todo como son las narrativas de la historia reciente de España.

### **5.3. Análisis cuantitativo**

A continuación (tabla 5.1) podemos observar el peso que tiene en las editoriales escogidas el tema dedicado a la Segunda República, y, dentro de este, el tratamiento de la violencia política y la conflictividad. Hacemos esta distinción ya que, como se ha comentado anteriormente, es fundamental separar el contexto sociopolítico conflictivo de la época de los casos puntuales en los que se ejerció la violencia, por lo que se ha analizado su reflejo tanto en el texto como en las fotografías de los libros. Con los datos obtenidos podemos concluir que la violencia aparece sobredimensionada en comparación con la conflictividad en general en ambos casos, algo apreciable tanto en las páginas dedicadas como en las imágenes y especialmente notorio en Edebé y Anaya. Con ello, se produce cierto mantenimiento de las narrativas tradicionales, en las que se exagera la violencia «republicana».

**Tabla 5.1.** Espacio (páginas) e imágenes (I) dedicados a la Segunda República, la violencia política y la conflictividad en manuales

Editorial	Págs. Segunda República		Págs. de violencia política		Págs. de conflictividad			
	Págs.	%	Págs.	%	I	Págs.	%	I
Vicens Vives	26	6'02	2'9	11	5	1	3'85	0
Santillana	23	6'05	2'6	11'3	5	0,9	3'9	0
Anaya	29	6'94	4'7	16	8	0,5	1'7	3
Edebé	24	5'94	3'12	13	7	0,5	2'08	1
Total imágs.	-	-	-	-	24	-	-	4

Fuente: elaboración propia.

En coherencia con lo que acabamos de destacar, en la tabla 5.2 prestaremos atención al tratamiento de la violencia política en los distintos tipos de texto. Distinguiendo distintos tipos de violencia, podemos destacar algunas cuestiones. Frente a unas editoriales, como Vicens Vives y Santillana, que ponen más el foco en la Revolución de Asturias y el golpismo, cabe señalar el interés de Anaya en la represión estatal y los actos violentos en los meses de gobierno del Frente Popular, algo muy presente también en Edebé respecto a este último período. En este sentido, podemos resaltar las seis fotografías referentes a represión en Anaya; las cuales, pese a todo, son utilizadas para focalizar en actos violentos de la izquierda como Casas Viejas o la Revolución de Asturias, de manera que transmiten narrativas que culpabilizan a las fuerzas progresistas de los conflictos sociales, los cuales parecen ser causa inevitable del golpe de Estado.

**Tabla 5.2.** Espacio (líneas/páginas) e imágenes (I) dedicado a los distintos tipos de violencia en manuales

	Violencia anticlerical		Violencia anarquista		Revolución de Asturias		Represión estatal		Golpismo militar		Violencia febrero-julio 1936	
	I./págs.	I.	I./págs.	I.	I./págs.	I.	I./págs.	I.	I./págs.	I.	I./págs.	I.
Vicens Vives	4/0,07	1	17/0,3	0	72/1,2	1	28/0,46	2	44/0,7	1	10/0,16	0
Santillana	4/0,08	1	15/0,3	0	47/0,9	0	15/0,28	3	48/0,9	1	9/0,17	0
Anaya	6/0,13	0	4/0,08	0	86/2	0	68/1,4	6	24/0,5	1	37/0,8	0
Edebé	24/0,4	1	3/0,05	0	32/0,55	0	35/0,6	4	16/0,3	1	71/1,2	1
Total I.	-	3	-	0	-	1	-	15	-	4	-	1

Fuente: elaboración propia.

## 5.4. Un estudio de discursos: el Frente Popular

Partiendo de los datos que hemos obtenido del análisis cuantitativo, vamos a realizar un breve comentario sobre el relato que cada uno de estos libros de texto ofrece de la primavera y verano de 1936. Este período es especialmente relevante porque, como explican Ibáñez y Alonso (2021), a él refieren una parte de los mitos franquistas que legitimaron durante décadas el golpe de Estado y que estos autores observan en algunos libros de texto. Fundamentalmente, estos refieren a una guerra civil inevitable, una república incapaz de mantener la paz y un Frente Popular ilegítimo durante cuyo gobierno se vivieron meses trágicos y en extremo violentos (Ibáñez y Alonso, 2021, p. 71). Dividiremos este análisis en tres partes: la llegada al poder de la izquierda republicana, su gobierno y la organización de la insurrección.

### Llegada al poder del Frente Popular

En esta primera parte es donde los relatos tienen más puntos coincidentes. En tres de los manuales, siguiéndose la senda de la mayoría de los investigadores, la coalición electoral tiene como fin fundamental la amnistía por los sucesos de octubre de 1934 y la recuperación del reformismo del primer bienio. Frente a ello, en Anaya se explica esta agrupación electoral como una estrategia del comunismo internacional, algo que probablemente no sea aleatorio. Este manual también es el único que no explica el resultado de los comicios por provincias, algo que suele acompañarse de imágenes de júbilo en algunos de ellos (Anaya y Edebé) y por mapas o diagramas sectoriales de escaños en todos ellos. Otro punto coincidente es el énfasis en una división social de derechas/izquierdas, reflejada en los carteles electorales.

### Gobierno del Frente Popular: conflictividad y violencia

En este punto es posiblemente donde más diferencias –considerables y de matiz– podemos encontrar entre editoriales. Vicens Vives es la que describe el período con menos alarmismo, aludiendo a tomas de tierras, a huelgas y a un anarquismo que aspira a la revolución. La derecha, según este libro, reaccionará a la situación con violencia, refiriéndose así al golpe de estado y a las disputas callejeras crecientes, iniciadas por Falange. Con todo, el panorama reflejado es muy conflictivo («clima de violencia social»), y sitúa una parte importante de la culpa de los hechos en las izquierdas, como se observa en una de las preguntas, donde se pide al alumno explicar «la acción revolucionaria de los partidos y sindicatos de izquierda y la reacción violenta de la extrema derecha».

Santillana, con un subapartado titulado «La crisis de la República», parece poner más el foco en el Estado y su supuesto deterioro. Dedicar un párrafo a sostener que el hundimiento de la CEDA tras los comicios y la actitud revolucionaria socialista inestabilizan un régimen que no puede impedir grandes desórdenes públicos, relato apoyado por una gráfica de muertes violentas y una fuente primaria. Se vuelve a poner el foco en las ocupaciones de tierras, pero se alude también a la crisis económica y al boicot de los empresarios a las reformas. Todo ello está en la base, según el libro, de la reacción violenta de la derecha, que «considera» la situación como revolucionaria, si bien se reconoce el inicio falangista de los ataques callejeros.

Anaya enfatizará «la conflictividad social» (título del subapartado), refiriéndose a una «vida política [...] asfixiada por el radicalismo proletario y la degradación del orden público», algo a

lo que colaboró, para este libro de texto, la elección de Azaña como presidente de la República (a pesar de su «buena voluntad») y el antimilitarismo de la prensa izquierdista. La situación adquirió tintes de «agitación revolucionaria» en junio y julio de 1936, donde a la quema de iglesias y el pistolero se añaden ocupaciones de tierras y el comunismo libertario puesto en práctica por la CNT en una huelga de la capital. En este manual ya no se atribuye a Falange el inicio de la violencia callejera, sino que se alude al aumento de sus acciones y a una parcial financiación del fascismo italiano. Es de destacar que, de las dos actividades de este apartado, una se dedique exclusivamente a la violencia.

Finalmente, en la editorial Edebé es donde más sesgo ideológico hallamos. En un apartado llamado «La radicalización política y social», el libro refiere a un «violento clima de tensión» protagonizado por las izquierdas y donde se mezclan indistintamente actos pacíficos como huelgas con incendios de iglesias y choques violentos. El aumento de estos últimos está asociado a derechas e izquierdas por igual, si bien se admite que el terrorismo falangista buscaba facilitar un golpe de Estado. Este (calificado como «insurrección contra la izquierda») respondía, según el texto, a la situación del país, las leyes reformistas y la incapacidad estatal de crear consenso social. El colofón lo hallamos en una cita del historiador Gabriel Jackson, que expresa el carácter inevitable de la posterior guerra civil, al referirse a una violencia entre «bandos» irreconciliables.

## **El golpe de Estado**

Finalmente, referiremos al papel que tiene el golpe de Estado del 17-18 de julio en cada uno de los relatos. Para Vicens Vives y Santillana, este tema tiene reservado un subapartado, si bien en el primero solo refiere a este tema un párrafo en el que se cuenta que los militares estaban convencidos de una inminente revolución bolchevique y se enfatiza el carácter antidemocrático y anticomunista del levantamiento. Santillana, por su parte, es el manual que más detalladamente explica el proceso de preparación del golpe, y resalta las exigencias de una elevada violencia en su planificación. De manera opuesta, en Anaya este recibe una presencia anecdótica en el pie de foto del general Mola, y en la que solamente se explica la colaboración de los carlistas con el alzamiento militar. Finalmente, Edebé, en una línea similar, le dedica una escasa mención para vincularlo a la extrema derecha y explicar que comenzó a gestarse desde la misma victoria electoral frentepopulista.

## **5.5. Conclusiones**

Podemos hacer varias consideraciones según los resultados obtenidos. Es destacable, en primer lugar, el poco espacio que los manuales dedican a la Segunda República, a pesar de ser tan relevante en nuestro pasado reciente y en la memoria democrática actual. Dentro de esta, el peso dado a la violencia política es más bien escaso, corroborándose las tesis sostenidas por los autores que han trabajado esta cuestión (Ibáñez y Alonso, 2021). No obstante, los problemas relevantes están en las narrativas que sobre ella se transmiten. En todos los casos, los actos violentos se mezclan con la conflictividad social del período, creando una indistinción que dificulta una comprensión profunda de los hechos. Esto se combina muchas veces con una imagen estatal de debilidad e incompetencia que propicia un retrato caótico

del período, reproduciéndose, parcialmente, parte del imaginario franquista desmentido ya por la historiografía (Casanova, 2007).

Concluimos, pues, que es necesario abordar este aspecto de una forma más profunda en los manuales e incluir en los relatos las nuevas investigaciones, de las que destacamos las que ponen el foco en el Estado como fuerza represora causante de la mayor parte de muertes del período republicano (González Calleja, 2015). De esta manera, la progresiva desmitificación de este período resulta fundamental para una memoria histórica que refuerce valores democráticos, más todavía en el actual contexto de crispación social.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Tardío, M. (2010). *El precio de la exclusión. La política durante la Segunda República*. Encuentro.
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2020). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo & Argumento*, 13 (33), 1-37.
- Benayas Sánchez, D. (2022). En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2.º de bachillerato. *Historia Actual Online*, 57 (1), 9-26.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En: S. Julià (dir.). *Memoria de la guerra y el franquismo* (pp. 79-99). Taurus.
- Casanova, J. (1994). Guerra Civil, ¿lucha de clases? El difícil ejercicio de reconstruir el pasado. *Historia Social*, 20, 135-150.
- Casanova, J. (2007). República y Guerra Civil. En: J. Fontana y R. Villares (dirs.). Marcial Pons.
- Cruz, R. (2006). *En el nombre del pueblo. República, rebelión y guerra en la España de 1936*. Siglo XXI.
- Del Rey Reguillo, F. (dir.). (2011). *Palabras como puños. La intransigencia política en la Segunda República española*. Tecnos.
- Fuertes, C. (2018). La guerra civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante. En: S. Valero Gómez y M. García Carrión (eds.). *Desde la capital de la República* (pp. 359-379). Universitat de València.
- García Fernández, F. J. (2018). La Segunda República española en los libros de texto de bachillerato de Andalucía. *Clío. History and History Teaching*, 44, 114-134.
- González Calleja, E. (2008). Brutalización de la política y banalización de la violencia en la España de entreguerras. En: C. Navajas Zubeldia y D. Iturriaga Barco (eds.). *Crisis, dictaduras, democracia. Actas del I Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 23-38). Universidad de La Rioja.
- González Calleja, E. (2015). *Cifras cruentas. Las víctimas mortales de la violencia sociopolítica en la Segunda República española (1931-1936)*. Comares.
- González Calleja, E. (2017a). *Asalto al poder. La violencia política organizada y las ciencias sociales*. Siglo XXI.

- González Calleja, E. (2017b). Tendencias y controversias de la historiografía sobre la política en la Segunda República española. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 52, 23-55.
- 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 castellano-leonesa. *Panta Rei*, 69-102.
- Juliá, S. (dir.) (2000). *Violencia política en la España del siglo xx*. Taurus.
- Marina Carranza, M. (2015). De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto. En: *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia* (pp. 52-55). Universitat de València.
- Salazar Jiménez, R. A., Rojo Ariza, M. C. y Gámez Ceruelo, V. (2014). La Segunda República y la guerra civil española según los libros de texto de Cataluña: una aproximación desde la historiografía y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: J. Pagès Blanch y A. Santisteban Fernández (coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 149-156). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Souto Kustrín, S. (2007). *¿Y Madrid? ¿Qué hace Madrid?: movimiento revolucionario y acción colectiva (1933-1936)*. Siglo XXI.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Universitat de València.

## 6. Representación de lugares de memoria de la Guerra Civil para la formación de ciudadanías críticas en la formación inicial del profesorado: patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón (Las Rozas de Madrid)

**MONTSE PASTOR BLÁZQUEZ<sup>3</sup>**

Universidad Autónoma de Madrid

[montse.pastor@uam.es](mailto:montse.pastor@uam.es)

**ÓSCAR SERRANO GIL<sup>4</sup>**

Universidad Autónoma de Madrid

[oscar.serrano@uam.es](mailto:oscar.serrano@uam.es)

**JOSÉ MANUEL GÓMEZ CONTRERAS<sup>5</sup>**

IES Carmen Conde (Las Rozas)

[jmgomezcontreras@educa.madrid.org](mailto:jmgomezcontreras@educa.madrid.org)

### 6.1. Introducción y marco teórico

La educación es un bien público, un auténtico y fundamental derecho humano, soporte de otros derechos humanos. Se erige en clave principal para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible (Unesco, 2015). Consecuentemente, la escuela es el lugar donde debe dominar el pensamiento reflexivo y crítico, *humus* de una sociedad democrática, justa y solidaria.

La educación patrimonial parte del entorno social próximo al alumnado siendo el medio urbano su principal referencia por un doble motivo: en primer lugar, porque este es el punto de partida de la vida social de los alumnos; y el segundo, porque es el escenario ideal de desarrollo de las iniciativas sociales que persigan la conservación, preservación, protección y cuidado de este. Son numerosos los autores que han propuesto definiciones sobre el concepto de patrimonio cultural y natural, pero la mayoría coinciden en señalar que sigue viva

---

3. Grupo de investigación «Investigaciones Geopolíticas y Educación» (IGE PR-010 UAM). Este capítulo forma parte del proyecto de investigación I+D+i «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

4. Grupo de investigación «Paisaje, Patrimonio y Educación» (UAM).

5. IES Carmen Conde (Las Rozas de Madrid).



por el legado del pasado de una comunidad, al transmitirse a las generaciones presentes y futuras (Pastor y Santisteban, 2020, p. 21).

En definitiva, la utilización de recursos patrimoniales facilita, entre otras muchas cuestiones, una mejor comprensión entre el presente y el pasado (Arroyo y Cuenca, 2021). Frente a la costumbre positivista de basar los acontecimientos en las fuentes escritas que ofrecen los documentos, nos encontramos con la riqueza de multitud de fuentes que nos facilitan una comprensión interdisciplinar (Pastor, 2004, p. 185). Esto justifica tratar temas controvertidos con los estudiantes desde una lectura imparcial y comprometida por parte del maestro, apostando por la utilización de metodologías activas y evitando, en opinión de Estepa (2019, p. 226), un «adoctrinamiento ideológico» impulsando posturas críticas y reflexivas. Además, es pertinente señalar que el contenido patrimonial es prácticamente inexistente en muchos de los planes de estudios de Formación del Profesorado, lo cual desatiende gravemente las directrices emanadas del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) (Sánchez *et al.*, 2022, p. 82), a través del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP). Por tanto, la existencia de una diversidad de patrimonios vinculados con la Guerra Civil Española (GCE) es una oportunidad para conocer estos vestigios en el territorio y fomentar una dimensión didáctica y educativa de este patrimonio bélico.

## 6.2. Las Rozas de Madrid: contexto bélico

Las Rozas de Madrid es un municipio situado a apenas 20 kilómetros al noroeste de la capital de España. En el año 2022 cuenta con alrededor de 95 000 habitantes, habiendo experimentado un crecimiento exponencial, puesto que a principios de siglo xx solo se contabilizaban 1041 vecinos. Este término municipal posee numerosos vestigios de la GCE. Y atendiendo a la Ley 3/2013 de Patrimonio Histórico, la cual obliga a las distintas administraciones de la Comunidad de Madrid a proteger estos bienes como parte consustancial de nuestro patrimonio cultural, ha sido objeto de excavaciones arqueológicas en el año 2017 para el estudio de los fortines existentes en la Dehesa de Navalcarbón. El enclave natural está representado por una población mayoritaria de pinos piñoneros que empezaron a repoblar el área de dehesa deforestada por el uso de las encinas que se encontraban allí como combustible.



**Figura 6.1.A.** Municipio de Las Rozas, 1926.  
Fuente: Archivo audiovisual de Las Rozas.



**Figura 6.1.B.** Municipio de Las Rozas, 1913.  
Fuente: Archivo audiovisual de Las Rozas.

El proyecto de excavación e investigación: «Excavación y adecuación de los fortines de la Dehesa de Navalcarbón», encabezado por David Urquiaga Cela y Javier M. Calvo Martínez en el año 2017, ha puesto de manifiesto la importancia, una vez más, de los vestigios arqueológicos de la GCE para el conocimiento del patrimonio controversial de nuestra comunidad, tanto en un nivel científico como en su conveniente reflejo en el ámbito educativo.

En este espacio se aborda la importancia del patrimonio arqueológico excavado dentro del contexto del municipio, así como su evolución durante el último siglo. Finalmente, se implementa una propuesta didáctica para acercar nuestro pasado directa y activamente a las aulas de Educación Primaria (EP) a través de un itinerario didáctico.

Los restos arqueológicos de la GCE en la Dehesa de Navalcarbón son fundamentalmente fortificaciones realizadas en el último tramo de la guerra, tras la estabilización de frentes afianzados después de la batalla de la Niebla en enero de 1937. El entorno de la Dehesa de Navalcarbón en los años treinta del siglo pasado constaba de un espacio arbóreo muy poco denso a unos tres kilómetros del centro del municipio y lindaba con la carretera que unía Madrid con la Sierra de Guadarrama (A-6). Esta última característica resulta determinante para entender la proyección estratégica de la Dehesa de Navalcarbón como parapeto defensivo de la carretera que unía la capital, en manos de la República, con las regiones montañosas de Guadarrama que frenaban el avance del enemigo. La carretera de La Coruña se convirtió, por lo tanto, en un área fundamental para ambos bandos: el republicano, para proteger las vías de comunicación con la sierra; y el nacional, para cortar las líneas con el frente de Guadarrama. En enero de 1937 los nacionales consiguen tomar 10 km de la carretera de La Coruña, incluyendo el municipio de Las Rozas (Montero, 2001). De este modo, la Dehesa de Navalcarbón se convierte en una segunda línea defensiva para conservar en manos de la República esta vía hasta la Sierra de Guadarrama. Los restos arqueológicos excavados en la Dehesa de Navalcarbón representan fortificaciones realizadas por el Ejército Popular de la República en la denominada Línea de Detención, y se construyeron a final del conflicto, entre mediados de 1938 y comienzos de 1939. La defensa de la Dehesa de Navalcarbón correspondía a la 111.<sup>a</sup> Brigada Mixta, adscrita a la 8.<sup>a</sup> División, del II Cuerpo de Ejército. Tras el conflicto militar, el municipio de Las Rozas quedó en una situación ruinoso. Las edificaciones sufrieron los avatares del conflicto bélico en primer plano y las estructuras quedaron seriamente dañadas.



Figura 6.2. Línea del frente en Las Rozas. Fuente: [www.madrid.org/bvirtual](http://www.madrid.org/bvirtual)

En las siguientes imágenes (figuras 6.3) se aprecian vistas de distintos edificios bombardeados en Las Rozas.



**Figura 6.3.A.** Iglesia de San Miguel, 1939. Fuente: Archivo Audiovisual de Las Rozas



**Figura 6.3.B.** Iglesia San Miguel, 4 enero 1941. Fuente EFE/Miguel Cortes.



**Figura 6.3.C.** Aspecto que ofrecían las calles de Las Rozas de Madrid al finalizar la guerra. Fuente <http://frentedebatalla-gerion.blogspot.com>

En los años de posguerra se tuvo que volver a reconstruir el municipio. La intervención más importante en materia de vivienda fue la construcción del barrio de Regiones Devastadas, integrado por 90 viviendas, con casas pareadas de composición simétrica. Otra obra emblemática de esta etapa fue la reconstrucción de la iglesia de San Miguel, situada en el centro del municipio.

En las imágenes de abajo se aprecian la reconstrucción en las Rozas después de la Guerra Civil.



**Figura 6.4.A.** Barrio de Regiones Devastadas, años 1940-1945. Fuente Archivo Audiovisual de Las Rozas.



**Figura 6.4.B.** Iglesia de San Miguel, 1944. Fuente: Archivo Audiovisual de Las Rozas.

En esta línea, las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón quedaron sujetas al abandono durante 80 años, hasta el proyecto de investigación: «Excavación y adecuación de los fortines de la Dehesa de Navalcarbón» en el 2017. En el proceso de excavación se ha actuado en once estructuras, correspondientes a dos nidos de ametralladoras de hormigón armado, cinco fortines de mampostería para arma automática, un observatorio blindado, un puesto de mando y dos construcciones auxiliares (Urquiaga *et al.*, 2018).

En las imágenes del 2013, antes de su rehabilitación, se puede apreciar el deterioro, abandono y vandalismo que sufría este patrimonio arqueológico, fruto de una inexistente educación patrimonial.



**Figura 6.5.** Fortines de la Dehesa de Navalcarbón antes de su rehabilitación en 2013. Fuente: material fotográfico de los autores.

En la intervención del 2017, se ha procedido no solo a investigar sobre cada una de las unidades estructurales, sino que además se ha realizado una rehabilitación de estas. La conservación del patrimonio es un objetivo que la sociedad siempre debiera tener presente. De este modo, el patrimonio controversial resulta fundamental para que las nuevas generaciones conozcan, interpreten y asuman como propio el pasado y presente resultante del conflicto a través de la construcción de un pensamiento crítico y democrático (Estepa y Delgado-Algarra, 2021).

Es evidente, tras la rehabilitación efectuada en el año 2017, cómo las imágenes de este patrimonio arqueológico tomadas en el 2022 nos muestran un elevado grado de conservación. Pero es necesario denunciar también la escasa educación patrimonial que sigue manteniéndose en

nuestros días entre la ciudadanía, ya que, tras el esfuerzo de todo tipo, realizado en la rehabilitación de este patrimonio arqueológico, de nuevo, el vandalismo hace acto de presencia, como se puede apreciar en algunas de las imágenes, donde es imposible realizar en la actualidad la lectura de los paneles informativos, pintados con grafitis y con otros tipos de agresiones.



**Figura 6.6.** Fortines de la Dehesa de Navalcarbón tras su rehabilitación en 2022. Fuente: material fotográfico de los autores.

### 6.3. Objetivos y método

Partiendo de la existencia y del estudio de un conjunto de bienes inmuebles, vestigios arqueológicos y patrimoniales en el municipio de Las Rozas (Comunidad de Madrid), la propuesta didáctica desarrollada se perfila directamente para la formación inicial del profesorado del grado de EP, los cuales, como futuros docentes, parten de unos conocimientos mínimos y generales sobre las Ciencias Sociales (CCSS) en su conjunto procedentes, en la mayoría de los casos, de sus estudios previos cursados de Bachillerato y de la Educación Secundaria Obligatoria.

Estos lugares son sitios físicos en los que se desarrollaron acontecimientos bélicos de primer nivel de la contienda bélica, respondiendo a espacios encarnados de memoria que han perdurado como auténticos símbolos históricos porque consolidan una identidad colectiva concreta (Cuesta, 1996). El hecho de ser entornos testigos de los hechos vinculados directa-

mente con la historia local permiten convertirlos en un potente recurso para la enseñanza de la Historia y la consolidación de ciudadanías críticas, de ahí su aprovechamiento como recursos didácticos.

## **Objetivos**

El patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón se encuentra en el término municipal de las Rozas de Madrid cuyos patrimonios arqueológicos militares-defensivos permiten integrar perfectamente las disciplinas constitutivas de las CCSS dentro de la formación básica del maestro. Por ello, para la consecución de este trabajo se han planteado los siguientes objetivos generales:

- Analizar el potencial que encierra el patrimonio arqueológico vinculado a la GCE, especialmente fortines militares, para ahondar en el contexto bélico del momento.
- Valorar este tipo de vestigios como recursos y herramientas didácticas para la enseñanza de la Historia y la Educación Patrimonial, que hagan posible la consolidación de ciudadanías críticas construyendo una sociedad para la paz.
- Comprender la idoneidad de la herramienta del itinerario didáctico interpretativo que facilita una lectura de los escenarios bélicos.
- Despertar actitudes de valor, respeto y admiración por la conservación del patrimonio, huella indeleble del paso de sociedades.

Desde el punto de vista del método, como armazón de la propuesta didáctica, se huye de la clase magistral dirigida por el docente, apostándose por ajustar las metodologías a cada uno de los contextos, de manera que se focaliza prioritariamente en el trabajo de indagación y de descubrimiento que facilitan los itinerarios didácticos.

## **La presencia en el currículum en la Comunidad de Madrid**

En el currículum de la Comunidad de Madrid, para Primaria, se plasma el acercamiento a la historia y, en especial, al contenido relativo a la Guerra Civil, desde diferentes áreas y bloques de contenido. Ya, tanto en la LOGSE (1990) como en la LOE (2006), venía recogido en el área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, si bien en el área de la LOGSE –desarrollado en diez bloques–, se dejaba el bloque 10 «Cambios y paisajes históricos» para acercarse, entre otras etapas, a la Edad Contemporánea, y en la LOE, que se reestructuraba en el área del CMNSC en siete bloques, se centraba el estudio histórico en el bloque 5: «Cambios en el tiempo», ciñéndose al último año de Primaria, al análisis de la Edad Contemporánea de España, tratándose de manera muy somera, la época histórica, hechos y personajes relativos a la Guerra Civil, llegando como mucho, a mostrarse en los libros de texto carteles de ambos bandos, pero silenciando en ambas leyes el patrimonio controversial y haciendo referencias, exclusivamente, al patrimonio histórico-artístico.

Con un espléndido análisis de la educación patrimonial, desde la LOGSE hasta la LOMCE, Ana María Hernández y Rebeca Guillén nos indican las principales referencias y su evolución en los diferentes currículums. Entre las actitudes para desarrollar presentes en la LOGSE se encuentran: 1) respeto por el patrimonio cultural y natural de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación; 2) valoración y conservación de los restos históricos-artísticos

presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados, y 3) respeto y tolerancia hacia las formas de vida y los valores diferentes de los propios en distintos momentos de la historia. En la LOE se encuentra desarrollado en el bloque 5 del tercer ciclo: «Conocimiento, valoración y respeto de las manifestaciones significativas del patrimonio histórico cultural». Será ya en la LOMCE (2014), a través del área Ciencias Sociales, para el tercer curso de Primaria, en el contenido 12 se hace referencia a «Las fuentes históricas y su clasificación. La arqueología. El patrimonio histórico, cultural y artístico», y el contenido 14: «Reconocer la herencia cultural como riqueza que hay que conocer, preservar y cuidar» (Hernández y Guillén, 2017, p. 29).

Esta referencia a la arqueología y a su patrimonio arqueológico abre el camino para integrar los vestigios del patrimonio controversial de la Guerra Civil, ya sean los fortines: trincheras y bunker o refugios antiaéreos.

Será precisamente en el bloque 4: «La huella del tiempo», cuando, para sexto curso de Primaria, se alude a la Guerra Civil en el epígrafe 17, donde se sitúan cronológicamente los periodos de la República, la Guerra Civil y el franquismo, y en los criterios 4: «Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de la vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar», y 5: «Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios, donde se enseña y se aprende, mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando su herencia cultural» (Hernández y Guillén, 2017, p. 29).

Pero profundizando más, y ya aludiendo al patrimonio arqueológico, en los estándares de aprendizaje evaluables, en el 4.2 se indica «Respetar los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado» (Hernández y Guillén, 2017, p. 29).

En cuanto al currículum para Primaria que presenta la LOMLOE (2022) para la Comunidad de Madrid, se mantiene el área de Ciencias Sociales. Cabe señalar, en primer lugar, que desaparece la referencia expresa a la Guerra Civil, y hay un enunciado genérico en el contenido para tercer ciclo, en el bloque «Sociedades y territorios», a través de «sociedades en el tiempo»: «Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia: Edad Contemporánea, el papel presentado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos. España en la Edad Contemporánea. El siglo xx y xxi» (BOCM, 2022, p. 39), así como el contenido: «El patrimonio natural y cultural como bien y recursos; su uso, cuidado y conservación» (BOCM, 2022, p. 40). Estos contenidos del bloque «Sociedades en el tiempo», tienen su correspondencia con la competencia específica 1: «Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo y mejorarlo» (BOCM, 2022, p. 33), que a su vez se perfilan en el criterio de evaluación 1.3 del primer ciclo: «Mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural» (BOCM, 2022, p. 33), el 1.3 del segundo ciclo «Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora» (BOCM, 2022, p. 35), y 1,3 del tercer ciclo: «Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural y cultural a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas de mejora» (BOCM, 2022, p. 38). Tiene especial relevancia también la competencia

específica 5: «Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia, y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad ciudadana», que se corresponde con el criterio de evaluación 5.1 del primer ciclo: «Establecer acuerdos de forma democrática como parte de la sociedad, identificando las responsabilidades individuales y empleando un lenguaje respetuoso» (BOCM, 2022, pp. 33-34) y 5.2 del segundo ciclo: «Conocer los principales órganos de gobierno y funciones de diversas administraciones y servicios públicos, valorando la importancia de su gestión para la seguridad ciudadana y la participación democrática» (BOCM, 2022, p. 36) y 5.1 del tercer ciclo: «Resolver de forma pacífica los conflictos, promoviendo una interacción respetuosa, explicando y ejercitando las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución española y de la Unión Europea, y conociendo la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la paz, la seguridad ciudadana y el reconocimiento de las víctimas de la violencia» (BOCM, 2022, p. 38).

Y toda el área de Ciencias Sociales queda definida, entre otras, por la competencia general: «competencia en conciencia y expresiones culturales» (CCEC). En el CCEC1 se indica: «Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias culturales y la necesidad de respetarlas» y en el CCEC2: «Reconoce especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, y se interesa por ellas, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que los caracterizan» (BOCM, 2022, p. 20).

En aras de ellos, los contenidos planteados para esta propuesta didáctica serían:

- Contexto histórico de la Guerra Civil Española.
- El papel de la población civil.
- Fuentes patrimoniales arqueológicas: construcciones defensivas: fortines, búnkeres y trincheras.
- Conocimiento, conservación, protección y valoración del patrimonio controversial.

## 6.4. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta se articula en una doble vertiente: el planteamiento por descubrimiento e indagación, y el uso de itinerarios didácticos.

La metodología por descubrimiento favorece el aprendizaje mediante la construcción de significados. En ella, el alumno no se limita a la mera adquisición de conocimientos sin argumentación ni conexión, sino que los construye apoyándose sobre sus conocimientos previos recurriendo a su experiencia para moldear las nuevas adquisiciones despertando su curiosidad y su deseo a través de un trabajo autónomo. Él mismo descubre materiales significativos que recepta y elabora. El docente frente a una transmisión unidireccional de los conocimientos participa en el proceso de producción actuando como acompañante y como evaluador de la calidad del conocimiento adquirido. Aquí encaja el planteamiento sociocrítico de la enseñanza, en el sentido de reflexionar «con y para» los alumnos mejorando el proceso de aprendizaje (Yuste y Oller, 2013, p. 276).



El trabajo de los estudiantes, una vez utilizadas las herramientas y los recursos facilitados por el profesor, se articularía en replicar el proceso llevado a cabo por un investigador: construcción de hipótesis, formulación de preguntas, extracción de conclusiones y emisión de juicios de razón en virtud de las fuentes consultadas. El proceso prioriza la formación del pensamiento y de la opinión de los alumnos frente a la acción pura transmisiva.

En el caso de la metodología de los itinerarios didácticos no es nueva, sino que su planteamiento original fue introducido a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX gracias al impulso de organismos como la Institución Libre de Enseñanza, entre otras. La literatura existente en torno al uso del itinerario didáctico como estrategia metodológica en los procesos educativos, tanto en sus aspectos más teóricos como prácticos (itinerarios concretos) es abundante, lo cual implica el potencial didáctico de este recurso (Alcaraz *et al.*, 2022). Este método responde a un trazado diseñado y compuesto por la selección de diversos hitos de interés correspondientes con elementos de índole patrimonial o cultural (Insa, 2002) de destacado interés. La amplia diversidad de itinerarios (geológicos, de montaña, rurales, literarios, urbanos, históricos) permite y persigue una lectura e interpretación didáctica de sus elementos. La particularidad y riqueza de la salida de campo pretende, al margen del lugar en que se lleve a cabo (medio rural, pueblo, ciudad, etc.), ser una pieza capital para la praxis de los contenidos previamente trabajados en el aula (Fernández, 2016), ayudando a la plasmación y a la enseñabilidad de los saberes propios de las CCSS (Álvarez *et al.*, 2017). La elección de los lugares que visitar, especialmente si se tratan de espacios locales y próximos a los alumnos, responde a una práctica didáctica focalizada en la atención del valor didáctico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS en clave de globalidad y transversalidad, superando en todo momento una visión compartimentada y estanca.

El uso de las salidas de campo subraya la importancia de la formación en entornos no formales y fuera del aula (Pérez y Morón, 2016) para con los estudiantes, al margen del nivel educativo en que se apliquen, ampliando y extendiendo el aprendizaje a otros escenarios educativos posibles. Las visitas contienen, al menos, dos elementos capitales: en primer lugar, permiten el estudio *in situ* por los alumnos de contenidos vinculados al lugar (geografía) conociendo las formas y los medios de vida evolutivos (historia) despertando el interés por el entorno patrimonial, valorándolo y respetándolo como legado histórico propio (Friera, 2003); en segundo lugar, la consolidación de conceptos, actitudes y procedimientos afianzadores de la persona, apoyados sobre valores y principios de libertad, de solidaridad y de educación democrática (Olave, 2005).

## 6.5. Resultados

### **Itinerario didáctico por el patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón (Las Rozas de Madrid)**

La propuesta de itinerario didáctico del patrimonio controversial situado en la Dehesa de Navalcarbón tiene como objetivo potenciar la arqueología bélica como objeto de conocimiento del conflicto armado más importante en España durante el siglo XX. La educación patrimonial en las aulas de primaria debe fomentar la sensibilización y la protección del patrimonio para su transmisión a las generaciones venideras. Para ello se ha diseñado una propuesta

didáctica multidisciplinar en la que el alumnado trabaje varias disciplinas (historia, geografía, educación física, lengua o tecnología) dentro de un espacio natural. Además, trabajarán aprendizajes significativos, activos, por descubrimiento y cooperativos.

Sobre el planteamiento de actividades previas a la salida: proceso de *brainstorming*: antes de la realización de la actividad en la propia Dehesa, se realizará una preparación en el aula sobre la GCE. A través de un proceso de *brainstorming*, el profesor realizará una evaluación inicial de los conocimientos del alumnado. Tras esta evaluación inicial, se comenzará a trabajar en el aula con fuentes tanto primarias (textos, imágenes, videos, testimonios), como con fuentes secundarias. De modo que el alumnado tenga un conocimiento previo antes de la realización de la actividad en el medio.

Sobre el itinerario didáctico: fortificaciones y elaboración de materiales: para comenzar la actividad se crearán grupos de cuatro alumnos y se otorgará a cada grupo un mapa del terreno, así como las localizaciones fundamentales de la actividad (punto de inicio, fortificaciones y punto final). Después, cada grupo se encargará de definir los roles de cada alumno. Existirá un guía, un fotógrafo, un escriba y un cooperante.



**Figura 6.7.A.** Mapa de las fortificaciones y puntos importantes, entregado a los alumnos en la actividad. Fuente: elaboración propia sobre mapa proporcionado por: [www.madrid.org/bvirtual](http://www.madrid.org/bvirtual)



**Figura 6.7.B.** Código QR de uno de los fortines. Fuente: elaboración propia.

Tras la entrega del mapa con el itinerario didáctico por las 11 fortificaciones, se les darán a los alumnos las instrucciones de la actividad:

1. Estableced una ruta para visitar todas las fortificaciones señaladas en el mapa.
2. Una vez os aproximéis a cada fortificación, debéis encontrar un código QR con el logo del colegio. Solo es necesario un móvil por grupo.
3. Una vez escaneado, os aparecerá una pregunta en cada fortificación que debéis de contestar. Además, debéis haceros una foto en la que tenéis que aparecer junto a algún vestigio arqueológico.
4. En las fotos deben aparecer todos los miembros del grupo.
5. Cuando hayáis respondido a todas las preguntas (hacedlo en vuestros teléfonos) y hayáis tomado todas las fotos, acudid al punto final señalado en el mapa. Allí encontrareis el último código QR y a los profesores que harán el recuento de puntos.

Se cotejarán las fotos y las respuestas de los diferentes grupos. La valoración de cada categoría será la siguiente:

- Categoría preguntas: máximo 80 puntos. Ganador: equipo Sabio
- Categoría fotos: máximo 35 puntos. Ganador: equipo Arqueólogo
- Categoría tiempo: máximo 35 puntos. Ganador: equipo Correcaminos
- Categoría total: máximo 150. Ganador: equipo Completo

Las preguntas formuladas en cada fortificación, según la numeración anterior serán las siguientes:

- a) ¿Qué sentimientos estás experimentando en estos momentos, cuando estás delante de estas fortificaciones? ¿Crees que serían los mismos, que quienes estaban ocupándolas en los años de la guerra? ¿Por qué? ¿Qué diferencias encuentras?
- b) ¿Por qué sería importante la construcción de estas edificaciones, y cómo influyó en el devenir de la guerra?
- c) ¿Qué importancia tenía la carretera de La Coruña para Madrid?
- d) ¿Cómo crees que sería la vida en las trincheras?
- e) ¿Podrías describirnos brevemente cómo es este fortín?
- f) ¿Por qué existen fortines de distinta tipología?
- g) Ahora que conoces de primera mano una trinchera, ¿para qué crees que se utilizaba?
- h) Imagínate que eres un soldado en la guerra civil, ¿qué crees que echarías de menos? ¿Qué cosas considerarías importantes en tu día a día? ¿Por qué siguen existiendo soldados, y la construcción de estas fortificaciones en el mundo de hoy? ¿Consideras que la humanidad ha avanzado?
- i) ¿Cuántas personas crees que cabrían en esta fortificación?
- j) Una vez visitadas todas las fortificaciones, ¿podrías decir de qué materiales están contruidos? Después de la rehabilitación realizada en el 2018, en la actualidad qué tipo de agresiones podríais indicar que se han producido de nuevo en estos vestigios arqueológicos tan importantes. ¿Por qué pensáis que se realizan este tipo de agresiones?
- k) ¿Crees que todas estas fortificaciones se deben de conservar? ¿Por qué? ¿Qué les diríais a los gobernantes de países que en la actualidad están en guerra? ¿Qué haríais para construir un mundo en paz y respetuoso con los ciudadanos de todos los países?

Tras el recuento final, se realizará una asamblea en el medio natural dirigida por el profesor. En ella se construirá una reflexión de la visita y se compartirá por parte del alumnado las distintas opiniones. Todas ellas debidamente justificadas incidiendo en la importancia de la educación patrimonial y los sentimientos y emociones que les ha transmitido el itinerario didáctico.

## 6.6. Discusión y conclusiones

El análisis, el estudio y la comprensión de los contenidos trabajados en el aula previamente mediante los trabajos de indagación y de investigación, y posteriormente, fuera de la clase, a través de la visita in situ vinculadas a la fuerza didáctica de estos lugares de memoria, permiten continuar avanzado en el afianzamiento de una sociedad democrática consolidada. Por ello, la propuesta didáctica expuesta va mucho más allá del mero contacto con contenidos propios de la GCE, recogidos en mayor o menor medida en los documentos curriculares, sino que debe, en su conjunto, ayudar a la comprensión de todo el contexto histórico y de la memoria colectiva en que se inserta este patrimonio arqueológico, ahondando en la comprensión de los factores y agentes sociales intervinientes en los distintos frentes.

El pensamiento de fondo con el planteamiento de este conjunto de actividades es reinterpretar y reconstruir un momento concreto de la historia del presente de España, atendiendo especialmente a los vestigios conservados y puestos en valor en los diversos fortines militares. El trabajo previo de indagación y descubrimiento acompañado por el profesor supone la construcción de conocimientos-base sobre los que los estudiantes apoyarán la realidad práctica de su visita posterior, a través del itinerario didáctico. Sin este contacto con las fuentes primarias, no desarrollarán una verdadera conexión con el método histórico.

El aprendizaje vivencial complementa perfectamente la exposición pura de contenidos y conceptos y el trabajo autónomo de los estudiantes porque permite su durabilidad. El componente emotivo se convierte en un aliado perfecto contribuyendo al aprendizaje y la consolidación de los hechos históricos, de ahí la clara apuesta por los itinerarios didácticos sobre el patrimonio que conforma las huellas físicas de la GCE. Ello exige visitar, observar y vivenciar los lugares interpretando los vestigios porque conforman «fuentes primarias» (Feliu y Hernández, 2013, p. 35). El trabajo con los restos patrimoniales ayuda inexorablemente al conocimiento y a la consolidación de competencias metodológicas propias del investigador, además del afianzamiento de valores de solidaridad y respeto. Conocer lo ocurrido y lo vivido en cada momento facilita abordar la responsabilidad social y democrática de todos los ciudadanos con el pasado. En este sentido, la salida de campo despierta en el alumnado una conexión de sentimientos con el lugar visitado, con las personas que lo vivieron y sus emociones, desarrollando una educación patrimonial plena, en donde se activa una empatía con la realidad narrada, conectada con sus sentimientos.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz, A., Pastor, M. M., Palma, A. y Gómez, J. M. (2022). Un modelo de análisis para incorporar los itinerarios didácticos en el aula de Educación Primaria. Su aplicación en la Gran Vía Madrileña. En: *Desafíos en la investigación e innovación para la práctica educativa*. Octaedro.
- Álvarez, D., Vásquez, W. F., y Rodríguez, L. A. (2017). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2 (31), 61-77. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2021.23.E22.3483>
- Archivo Audiovisual de Las Rozas (s. f.).

- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- BOCM (2022). Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid, la ordenación y el currículum de la Etapa de Educación Primaria.
- Cuesta, J. (1996). De la memoria a la historia. En: A. Alted (ed.). *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria* (pp. 55-89). UNED.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J. y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso de investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Feliu, M. y Hernández, X. (2013). *Didáctica de la guerra civil española*. Graó.
- Fernández, J. (2016). El estudio geográfico cercano en educación infantil: itinerario didáctico para el conocimiento de la ciudad de Valladolid. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (eds.). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y estilos de aprendizaje* (pp. 484-496). Asociación de Geógrafos Españoles / Universitat d'Alacant / Universidad Pablo de Olavide.
- Friera, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio. En: E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (eds.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 33-346). UCLM / Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hernández, A. M. y Guillén, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, (32), 25-49. <https://doi.org/10.7203/dces.32.9205>
- Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Íber*, 32, 89-95.
- Montero, S. (2001). Arqueología de la Guerra Civil en Madrid. *Historia y Comunicación Social*, (6), 97-122.
- Olave, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geohistórico local. *Geoenseñanza*, 10 (2), 197-208.
- Pastor, M. M. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: M. C. Domínguez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 147-204). Pearson Prentice Hall.
- Pastor, M. M. y Santisteban, A. (2020). El patrimonio natural, cultural y matemático y las didácticas específicas. En: M. M. Pastor y A. Santisteban (eds.). *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local (XXI)* (pp. 1-2). Paraninfo Universidad.
- Pérez, M. y Morón, H. (2016). El itinerario didáctico como herramienta para la activación patrimonial: una experiencia docente desde el parque María Luisa. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 35 (2), 83-94.

Sánchez, J. Á., Pastor, M. M. y Santisteban, A. (2022). Investigación centrada en un modelo de educación patrimonial dirigido a la formación del profesorado: «El Paseo del Prado y el Buen Retiro. Paisaje de las Artes y las Ciencias», patrimonio mundial. En: F. Lara, E. J. Hinojo, J. M. Trujillo y M. P. Cáceres-Reche (eds.). *Investigación en educación sobre las TIC y los métodos activos en las ciencias sociales* (pp. 81-94). Octaedro.

Unesco (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción*. <https://n9.cl/v6fyj>

Urquiaga, D., Calvo, J. M., Flores, R. y Morales, L. (2018). Excavaciones arqueológicas en fortines, refugios, trincheras y caminos de comunicación de la Guerra Civil en el término de Las Rozas de Madrid. Aspectos metodológicos. En: *Actas RAM 2018: Reunión de Arqueología Madrileña* (pp. 271-282). Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid.

Yuste, M., y Oller, M. (2013). El trabajo cooperativo e interactivo como instrumento de mejora del aprendizaje de la historia de la ESO. En: J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 271-278). AUPDCS y Universitat Autònoma de Barcelona.

## 7. La reconfiguración del saber pedagógico en territorios afectados por el conflicto armado en Colombia y sus aportes a una educación para la paz

**RONALD ALFONSO CASAS OSORIO**

Universidad de Antioquia

[ronald.casas@udea.edu.co](mailto:ronald.casas@udea.edu.co)

**ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR**

Universidad de Antioquia

[alejandro.pimienta@udea.edu.co](mailto:alejandro.pimienta@udea.edu.co)

### 7.1. Introducción

Según la Comisión de la Verdad y Educapaz, entre 1986 y 2021 se presentaron en Colombia 881 casos de afectación a comunidades educativas durante el conflicto armado. El testimonio de una profesora que aparece en el recientemente publicado *Informe de la Comisión de la Verdad* (volumen testimonial, 2022) 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» (p. 51). La región de Urabá (Colombia) –uno de los territorios que desde los años ochenta del siglo xx se ha visto más fuertemente afectado por las violencias y las dinámicas del conflicto armado colombiano en el Departamento de Antioquia y objeto de estudio de la investigación de la cual se presentan aquí los resultados– vivió episodios de violencia contra las comunidades educativas; en respuesta, muchos docentes hicieron lo posible por mantener una escuela «sorda, ciega y muda».

No obstante, también se vivieron experiencias en las que los maestros lograron leer el territorio y el conflicto desde las aulas, y más recientemente, desde el año 2016, a raíz de los diálogos de paz, en esta región colombiana se vienen dando 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 *et al.*, 2019) y la escuela ha sido escenario de dichas experiencias.

Con la intención de reconocer esas experiencias y, en particular, entender la manera que en que el conflicto armado afectó al saber pedagógico de los maestros y cómo los dispone para la educación para la paz, se desarrolló la investigación «Territorio\_lab: ciudadanía y paz», y se focalizó en una experiencia educativa en el municipio de Apartadó (Colombia), cuyos

resultados se presentan a continuación. En primer lugar, se plantea el problema de investigación y el posicionamiento teórico, específicamente se problematiza el concepto de saber pedagógico; a renglón seguido, se esboza el diseño metodológico de los «laboratorios de formación ciudadana y construcción de paz» en la que participaron maestros y estudiantes, que fue la estrategia para la recolección de datos; finalmente, se presentan los resultados y las conclusiones.

## 7.2. Problema y fundamentos teóricos

A partir de la pregunta de investigación: ¿cómo los maestros del área de Ciencias Sociales que trabajan en contextos afectados por el conflicto despliegan su saber pedagógico para la enseñanza de la paz?, se busca entender cómo se transforma la relación entre las expresiones del conflicto armado y el saber pedagógico en una relación entre paz territorial y saber pedagógico, es decir, las coordenadas situacionales del maestro se mueven de lugar dependiendo del posicionamiento que le va otorgando su saber pedagógico. Así es desde el saber para formar a sus estudiantes en la disciplina específica y en el encargo normativo de enseñar la paz desde las escuelas y colegios a los estudiantes como proyectos de ciudadanos dispuestos para la convivencia en paz y la solución no violenta de los conflictos (Garrido Pereira, 2020). El territorio logra la interpelación del saber pedagógico (Tardif, 2004).

Las investigaciones en Colombia con relación a la Educación para la Paz se han centrado principalmente en cinco aspectos: primero, la didáctica de la Cátedra de la Paz; segundo, los contenidos y aspectos conceptuales sobre los cuáles debería girar la Educación para la Paz en Colombia; tercero, las posibilidades de la formación docente con el objetivo de posibilitar la Educación para la Paz; cuarto, conocer los contextos violentos en donde se requieren propuestas de Educación para la Paz, y quinto, la mirada a los imaginarios de los niños y las niñas en torno a la paz y la violencia (Camargo-Camargo y Gómez-Arrieta, 2020).

El centro de reflexión del presente trabajo está centrado en los últimos tres aspectos que resaltan en los balances investigativos con relación a la Educación para la Paz en Colombia, porque primero se consideran las competencias de los docentes desde su saber pedagógico situado respecto a la construcción de la paz desde los contextos educativos enmarcados en territorios violentos, y en esa perspectiva, le interesa conocer también esos imaginarios de los estudiantes con respecto a la paz más que a la violencia.

También se requiere reconocer el saber pedagógico como concepto que contiene experiencias, actuaciones, formación, imaginarios, reflexiones, identidades y otros aspectos concernientes a la labor que ejerce el maestro como profesional. Ese saber pedagógico tiene un compendio de miradas e interpretaciones con respecto a cómo se forma y cómo se potencia en los sistemas educativos de diversos contextos del mundo, pero, a modo de síntesis, se puede considerar que es el resultado de la educación formal del maestro, de sus experiencias prácticas, de su entorno sociocultural, del sistema educativo que lo contiene, de sus reflexiones y posturas frente a lo que hace y del contexto educativo en el que está inserto, entre otros aspectos (Tardif, 2004; Perrenoud, 2004, 2007, 2012).

De esta definición inicial bastaría entender elementos que surgen en todas estas dimensiones del saber pedagógico, como la autonomía o no del maestro para realizar con libertad



profesional su labor, los espacios de construcción del currículo al que está o no llamado en su sistema educativo, los contenidos y su abordaje en la escuela, las demandas y necesidades que surgen en su contexto escolar a modo de problemas y que van más allá de asuntos didácticos, y se inscriben en otras esferas como la social con la demanda de la formación de la cultura y de la construcción de una convivencia en paz (Perrenoud, 2004).

De igual forma, también es necesario entender esas reflexiones y consideraciones que tiene el maestro con relación a la educación para la construcción de la paz y que estando inmerso en contextos de violencia que traspasan los muros de la escuela y desde la escuela germinan en otros tipos de violencias conocidas como escolares, pero no son más que reflejo de lo que vive la comunidad territorial y es fruto, como en el caso de la región de Urabá, de procesos violentos con confrontación armada directa con décadas de incursiones en dichos espacios territoriales.

### **7.3. Diseño metodológico**

El diseño metodológico del trabajo se fundamentó en la tradición cualitativa bajo las orientaciones de los estudios de caso. La población objetivo del estudio fue una muestra de los docentes del área de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó (Colombia), que decidieron participar en encuentros denominados laboratorios, espacios de encuentro a modo de taller, en el que los participantes se consideraron como investigadores territoriales; por tanto, la postura epistemológica que se asumió en ellos fue la de establecer una construcción horizontal del saber entre los investigadores y participantes en especial, porque los maestros y las maestras son entendidos como sujetos de saber y, en especial, sobre sus prácticas pedagógicas que imparten en sus centros educativos.

Los laboratorios son espacios de encuentro donde los participantes son considerados investigadores territoriales, puesto que su aporte y experiencia situada es relevante en la construcción del saber desde una perspectiva horizontal, donde todos los participantes contienen saber desde su experiencia de vida, y es digno de ser compartido y considerado para la discusión en los laboratorios, y con relación a las preguntas centrales que orientan los encuentros. Para el caso concreto de la experiencia escolar con maestros, las inquietudes fueron dirigidas sobre las posibilidades de la formación de ciudadanos para la construcción de la paz desde las instituciones educativas; en ellas se incluyeron aspectos como problemáticas propias del contexto escolar y potencialidades con las cuales afrontar esos problemas considerados en los encuentros.

Las discusiones de los laboratorios fueron sistematizadas en formato tipo texto. Con ellas se realizó un proceso de análisis y codificación abierta, con las que se construyeron unas categorías de análisis sobre las que se realizó la respectiva discusión.

## 7.4. Resultados y discusión

A la luz de Tardif (2004), la autonomía del maestro se justifica al entender que: «enseñar es actuar en ausencia de indicaciones claras y precisas sobre los propios objetivos de la enseñanza, lo que requiere necesariamente una gran autonomía del docente» (p. 95), pero esa autonomía siempre limitada por las funciones y misión misma de la educación como sistema configurado por unos subsistemas, con Perrenoud (2012) se entiende que, si la escuela considera formar para transformar la vida de las personas, el componente de autonomía del maestro frente a la formación de sus estudiantes tendrá siempre una batalla contra el sistema educativo que se orienta por unas normas establecidas desde los gobiernos con sus propios fines, que no necesariamente están a favor de la transformación y superación cultural. No obstante, el maestro en el aula (Giroux, 2008) es quien puede considerar el objetivo de enseñanza frente a lo que requieren sus estudiantes por aprender.

A partir de los datos recolectados en los laboratorios, se evidenció que el saber pedagógico de los maestros que evidencian una agencia política para actuar en los contextos conflictivos se caracteriza por una combinación de los cuatro componentes que se resumen en la tabla 7.1.

**Tabla 7.1.** Hallazgos en los laboratorios con maestros con relación a su saber pedagógico

Componentes	Aspectos del componente	Rediseña
Autonomía para ejercer su labor como profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) La autonomía frente al plan de estudios.</li> <li>b) La autonomía para participar en encuentros y espacios fuera de aula.</li> <li>c) La autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes de manera informal en las instituciones educativas.</li> </ul>	Las orientaciones normativas con respecto a la enseñanza derivadas de contenidos conceptuales y mallas curriculares fijas para el trabajo de los docentes.
Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Problemáticas del contexto familiar y social.</li> <li>b) Problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación.</li> <li>c) Situaciones y hechos que cuestionan al docente.</li> </ul>	La construcción del plan de estudios escolar a la vez que promueve un abordaje territorial de problemas locales como la convivencia y la paz.
Proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y cátedras afines.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) La convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional.</li> <li>b) Reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos.</li> <li>c) Trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia.</li> <li>d) Formación de la conciencia ciudadana.</li> </ul>	Los lineamientos generales con relación a los proyectos y planes para la formación de ciudadanos dispuestos para la convivencia en paz.
Hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases.</li> <li>b) Proyectos transversales y trabajo realizado en equipos.</li> </ul>	Las experiencias educativas de aula e institucionales que aportan a la formación de ciudadanos y construcción de la paz desde las instituciones educativas.

Fuente: elaboración propia.

### **Autonomía para ejercer su labor como profesionales**

Contiene tres aspectos centrales: la autonomía frente al plan de estudios, la autonomía para participar en encuentros o espacios fuera de aula, y la autonomía para integrarse con los estudiantes de manera informal en las instituciones educativas. La autonomía frente al plan de estudios parte de la crítica al disciplinamiento y prescripción curricular. En los laboratorios, los docentes expusieron que existe mucho prediseño curricular desde lo normativo y se deja poco espacio para aspectos que surjan en el aula de clases. De igual forma, resaltaron también que existe cierta autonomía otorgada por la ley a las instituciones educativas con énfasis en atender a minorías étnicas: indígenas y afrocolombianas, las cuales cuentan con una autonomía del 40 % en su plan de estudios para dedicarlo a áreas, asignaturas o proyectos que fortalezcan su cultura local; asimismo, expresaron que la misión de enseñar no está limitada solo a responder por las notas o los saberes académicos, sino que es necesario escuchar al estudiante para orientarlo en sus dilemas emocionales; finalmente, propusieron que en el área de Ciencias Sociales no hay nada escrito como punto final y que el saber de esta área puede construirse en el aula de clases de manera autónoma con los estudiantes.

En el segundo aspecto, la autonomía para participar en encuentros y espacios fuera de aula, agrupó cuatro ejes de reflexión: el primero, el temor a participar por el vínculo laboral; el segundo, la visión de los directivos docentes con respecto a perder el tiempo si se sale del aula de clases; el tercero, el sindicato como mecanismo de presión a los directivos docentes para facilitar la participación de los maestros en encuentros con pares a nivel local, y el cuarto, la voluntad del maestro para gestionar y participar en espacios de encuentro con pares a nivel local. Por último, respecto a la autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes, los maestros consideraron que los directivos quieren ver al maestro en el aula de clases dictando sus lecciones y que integrarse con los estudiantes no es bien visto, por lo que llaman a reconocer que el maestro y el estudiante pueden establecer un vínculo de confianza para escuchar al estudiante y entender sus problemáticas.

### **Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes**

En los laboratorios, los maestros evidenciaron una aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes. Sus intervenciones se centraron en tres aspectos puntuales: primero, las problemáticas del contexto familiar y social; segundo, las problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación, y tercero, las situaciones y el hecho que cuestionan al docente. En el primer aspecto –las problemáticas del contexto familiar y social–, los maestros describieron que sus estudiantes viven situaciones de violencia en sus familias, y ello genera violencia, en sus hogares no se cultivan valores y ellos llevan esas situaciones a la institución educativa. En resonancia con el contexto familiar, el contexto social que rodea a las instituciones educativas se encuentra marcado por prácticas de violencia, peleas y conformación de pandillas, hurtos, alto consumo de licor y drogas, rumbas sin control, etc., que terminan afectando a los procesos formativos de los estudiantes.

En el segundo aspecto –las problemáticas del contexto educativo y la política pública–, los maestros expusieron que la inversión de recursos para la educación pública no se hace con relación a otras obras públicas del municipio donde son visibles sus resultados de manera inmediata, también hablaron sobre los procesos de transformación social mediados por la escuela duran muchos años y son de lenta transformación, y expresaron, de igual forma, que

muchos directivos docentes no ejercen un liderazgo adecuado en sus maestros y comunidad educativa, puesto que son de mayor edad y están cerca de salir del servicio, y cuestionaron el sistema educativo en cuanto demanda en mayor medida la formación en contenidos conceptuales por encima de la formación del ser. Finalmente, como tercer aspecto –las situaciones y hechos que cuestionan al docente–, los maestros consideraron situaciones que en contacto con sus estudiantes los movilizaron como profesionales de la educación, así como situaciones personales del maestro que los llevaron a rediseñar su labor como profesores.

### **Proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y cátedras afines**

Los maestros consideraron propuestas y plantearon soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y cátedras afines. Se consideró cuatro aspectos centrales relacionados con sus apuestas: el primero, la convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional; el segundo, reconocer la realidad previo a los procesos formativos; el tercero, trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia; y el cuarto, la formación de la conciencia ciudadana. En el primer aspecto –la convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional– fundamentaron los maestros que desde su experiencia como profesores pueden encontrar soluciones a las problemáticas que vivencian en el municipio; también mostraron una convicción en los procesos pedagógicos como mecanismos para afrontar los obstáculos y generar cambios en sus comunidades.

Para el segundo aspecto, indicaron que es requisito esencial reconocer la realidad en la que vive el estudiante antes de desarrollar procesos formativos y que la finalidad de formarlo desde el contexto y su realidad implica que los aprendizajes y avances puedan transformar esas dificultades que él presenta en su territorio.

En el tercer aspecto –trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia– consideraron que la solución a los problemas de la enseñanza se supera si se cambian los procesos educativos haciéndolos más prácticos y vivenciales. De igual forma que hay un sistema educativo que impone contenidos y procesos cognitivos o procedimentales que dejan de lado la práctica de saberes sociales y la vivencia de estos reducidos al confinamiento del aula de clases, también afirman que la estructura propia del sistema educativo impide ir más allá de los contenidos y temas de enseñanza y considerar habilidades y valores para la convivencia y el diario vivir en la comunidad del estudiante. Finalmente, expusieron los maestros que para trascender más allá del aula de 3 se debe tomar como arma o como sustento repensar desde la pedagogía su saber profesional, ya que de esta forma se orienta y se perfila la labor del maestro.

Por último, como cuarto aspecto: la formación de la conciencia ciudadana, los maestros debatieron que hay que orientar la formación hacia la conciencia como sujetos insertos en un cuerpo social que requiere una convivencia armónica. En esa consideración, la inclusión y el respeto son la base cultural que permite fortalecer la identidad de los estudiantes muy híbrida en el municipio en la actualidad; de igual forma, se esboza una preocupación por la construcción de una ciudadanía para la convivencia en el municipio, puesto que las relaciones están afectadas en muchos aspectos del territorio local y no hay una institución directamente a cargo de afrontar esa situación; finalmente, argumentaron que los proyectos

institucionales son muy limitados en su alcance y en su capacidad de atención porque los recursos son muy escasos para impulsarlos.

### **Hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional**

Respecto a los hábitos que han incorporado en su práctica profesional los maestros para responder a las necesidades que le demanda el contexto institucional en donde se desempeñan. Estas prácticas vueltas hábitos fueron expresadas en dos sentidos por los maestros: primero, unas experiencias individuales en trabajo de aula, grupos específicos o en sus grupos de desempeño; segundo, los proyectos transversales que integran equipos de maestros o trabajos institucionales que se impulsan como parte del currículo escolar. En cuanto a los hábitos de tipo individual que han incorporado los maestros en sus clases de Ciencias Sociales, han otorgado autonomía a los estudiantes para que valoren y regulen su propio proceso de aprendizaje; también impulsan el respeto por los bienes ajenos desde diversas estrategias, y finalmente incluyen en sus sesiones de clases reflexiones que toquen situaciones problema de hechos reales para analizar en la clase.

En cuanto a los hábitos impulsados por la institución y en equipos de maestros, se consideraron aquellas prácticas que buscan fundamentar hitos o emblemas institucionales que propongan a los estudiantes el amor a los estudios y el valor de educarse como medida de contención a situaciones del contexto que hacen desertar a los estudiantes. En estas prácticas, expusieron que existen proyectos transversales y en equipos de profesores que tienen como propósito impulsar la educación continuada hacia los estudios universitarios y fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes que están próximos a egresar de las instituciones, dado el tránsito de la escolaridad básica y media hacia la universidad y otros presentes en el municipio.

## **7.5. Conclusiones**

La investigación permitió evidenciar de manera localizada y concreta que el saber pedagógico de los maestros se ha visto afectado históricamente por la copresencia del conflicto armado, dado que los actores que ejercen el control territorial para aprovechar de diversas formas las riquezas naturales, ambientales y geoestrategias han incidido sobre las propuestas pedagógicas, y, a pesar del contexto violento en el que los docentes ejercieron su labor en Urabá, en muchos casos emergió una agencia política dinamizada por el saber pedagógico y lograron la comprensión territorial y pedagógica del conflicto, a partir de lo cual lograron movilizar experiencias significativas de construcción de paz.

Estos maestros cuya agencia se ampara en el saber pedagógico se identifican como maestros y maestras de regiones apartadas de los centros capitales, se ven como los más afectados por la incidencia del conflicto armado y, por ende, se asumen como los más interesados en la construcción de la paz y la formación de una ciudadanía capaz de vivenciar el perdón y la reconciliación como pasos previos a la consolidación de una paz que se materialice en el lugar micro, en lo local.

La indagación con los maestros permitió entenderlos como sujetos de saber, entender su mirada para reconocer cómo reconfiguraron el saber específico de la profesión docente: el saber pedagógico como apuesta desde las comunidades locales en la reivindicación del

derecho a la convivencia en paz y a la formación de una ciudadanía dispuesta a afrontar esta necesidad (Pimienta Betancur, 2013).

La investigación también pudo constatar que los maestros del área de Ciencias Sociales que trabajaron en contexto afectados por el conflicto y que despliegan su saber pedagógico para la enseñanza de la paz se caracterizan por poseer un conocimiento amplio sobre la situación educativa local. Desde su posicionamiento demuestran su postura de convencimiento en los procesos educativos que ellos desarrollan como paso previo para ayudar en la transformación social de las personas que habitan los contextos escolares: estudiantes, padres de familia y comunidad escolar, en general, que ha sido afectada por el conflicto armado y que demanda un cambio en la forma de relacionarse tomando caminos alternativos a la violencia.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Giraldo, E. y Pimienta Betancur, A. (2022). La pacificación y la paz territorial en Urabá como lógicas espaciales de la paz. *Bitácora Urbano Territorial*, 32 (I), 73-84. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n1.98476>
- Camargo-Camargo, A. y Gómez-Arrieta, N. (2020). Infancia, paz y conflicto: procesos de reconciliación desde la mirada de los niños y las niñas. *Revista Encuentros*, 18 (01). <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2117>
- Comisión de la Verdad (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
- Garrido Pereira, M. (comp.) (2020). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano PIIT / GEPED-Universidad de São Paulo / GEOPAIDEA.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Pagès, J. y Santiesteban, A. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: R. M. Ávila (ed.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-368). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pimienta Betancur, A. (2013). *El sujeto político, proyecto político y formación ciudadana*. Proyecto Constitución de Subjetividades Políticas de los Estudiantes Universitarios. Instituto de Estudios Regionales (INER).
- Pimienta Betancur, A., Aristizábal Jaramillo, L. y Álvarez Giraldo, E. (2019). La paz territorial como horizontalidad aportes del Territorio\_Lab. *Revista de Divulgación del CEPREVIDE*, 4, 62-67.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

## 8. Docentes de Secundaria ante la enseñanza de la memoria histórica y democrática. Análisis de obstáculos

**MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE**

Universidad de Almería

[marfelices@ual.es](mailto:marfelices@ual.es)

**MARÍA DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ**

Universidad de Almería

[mjimenez@ual.es](mailto:mjimenez@ual.es)

**RAMÓN MÉNDEZ ANDRÉS**

Universidad de Almería

[ramendez@ual.es](mailto:ramendez@ual.es)

**MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ**

Universidad de Almería

[mlm138@ual.es](mailto:mlm138@ual.es)

### 8.1. Introducción y antecedentes

Un profesorado comprometido con formar a la ciudadanía en cultura democrática no puede permanecer ajeno a la dimensión conflictiva de nuestra historia reciente. Desde hace años se reivindica una didáctica crítica comprometida con recuperar y dignificar la memoria de los olvidados en las aulas. Se ha avanzado en investigaciones sobre las narrativas presentes en los libros de texto y sobre la opinión y el conocimiento que tienen los alumnos de la memoria histórica, predominando en los manuales un relato hegemónico oficial, poco desarrollado, donde existen ocultamientos deliberados (Díez-Gutiérrez, 2014, 2022). En consecuencia, es necesario profundizar en el conocimiento de las percepciones y acciones del profesorado para conocer qué prácticas y discursos predominan en sus aulas, y si estos son proclives al imaginario equidistante y a la «ideología de la neutralidad'» (Ross, 2018).

Adentrarnos en este aspecto es fundamental, sobre todo si tenemos en cuenta el debate social de la memoria histórica y democrática (en adelante MH y D) que existe en nuestro país y los avances que se han logrado para su inclusión en los contextos educativos tras la aprobación de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, lo que supone un desafío importante para la escuela. Las memorias confrontadas y controvertidas sobre un proceso político «difícil», como fueron la guerra del 36, la represión y exilio del franquismo, irrumpen en la comunidad educativa originando incertidumbres, especialmente en el profesorado, sobre cómo abordar una temática compleja para contribuir a la formación de una cultura democrática.

Las relaciones entre historia y memoria y el lugar de esta en la enseñanza han venido siendo objeto de debate (Pagés, 2008; Prats, 2020). No obstante, se ha avanzado hacia un consenso que reivindica la interacción entre ambas. En palabras de Rüsen (2013, p. 84), «la memoria no puede concebirse sin la historia y la historia sin la memoria acaba desconectada de las extensiones que en ella hacen y hacia la que se desarrollan», pues ambas se integran para reconstruir un relato menos hegemónico donde «la historia no puede juzgar a la memoria sino comprenderla e integrarla en un relato más denso y plural, comprendiendo que la memoria colectiva es un hecho social que no se puede negar ni excluir» (González y Pagès, 2014, p. 306).

Del modelo multidimensional de la memoria propuesto por Cuesta (2019) nos situamos en tres de sus dimensiones: la dimensión histórica, en cuanto a la manera de conceptualizar y representar el pasado para una educación democrática; la dimensión conflictiva, referida a diferentes memorias ante sucesos traumáticos, y la dimensión social, con la intención educativa de promover un fortalecimiento democrático. De esta forma, la memoria con historia (Cuesta, 2011) para reconstruir hechos del pasado a la luz del presente y de la democracia conecta con las directrices del Consejo de Europa para formar competencias en cultura democrática (2018).

En este sentido, no debemos perder de vista que en la memoria hay también olvidos y silencios, pues en toda narrativa del pasado hay una selección y las memorias son en sí selectivas. Ahora bien, el problema surge cuando los silencios responden a una voluntad política de borrar huellas de un determinado pasado para que no pueda ser recordado. En tanto que una representación del pasado construida culturalmente, la memoria es intersubjetiva y social. Así, la activación de la memoria colectiva no solo fortalece la democracia, sino que con ello se afronta la distorsión y los silencios impuestos (Jelin, 2020). Como se ha investigado en el caso de Chile y su pasado reciente traumático, la pedagogía de la memoria debe basarse en un diálogo crítico entre memoria e historia para el futuro de una ciudadanía democrática (Rubio, 2016), pues situar el foco de atención en la enseñanza de pasados traumáticos y controvertidos, desde el binomio memoria e historia, contribuye a fortalecer los sistemas democráticos.

A tenor de lo expuesto, nos cuestionamos acerca de los sistemas de valores que el profesorado transmite para formar una ciudadana democrática comprometida con los derechos humanos y la justicia social (Díez-Gutiérrez, 2020). Nos preguntamos, asimismo, si el profesorado afronta el reto de formar en cultura democrática y si lo hace mediante el tratamiento de temas controvertidos como es la MH y D, teniendo en cuenta la complejidad que los envuelve. Al respecto, los estudios sobre concepciones docentes indican que suele ser frecuente la inhibición o la autocensura a la hora de tratar estos temas. Entre los obstáculos destacan su complejidad, el temor de ser acusados de adoctrinamiento o el sentimiento de incomodidad e inseguridad que les generan. También reconocen falta de formación y sentirse encorsetados por el propio sistema, temiendo la desaprobación de la comunidad escolar (Magendzo y Toledo, 2009; Zembylas y Kambani, 2012).

Las investigaciones en España y Portugal sobre representaciones y prácticas del profesorado ante pasados difíciles han identificado diferentes actitudes docentes siguiendo el modelo propuesto por Kelly (1986). Si bien predomina un modelo que no promueve en sus aulas la emancipación de los futuros ciudadanos y para los que la educación no tiene como fin la



transformación de la sociedad (Delgado-Algarra y Estepa, 2017; Iglesias y López-Facal, 2015), son minoría los que incluyen aspectos conflictivos y metodologías deliberativas para la construcción del pensamiento social.

Pese a estos resultados, hay un atisbo de mayor compromiso en los docentes para el tratamiento de estos pasados a la luz de los nuevos aportes sobre prácticas educativas en el ámbito latinoamericano (Fuertes y González, 2021). Estas prácticas, aunque comportan un esfuerzo, se valoran positivamente como experiencias de aprendizaje en el estudiantado que crece en valores democráticos. No obstante, es fundamental indagar en las principales dificultades que encuentran los y las docentes en el tratamiento de estas temáticas, para adecuar los modelos formativos y contribuir a la adquisición de compromiso para la enseñanza de pasados difíciles.

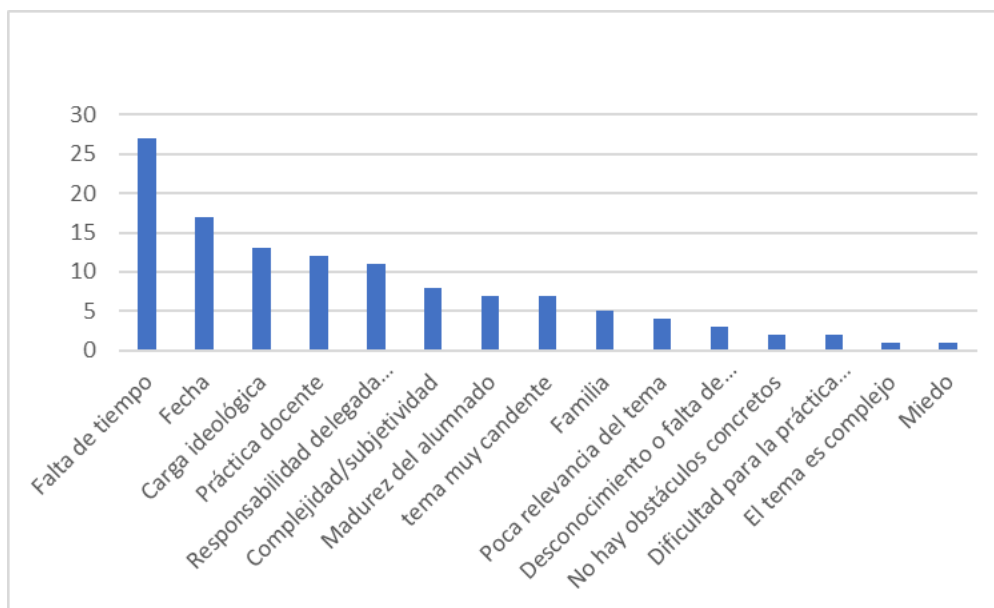
## **8.2. Metodología de investigación**

La presente investigación se enmarca en el contexto de la teoría fundamentada y se plantea desde una perspectiva cualitativa que permite un conocimiento más profundo de la realidad social analizada (San Martín, 2014). Se trata de una investigación cuyo objetivo es conocer cuáles son los principales obstáculos que reconoce el profesorado de Secundaria y Bachillerato en el tratamiento de la MH y D en sus aulas. Para ello, se han realizado 39 entrevistas semiestructuradas a docentes de Geografía e Historia en 22 centros de la provincia de Almería (dos concertados y veinte públicos). Los centros educativos se localizan en distintas comarcas, entre las que destaca, por el mayor número de centros, la zona metropolitana de la ciudad de Almería, seguida de la comarca del Poniente y del Levante, y la zona norte de la provincia.

Para el análisis de la información se ha procedido con una codificación axial de las entrevistas, centrada en la categoría de los obstáculos en torno al trabajo con la memoria en las aulas. Para ello, se han combinado las lecturas grupales de las entrevistas con la codificación abierta que ofrece el programa Atlas.ti 22. A partir de esta codificación se presentan los datos de las relaciones entre los códigos a través de la matriz de coocurrencias del propio software de análisis cualitativo.

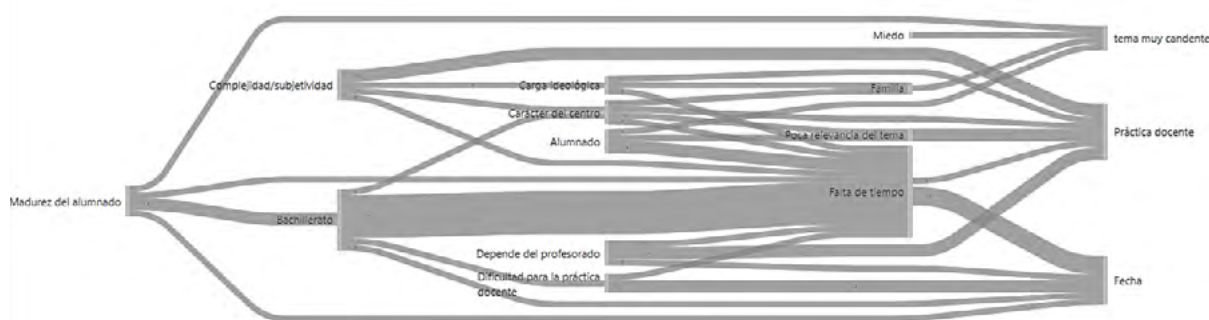
## **8.3. Resultados**

En relación con los obstáculos reconocidos por los docentes entrevistados a la hora de abordar contenidos relacionados con la MH y D, se muestran en la figura 8.1 las frecuencias con las que se han codificado cada uno de los obstáculos en el proceso de análisis de las entrevistas. El principal obstáculo declarado por el profesorado ha sido la falta de tiempo y un temario excesivo para poder dar cumplimiento al mismo. Dicho argumento aparece con una mayor frecuencia en las entrevistas a los docentes hasta en 27 ocasiones.



**Figura 8.1.** Gráfico de la frecuencia de cada código en las entrevistas.

La falta de tiempo como principal obstáculo se observa, asimismo, en el diagrama Sankey resultante del análisis de coocurrencias de todos los obstáculos codificados (figura 8.2).



**Figura 8.2.** Diagrama Sankey coocurrencias de obstáculos.

La falta de tiempo se ha relacionado directamente con la dificultad que supone celebrar la efeméride de la Memoria Democrática en Andalucía, donde la fecha oficial establecida es el 14 de junio. Asimismo, el obstáculo «la falta de tiempo» se ha vinculado con la asignatura de segundo de Bachillerato: Historia de España, en la que, pese a abordarse temas relacionados con la MH y D, se considera «imposible» su adecuado desarrollo por lo «excesivo del temario» y la importancia de las pruebas de acceso a la universidad (PEvAU) de Andalucía:

22:1 El principal obstáculo es, sobre todo, en 2.º de Bachillerato, el amplio contenido que hay que dar para la preparación de Selectividad.

Como obstáculo reconocido aparece la madurez del alumnado y su capacidad para comprender y opinar sobre estos temas. En consecuencia, el mayor tratamiento de la MH y D en segundo de Bachillerato se justifica por la presencia de estos contenidos en el currículo, pero,

sobre todo, por la madurez del alumnado. Un sector destacado del profesorado considera que el alumnado de ESO no se encuentra preparado o capacitado para entender los conflictos o no es capaz de entender y empatizar con los sujetos históricos:

3:1 Creo que los niños de 1.º, 2.º o 3.º de la ESO no tienen la madurez suficiente para entender los conflictos de la Guerra Civil.

11:7 Lo suelo abordar en 2.º Bachillerato, ya que están dotados de una mayor madurez, la cual les permite abordar esta temática con mayor entendimiento y empatía.

El profesorado considera también que el alumnado muestra un escaso interés y apego con la MH y D. Argumentos que se completan con la idea de que muestran desconocimiento sobre todo ello:

21:4 Hay que añadir la falta de apego del alumnado al tratar la memoria democrática, lo que pierde el interés de ponerse en práctica.

25:3 No se llega a tratar en clase o se trata de manera breve y por encima debido a la falta de tiempo o de interés por parte del alumnado.

Estas afirmaciones contrastan con las posiciones de docentes que entienden que el tema podría ser muy interesante para el alumnado y ampliamente necesario para su formación ciudadana y para la participación en democracia:

37:5 Es una pena, puesto que es un tema que permite hacer muchas cosas «bonicas», es muy flexible y a los niños les encantaría porque se sale un poco de lo habitual.

39:3 Los profesores tenemos el privilegio y la obligación de educar a los futuros ciudadanos, por lo que sería una irresponsabilidad no hacerles partícipes de la importancia de la democracia, régimen que protegerá los derechos y libertades fundamentales de sus ciudadanos.

Entre los argumentos del profesorado se destaca también lo complicado de tratar este contenido en el aula debido a que es un tema candente, delicado, polémico y de mucha actualidad, lo que genera debate político y social. Este resultado se vincula a un obstáculo como el miedo que genera el tratamiento de la MH y D, lo que frena su presencia en las aulas:

5:1 No se trata en la mayoría de los centros, es un tema complejo.

7:3 Sinceramente, el principal problema es el «riesgo ideológico» que implica el trabajo de tales contenidos en el aula, pues puede ir aparejado a la oposición de las familias o el carácter reactivo de la dirección de los centros ante ella.

Como se observa, el profesorado muestra desconfianza hacia el tema por las implicaciones ideológicas que pueda tener su trabajo en el aula, refiriéndose a ello como un tema con

«riesgo ideológico», que puede tergiversar la historia o politizar la clase y expone al docente ante la comunidad educativa. En este sentido, se muestran diferentes posiciones entre el profesorado. Por una parte, aquellas que conciben la MH y D como no adecuada para el aula, debiéndose tratar desde una posición neutral; y, por otra parte, aquellas que sí asumen un compromiso para abordar la temática incómoda. Este posicionamiento provoca un debate sobre la neutralidad, la objetividad y la subjetividad de las Ciencias Sociales:

16:1 El principal problema que esto tiene es que es un tema realmente subjetivo y hay muchos compañeros que prefieren no tocar este tema para evitar que se les etiquete o posicione en un lado u otro.

32:3 Estos temas siempre se deben de tratar de manera neutral e intentar que no existan malas interpretaciones por parte de los alumnos.

El debate sobre la neutralidad tiene un vínculo importante con la complejidad del tema que ya se ha señalado, en la que también pueden intervenir las familias, la dirección del centro o los propios compañeros/as del área. En ocho entrevistas se señala que abordar la MH y D es algo que depende de forma directa del interés y la motivación personal del profesorado y solo se desarrollan acciones sobre la memoria en aquellos centros donde el profesorado se siente arropado por los compañeros o, en el mejor de los casos, donde siente libertad para hacerlo:

15:1 Si no se trata, debería de tratarse, pero la ambigüedad con la que cada centro, departamento o profesor decida abordar este tema puede llegar a obviarse, al igual que otras muchas cuestiones que suelen «quedarse en el aire».

Es significativo, además, cómo la polarización social y política de los últimos años en nuestro país influye en el tratamiento que hacen los centros de la provincia sobre estos temas, llegándose a producir, incluso, la cancelación de acciones educativas que tradicionalmente se desarrollaban en determinados centros de municipios del Poniente almeriense:

19:2 antiguamente se hacían grandes recordatorios de la «desbandá», pero cada vez el pueblo está más politizado y se convierte en un tema peliagudo para el centro llevar a cabo este tipo de actos ante las posibles respuestas que recibimos de un sector de los padres.

La práctica docente marcada por la cultura escolar y las rutinas que esta establece, también se muestran como un obstáculo. En las entrevistas, el profesorado señala la falta de asiduidad del tema en las aulas como la principal razón para no trabajarlo:

25:6 En los centros se trata de manera muy breve debido a la falta de tiempo e interés del alumnado, además de la falta de costumbre de tratar este contenido.

Por último, cabe destacar que el profesorado manifiesta la existencia de desconocimiento sobre cómo abordar la MH y D y demanda formación para poder hacerlo:

7:2 Otro de los obstáculos es el relativo desconocimiento por parte del profesorado sobre cómo afrontar su trabajo, a ello hay que añadirle la escasa oferta formativa que por parte de los CEP se ofrece sobre dicha materia.

## 8.4. Discusión

Los resultados de nuestro trabajo coinciden con los aportados por estudios similares (Zembylas y Kambani, 2012), que han tratado de determinar qué obstáculos subyacen a la enseñanza de temas controvertidos. En este caso, destacan: 1) el malestar emocional de los docentes; 2) la resistencia o el escaso interés de los estudiantes por estos temas; 3) la falta de formación o la escasez de materiales didácticos apropiados; 4) la existencia de una cultura escolar que limita la libertad del docente.

En nuestro caso, desde la óptica de la MH y D como tema controvertido con un componente ideológico, observamos cómo uno de los obstáculos más importantes es el malestar emocional, que desemboca en inseguridad y miedo. Esto se puede explicar por la falta de confianza que tienen los docentes o por la inquietud que genera abordar temas que están en el centro del debate social y político-mediático. Esta circunstancia provoca que el profesorado se sienta expuesto al juicio de los demás y a la opinión de las familias o el equipo directivo, lo que limita su margen de acción (Magendzo y Toledo, 2009) y promueve una pretendida «neutralidad».

La falta de tiempo y la inmadurez emocional y/o intelectual del alumnado son otros de los principales obstáculos señalados por los docentes, quienes sienten que estos debates podrían molestar a sus estudiantes (Bekerman y Zembylas, 2012; Washington y Humphries, 2011). Estas situaciones llevan al profesorado a trabajar estos temas de forma superficial, neutral y aséptica, reproduciendo el olvido al que se han visto sometidos a lo largo de las décadas. Como señala Díez-Gutiérrez (2022), hoy es más necesario que nunca recuperar la MH y D como base de la ciudadanía democrática para evitar la «desmemoria» y favorecer valores como la libertad, el respeto y la justicia social.

Además, los docentes manifiestan que carecen de la formación suficiente, por lo que un apoyo con materiales didácticos adecuados y prácticas pedagógicas efectivas podría incrementar el tratamiento de la memoria en las aulas. Ahora bien, como señalaron Bekerman y Zembylas (2012), los obstáculos emocionales son más resistentes que los obstáculos académicos o técnicos, de modo que simplemente proporcionando formación o materiales no conseguiremos un mayor tratamiento de temas controvertidos como la MH y D en las aulas, pues es preciso poner el foco también en los aspectos emocionales.

Por último, se interpreta como obstáculo la propia estructura educativa y sus demandas, que impiden disponer del tiempo o el espacio suficiente (en el currículo) para abordar estos contenidos. En este sentido, los currículos sobrecargados de contenidos o la fecha de celebración de la efeméride de la memoria en Andalucía, el 14 de junio, se perfilan como un freno para abordar la MH y D. Ante las exigencias curriculares y la complejidad de la temática, no es de extrañar que el profesorado opte mayoritariamente por ceñirse a las normativas, olvidando que su derecho a la libertad de cátedra les ampara para adoptar decisiones autónomas a la hora de seleccionar contenidos (Nando y Sanz, 2019).

## 8.5. Conclusiones

Pese a la valoración que se da de la MH y D como tema controvertido que contribuye a la formación en valores democráticos y ciudadanía, pocos docentes manifiestan integrar estas temáticas en sus aulas debido a los diversos obstáculos que reconocen en ello. En el contexto actual, en el que la MH y D de nuestro pasado reciente sigue siendo una asignatura pendiente y genera una amplia controversia, es comprensible que el profesorado no se sienta confiado frente a una realidad compleja que exige ser conocida tanto por la normativa educativa LOMLOE, como por la actual Ley de Memoria Histórica y Democrática.

En este marco, mejorar la formación de los docentes puede dotarles de seguridad. Si bien será imprescindible hacerles reflexionar críticamente sobre el desafío emocional que implica enseñar estos temas en nuestra sociedad, donde reparar y dignificar la memoria de decenas de miles de personas ha suscitado y continúa suscitando una amplia controversia política y mediática. Sin duda, el desarrollo profesional docente debe ir de la mano de la reflexión personal acerca del legado emocional del pasado de cada uno y de la posición que desea ocupar en una sociedad compleja y polarizada.

Por último, siguiendo las directrices de algunos estudios (Delgado-Algarra y Estepa, 2017; Sáez-Rosenkranz *et al.*, 2021) podemos afirmar que la inclusión de la MH y D debe basarse en un clima de confianza que favorezca la puesta en común de memorias e historias personales, que den pie a reflexionar crítica y abiertamente sobre las emociones que generan, sin olvidar las evidencias proporcionadas por la investigación histórica. Así, profesores y estudiantes adquirirán experiencia en el trabajo con temas polémicos, reconociendo y examinando múltiples perspectivas e interpretaciones. Desde este contexto será posible formar en competencias ciudadanas y en cultura democrática para construir una realidad más justa e igualitaria.

## Referencias bibliográficas

- Bekerman, Z., y Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15, 15-30.
- Cuesta, R. (2019). La venganza de la memoria y las paradojas de la historia. Leyéndome a mí mismo. En: Parra Montserrat, D. y Fuertes Muñoz, C. (coords). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 17-44). Tirant lo Blanch.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20 (2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>

- Díez-Gutiérrez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41613](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613)
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56 (1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). La memoria histórica en la escuela. *Hispania*, 82 (271), 547-571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- Fuertes Muñoz, C. y González, M. P. (2021). Prácticas docentes en torno a los pasados recientes: miradas iberoamericanas. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Memoria*, 8 (16), 6-11
- González, M. P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Jelin, E. (2020). *Las tramas del tiempo: familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14 (2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38, 445-465. DOI: 10.1080/03057240903321923.
- Nando Rosales, J. y Sanz Ponce, J. R. (2019). La autonomía del profesorado no universitario: el derecho a la libertad de cátedra. *Revista Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 516-534. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.1124>
- Pagès-Blanch, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 43-53.
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. En: I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). Trea.
- Ross, E.W. (2018). 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>
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.
- Rüsen, J. (2013). La ciencia histórica como cultura histórica. En: J. L. Palos y F. Sánchez-Costa (eds.). *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 81-110). Universitat de Barcelona.
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Prats Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, 13 (33). <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122.

- Washington, E. A. y Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly rural high school classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39 (1), 92-115. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473448>
- Zembylas, M. y Kambani, F. (2012). The Teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40 (2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>



## 9. Currículo de Ciencias Sociales y conflicto. Gestión de conflictos desde la Educación para la Paz

**ANDRÉS PALMA VALENZUELA**

Universidad de Granada

[andrespalma@ugr.es](mailto:andrespalma@ugr.es)

### 9.1. Introducción

La multiplicidad de enfoques existentes en la formación del profesorado de Educación Primaria, derivados de las posibles interpretaciones del diseño y desarrollo del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), crean el marco referencial de esta aportación sobre Educación para la Paz (EpP), como concreción de la educación en valores, cuyo objetivo general es mejorar la formación inicial de los docentes y su posterior ejercicio profesional.

Tres interrogantes delimitan el problema de investigación planteado: ¿Qué conflictos se detectan en el currículo de Ciencias Sociales (CCSS), y, en particular, en la Didáctica de la Historia, desde la práctica docente desarrollada en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria? ¿De qué modo la implementación curricular puede contribuir a la continuidad de tales conflictos? ¿Es posible superar tales situaciones?

Se responderá al primer interrogante identificando ciertas zonas de conflicto curricular y epistemológico latentes en el desarrollo de los contenidos de DCS y, al segundo, desde una dilatada experiencia profesional en el área y los datos extraídos de trabajos y memorias elaborados por nuestro alumnado desde 2007 (figuras 9.1 y 9.2).



**Figura 9.1.** Práctica de Educación para la Paz con alumnado de la UGR el 25/11/2022. Fuente: elaboración propia.

Tras enumerar y valorar los resultados obtenidos, para establecer el estado de la cuestión, se responderá al tercer interrogante mediante la elaboración de una propuesta a partir de aportaciones de Johan Galtung, teórico de referencia mundial para los estudios de paz, completadas con contribuciones de investigadores del Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada (UGR). La meta final será mejorar las disfunciones identificadas en el desarrollo curricular de DCS que suponen a nuestro juicio un habitual espacio generador de conflictos.



**Figura 9.2.** Práctica de Educación para la Paz con alumnado de la UGR el 25/11/2022. Fuente: Elaboración propia.

## 9.2. Metodología

La fuente inicial de referencia para identificar zonas epistemológicas y curriculares de conflicto será el manual de DCS utilizado por el alumnado del Grado de Educación Primaria de la UGR (Liceras y Romero, 2016) junto a otras aportaciones de DCS y áreas afines, cuya relación omitimos debido a la brevedad. La segunda, el medio millar de memorias elaboradas por el alumnado de Primaria en las materias troncales y optativas del área que hemos impartido durante la última década. Como tercera fuente se recuperan aportaciones de trabajos previos, difundidas en publicaciones y contribuciones a congresos, que también recogen datos del trabajo del alumnado, de las que solo se reseñan las más relevantes (Palma, 2016; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022).

La metodología fijada para el análisis fue la concreción de seis núcleos epistemológicos susceptibles de conflicto: definición del concepto y campo de las CCSS y su didáctica como área de conocimiento; objetividad y neutralidad en DCS; la pretensión de verdad como meta

en contextos «posmodernos» ubicados en la «posverdad» (Calzado, 2005; Cupani, 2011; Urmeneta, 2016; Bachiller, 2018); distorsiones perceptivas causadas por las *fake news*, la «realidad aumentada», el «metaverso» y el debate entre historia y memoria (Kohut, 2019).

Desde el contenido, se estableció un criterio de análisis basado en la habitual omisión del estudio de la realidad historicosocial del colectivo mozárabe de Al-Ándalus en el desarrollo curricular de la DCS (Fanjul, 2002; Sánchez, 2016; Palma y Pastor, 2021), sesgos historiográficos en el estudio de la Guerra de Granada (1482-1492) (Bueno, 2004; Payne, 2008; Insua, 2018; Toro, 2018) y reinterpretación de la Transición como etapa histórica (Pasamar, 2019; Pinilla, 2021; Palma y Pastor, 2022).

Sobre el modo en que el desarrollo curricular estimula la continuidad de los conflictos latentes en el currículo, y analizado el material didáctico, las valoraciones aportadas por el alumnado y la reflexión contenida en las publicaciones reseñadas, se constatan cuatro hechos: 1) sesgos historiográficos en ciertos recursos didácticos de raíz ideológica (Gómez, Pastor *et al.* 2022); 2) creciente número de estudiantes con escaso hábito lector, pobre desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, limitado talante reflexivo, falta de curiosidad intelectual, motivación y actitud investigadora y dependencia acrítica de las redes sociales que propicia el dirigismo (Palma y Damiao, 2018; Palma, 2020); 3) actividad docente desarrollada desde prejuicios ideológicos; 4) saberes compartimentados que dificultan una visión holística de la compleja realidad histórica y social estudiada en las aulas.

Reseñadas las fuentes y la metodología, y en respuesta al tercer interrogante, se formula una propuesta para mejorar la gestión pacífica de las situaciones de conflicto basada en una triple estrategia: definición del tipo de violencia latente en cada conflicto; resolución pacífica del mismo mediante procesos de EpP y búsqueda de una «paz imperfecta» (Galtung, 2007; Muñoz, 2004, 2004b; Muñoz y Molina, 2010; Sánchez y Rebolledo, 2019 y Palma, 2021).

Pero antes de ello es conveniente clarificar las categorías de «Cultura de paz» (Cp) y «Educación para la paz» (EpP), derivadas de la paz como idea generadora en el individuo de pasiones, sentimientos e ilusiones que ofrecen una visión poliédrica de esta como experiencia personal, familiar, doméstica, laboral, escolar, social, nacida del desprendimiento, la comprensión y el respeto emanado del amor verdadero (Palma, 2019). Como fruto de un proceso que brota del derecho a vivir juntos con estilos de vida inspiradores de formas relacionales orientadas al logro de la armonía del individuo consigo mismo, con los demás y con su entorno (Chacón, 2018), forjándose la idea de Cp desde la premisa de que convivir en paz es un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH).

Tras la crudeza de los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo xx, nació la Unesco en 1945 como respuesta a la inquietud generada por la violencia que fracturó al mundo en bloques, y organización que señala la insuficiencia de los acuerdos políticos y económicos para lograr la paz, al ser su condición de posibilidad la solidaridad intelectual y moral real entre las personas. Se abrieron así cauces para asegurar la paz mundial como meta para cuyo logro se optó por promover, desde la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la colaboración internacional, el respeto a la justicia, al imperio de la ley, a los DDHH y a todas las libertades reconocidas por la ONU.

Surgieron tantas iniciativas, que su relación sería prolija. Por ello, y para enmarcar esta propuesta, solo se señalarán los grandes hitos evolutivos de la Cp y la EpP, conscientes de que toda reflexión debe asumir aquella evolución que supera la idea de paz como ausencia

de conflicto, entre otras razones, por su ineficacia para explicar un presente lastrado por violencias sociales y escolares en auge que exigen reflexión.

La fase inicial de superación de postulados previos llevó a una segunda etapa donde se acuña el concepto de «paz positiva» (Pp), como realidad multiforme (paz directa o regulación no violenta del conflicto, paz cultural o presencia de valores básicos compartidos, y paz estructural con mínimos de violencia y máximos de justicia social) que integra también la ausencia de violencia estructural y la existencia de condiciones para el justo desarrollo humano y la satisfacción de las necesidades básicas. Así, mientras la «paz negativa» enfatiza la ausencia de violencia, la Pp supone reducidos índices de violencia directa y altos niveles de justicia que equiparan la paz a la armonía, la igualdad y la justicia. De este modo, la Pp ya no es solo ausencia de guerra, violencia estructural, armonía humana o meta, sino un proceso para afrontar el conflicto, como parte de la vida, de forma pacífica y justa.

Tras del concepto de «violencia cultural» vino el de «cultura de paz» (Galtung 2003), sucediéndose una cuarta fase con nuevos enfoques (paz feminista, gaiga, interna, externa y holística) que revelan el carácter poliédrico de la paz y completan su visión con el análisis de individuos y contextos sociales, económicos, culturales, ecológicos y políticos.

Como efecto de la inquietud generada por el aumento de conflictos, se convirtió la paz en objeto de sucesivos estudios que la redefinen como respuesta a nuevas formas de violencia y revisan los enfoques epistemológicos sobre el binomio paz-violencia orientados a la mejora de la gestión del conflicto que cristaliza a finales del xx, en la «Educación para la Paz» (EpP) como nueva concreción del término.

El proceso educativo consistirá pues en una transformación humanosocial centrada en el logro de contenidos disciplinares y en formas de relación que ven la EpP como un itinerario de aprendizaje y desarrollo, que parte de la estructura social del entorno del educando y de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos como metas que conforman la Cp.

La EpP se convierte así para el docente en herramienta para afrontar conflictos, dilemas y riesgos; gestionar dificultades y gobernar la complejidad de la existencia desde los retos actuales sin olvidar que, «desde la investigación para la Cp se presenta el conflicto [...] como algo consustancial a la vida [...] que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto» (Sánchez *et al.* 2019, p. 240). Redefiniéndose así el conflicto como realidad inherente a las relaciones humanas, la «paz imperfecta» (Muñoz, 2004) como horizonte de ruptura «con las concepciones de la paz como algo perfecto [...] utópico, terminado, lejano, inalcanzable; [...] las prácticas pacíficas como un proceso inacabado que se reconoce y construye cotidianamente» (Sánchez *et al.* 2019, p. 240).

Creemos con Galtung que la base de todo conflicto radica en el triángulo formado por la contradicción, las actitudes y la conducta (Chacón, 2018; Palma 2019); ratificando esto el nexo entre paz y gestión creativa, empática y no violenta de sus vértices.

Se propone en consecuencia el desarrollo de procesos didácticos para superar los conflictos latentes en el currículo de DCS (figuras 9.3, 9.4 y 9.5), advirtiendo que la comprensión de la EpP requiere entender antes el conflicto como fenómeno natural carente en sí mismo de positividad o negatividad; conformándose así una línea argumental sobre cómo la Paz no reside tanto en la ausencia de conflictos como en su resolución pacífica (Chacón, 2018).



Figura 9.3. Triángulo del conflicto de Galtung. Fuente: elaboración propia a partir de Galtung (2003) y Calderón (2009, p. 70).



Figura 9.4. Triángulo de la violencia en Galtung. Fuente: elaboración propia a partir de Galtung (2003) y Calderón (2009, p. 76).

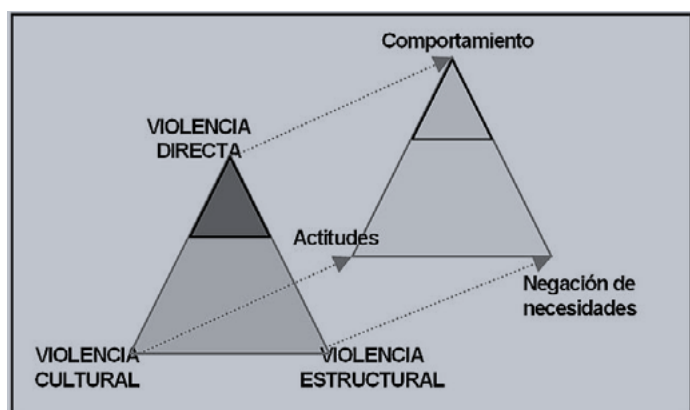


Figura 9.5. Triángulo del conflicto de Galtung. Fuente: elaboración propia a partir de Galtung (2003) y Calderón (2009, p. 79).

### 9.3. Resultados

Aunque el currículo de DCS excluye saberes disciplinares de Historia, es habitual que el docente parta de estos como estrategia para realizar ejercicios de transposición didáctica y de enseñanza/aprendizaje destinados a mejorar el conocimiento didáctico del contenido de CCSS (Leal, 2014). De este modo, y valoradas ciertas tendencias presentes en determinados docentes que afectan a la percepción de la Historia por el alumnado, se identifican dos ámbitos concretos susceptibles de conflicto.

En el ámbito epistemológico:

- La definición del concepto y campo de la DCS como área de conocimiento es una cuestión compleja y debatida al ser el sujeto parte del objeto de estudio.
- El acercamiento neutral y objetivo al saber social y a contenidos de referencia en DCS (Historia, Geografía, Patrimonio) es cuestionado desde posiciones legítimas no compartidas por toda la Academia.
- El concepto de «verdad», y su mera posibilidad, se discute desde similares premisas.
- Se obvia el análisis del efecto sobre la percepción de la realidad de cuestiones como la «posverdad», las «fake news», el «metaverso» y la «realidad aumentada».
- Se omite una reflexión rigurosa sobre la confrontación planteada entre «Historia» y «Memoria», sus diversos conceptos y las diferentes interpretaciones posibles.
- Se descartan paradigmas previos (positivistas, neopositivistas y anti positivistas) para asumir un «anarquismo epistemológico» (Feyerabend, 2007) que, sin vínculos previos, aporta análisis fragmentarios desde espacios de cultura y pensamiento locales, diversos y plurales con incidencia limitada y concreta en metas y objetivos (Lyotard, 2019).

En el ámbito curricular:

- Práctica omisión de referencias al colectivo mozárabe en las guías docente y didáctica de la asignatura de Primaria: Didáctica de las Ciencias Sociales, en el manual de DCS utilizado, en la bibliografía complementaria y en las prácticas programadas, en línea con lo antes sucedido en Primaria y Secundaria.
- Tratamiento sesgado e incompleto de la Guerra de Granada (1486-1492) como tema clave de la historia local.
- Pocas referencias sistemáticas y positivas al período de la Transición y conocimiento escaso del hecho por un sector del alumnado y profesorado novel; valoración negativa de esta etapa, denominada Régimen del 78; positiva recuperación de la Segunda República.
- Cinco vías por las que el desarrollo curricular genera conflicto: 1) sesgos historiográficos en materiales didácticos, programaciones, metodologías y actividades; 2) creciente número de estudiantes con poco hábito lector, escaso desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, limitado talante reflexivo, falta de curiosidad intelectual, carencia de motivación y actitud investigadora y dependencia de las redes sociales; 3) actividad docente dirigida por opciones ideológicas explícitas con riesgo de adoctrinamiento; 4) gradual repunte de actitudes políticas, populistas y antisistema, radicalizadas; 5) conocimiento segmentado que impide una visión global de lo real.

## 9.4. Discusión

Una valoración comparativa de los resultados logrados tras la investigación llevada a cabo con trabajos previos muestra diversas cuestiones relevantes. Desde la epistemología se realizan seis constataciones: 1) continuidad de dificultades para abordar la DCS al ser el sujeto cognoscente parte del objeto de estudio; 2) actitudes docentes que descartan la objetividad y neutralidad en CCSS como tesis en discusión; 3) exclusión del concepto de verdad y escaso interés para valorar el efecto de la posverdad, las *fake news*, el metaverso y la realidad aumentada en DCS; 4) incapacidad para lograr consensos sobre la Historia y la Memoria y sus interrelaciones; 5) paralización del debate sobre la legitimidad, vigencia y oportunidad de los diversos paradigmas en liza; 6) reemplazo de unos axiomas por otros, olvidando que la única verdad científica es la ausencia de verdades definitivas.

Curricularmente, el análisis comparativo del tratamiento dado a ciertos contenidos (invisibilidad curricular del colectivo mozárabe; inadecuado tratamiento de la Guerra de Granada 1486-1492 y carencias didácticas en el enfoque del estudio de la Transición), revela escasez de estudios didácticos y deficiencias metodológicas junto a la existencia de cinco zonas de conflicto: 1) sesgos historiográficos; 2) deterioro en el alumnado de la competencia en comunicación lingüística, del talante reflexivo, de la curiosidad intelectual, de la motivación, de la actitud investigadora junto a más dependencia de las redes sociales; 3) actividad docente marcada por opciones ideológicas explícitas; 4) repunte de actitudes políticas radicales; 5) conocimiento segmentado que impide una visión global de la realidad.

Desde los resultados obtenidos tras la investigación efectuada y la doble línea discursiva planteada, sugerimos gestionar los conflictos detectados desde la EpP como instrumento transformador de la persona y el aula. Planteamos así una gestión transversal en el currículo y en las relaciones humanas como factor cohesionador para generar conocimiento y desarrollar programas educativos basados en el rigor, la igualdad, la justicia y la libertad dirigidos a implementar capacidades docentes e investigadoras que ayuden a mejorar las disfunciones identificadas en el desarrollo curricular de la DCS que conforman a nuestro juicio un recurrente espacio generador de conflictos.

## 9.5. Conclusiones

Expuesto el problema de investigación, identificadas las zonas de conflicto y enunciada una propuesta desde la Cp para mejorar las disfunciones detectadas, formulamos las siguientes conclusiones como respuesta a los interrogantes iniciales planteados:

- La existencia de conflictos en el currículo de DCS, que tienen a perpetuarse y a perturbar los procesos de enseñanza/aprendizaje y la convivencia, parece difícil de evitar.
- Las zonas de conflicto indicadas en la exposición de resultados y en la descripción de las líneas discursivas planteadas son de raíz epistemológica y curricular.
- Tales evidencias nos llevan a explorar soluciones realistas para superar el conflicto desde el campo de la Cp.

- Como concreción de la Cp, ofrece la EpP las siguientes posibilidades para la mejora de la gestión del conflicto en DCS:
  - Ayudar a superar el inmovilismo teórico y a reconocer al otro como ser digno, singular y apreciable, cuyas propuestas deben atenderse buscando la convergencia.
  - Contribuir a definir/regular el conflicto y a superar las dificultades.
- Cultivar una formación integral que mejore el conocimiento, facilite la comprensión de la pluralidad del mundo y prepare al docente para vivir en entornos complejos.
- Ayudar al docente a mejorar el conocimiento de su disciplina y el valor de la paz, despertando su interés por ambas realidades y sus virtualidades educativas.
- Promover la defensa de la dignidad del docente y del alumnado junto a su singularidad e igualdad.
- Inculcar hábitos y formas de vida que valoren los DDHH, el reconocimiento mutuo, la participación, el diálogo, la negociación, el respeto a los procedimientos democráticos y el sentido de la existencia.
- Descubrir la necesidad de abrir posibilidades para construir el conocimiento social y el desarrollo de la Cp con aplicaciones concretas desde la DCS como ámbito idóneo para el desarrollo de la EpP.

Asumido el conflicto como parte de la vida y de los mecanismos de generación de conocimiento, se propone su gestión al margen del tipo de violencia que entrañe en cada caso. Basada en protocolos sociopolíticos y educativos de acción, se formula una propuesta estructurada en un itinerario de siete etapas inspirado en J. Galtung (2003, 2007):

1. Distinguir problemas de conflictos.
2. Diferenciar entre conflictos inherentes a la vida de otros tipos de conflictos.
3. Analizar los niveles de un conflicto: inmediatez, patrones de relación entre las tesis opuestas y una visión general de sus dimensiones temporales.
4. Identificar la tipología del conflicto (latente; explícito; intrapersonal; interpersonal...).
5. Conocer los elementos positivos y negativos derivados de cada conflicto para regularlo.
6. Participación equitativa de las partes en el debate e incorporación de mediadores.
7. Pasos concretos para resolver un conflicto: 1) definición del problema; 2) análisis de las causas; 3) búsqueda de soluciones; 4) objetivos de acción y alternativas positivas y realistas a largo plazo; 5) pensar siempre antes de actuar; 6) aplicar bien la solución elegida, que siempre incluye cesiones de las partes; 7) evaluar los resultados.

## Referencias bibliográficas

- Bachiller, R. (18 de febrero de 2018). Posverdad, relativismo y ciencia. *El Mundo* <https://www.elmundo.es/opinion/2018/02/10/5a7ddf71268e3e567a8b4638.html>
- Bueno, F. (2004). *Los reyes de la Alhambra*. Miguel Sánchez.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81.



- Calzado, M. (2005). El problema de la objetividad del conocimiento social. En: *IV Jornadas de Sociología de la UNLP (23-25/11/2005)*. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106096>
- Chacón, J. G. (2018). *Educar para la paz en la globalidad*. Universidad de Granada.
- Cupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientiae Studia*, 9, 501-525.
- Fanjul, S. (2002). *Al-Andalus. La forja de un mito*. Siglo XXI.
- Feyerabend, P. (2007). *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakea.
- Galtung, J. e Ikeda, D. (2007). *Scegliere la pace*. Esperia.
- Gómez, J. M., Pastor, M. M., Alcaraz, A. y Palma, A. (2022). Un análisis sobre los contenidos presentes en la enseñanza de la historia a través de los textos escolares (2000-2005). En: M. P. Cáceres, F. J. Hinojo, J. M. Trujillo y F. Lara. *Investigación en educación sobre las TIC y los métodos activos en las ciencias sociales* (pp. 157-170). Octaedro.
- Grasa, R. y Mateos, O. (2014). *Guía para trabajar en la construcción de la paz*. Cámara de Comercio de Bogotá.
- Insua, P. (2018). *España contra sus fantasmas*. Ariel.
- Kohut, K. (2019). Historia y memoria: diferencias e interferencias. En: H. Corbellini (ed.). *Literatura, historia y memoria* (pp. 43-68). Biblioteca Nacional de Montevideo.
- Leal, A. (2014). El conocimiento didáctico del contenido (CDC). *Magistro*, 15, 89-110.
- Liceras, Á. y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pirámide.
- Liotard, J. J. (2019). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Muñoz, F. (2004a). Paz imperfecta. En: M. López (dir.). *Enciclopedia de paz y conflictos L-Z* (pp. 898-900). UGR-IPAZ.
- Muñoz, F. (2004b). Qué son los conflictos. En: B. Molina y F. A. Muñoz. *Manual de paz y conflictos* (pp.143-170). UGR.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Cultura de paz para afrontar los conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 44-61.
- Palma, A. (2016). Educar en valores desde las CCSS. En: Á. Liceras y G. Romero. *Didáctica de las CCSS. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 211-324). Pirámide.
- Palma, A. (2018). La escuela como espacio de paz y resolución de conflictos. En: A. L. Bonilla e Y. Guasch. *Entorno, sociedad y cultura en educación infantil* (pp. 177-194). Pirámide.
- Palma, A. (2019). *Educación para la paz y en valores*. Unesco-Avicam.
- Palma, A. (2020). Enseñar ciencias sociales entre riesgos e incertidumbres. *Didácticas Específicas*, 22, 88-103.
- Palma, A. (2021). Propuesta para la formación de docentes desde la Educación para la paz. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 7 (1), 71-86.
- Palma, A. y Damiao, M. H. (2018). Da narrativa humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33.

- Palma, A. y Pastor, M. M. (2021). Exclusiones del currículo: el caso de los mozárabes de Granada. En: J. M. Trujillo, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno. *Educación y formar a la generación Z: experiencias derivadas de la investigación* (pp. 73-88). Octaedro.
- Palma, A. y Pastor, M. M. (2022). Las competencias en la formación del profesorado a través del *pedagogical content knowledge* y el *art thinking*: su reflejo en los símbolos de la Transición española. En: S. Alonso, G. Gómez, C. Rodríguez y M. Ramos (2022). *La educación globalizada: experiencias e investigaciones* (pp. 96-109). Dykinson.
- Pasamar, G. (2019). *La Transición en España. España en transición: historia reciente de nuestra democracia*. Marcial Pons.
- Payne, S. (2008). *España. Una historia única*. Temas de Hoy.
- Pinilla, A. (2021). *La Transición en España. España en transición: historia reciente de nuestra democracia*. Alianza.
- Sánchez, R. (2016). *Al-Andalus y la cruz*. Stella Maris.
- Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo y Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de CCSS*, 6 (1), 235-250.
- Toro, F. (2018). *Los Fernández de Córdoba*. Ayuntamiento de Alcalá la Real.
- Urmeneta, M. (01 de noviembre de 2016). La política de la posverdad. *El Mundo* <https://www.elmundo.es/opinion/2016/11/05/581ccfa4e5fdea4e048b462f.html>

## 10. La memoria democrática en la formación inicial del profesorado de Secundaria. Un estudio exploratorio<sup>6</sup>

**MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE**

Universidad de Almería

[marfelices@ual.es](mailto:marfelices@ual.es)

**LUCÍA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ**

Universidad de Almería

[rileyymundo215@gmail.com](mailto:rileyymundo215@gmail.com)

**ÁLVARO CHAPARRO SAINZ**

Universidad de Almería

[alvarocs@ual.es](mailto:alvarocs@ual.es)

### 10.1. Introducción

Educar en el siglo XXI, según los objetivos de la Unesco y la Unión Europea, debe servir para favorecer el desarrollo integral del alumnado. En consecuencia, la educación debe preparar para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la conformación de una ciudadanía activa y democrática que garantice mayores cotas de justicia social, paz, convivencia e igualdad entre las personas. Desde la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y, concretamente, de la Historia, ámbito en que se enmarca nuestro trabajo, podemos contribuir a ello, ya que el conocimiento social e histórico ayuda a comprender nuestra realidad para intervenir en ella (Delgado y Estepa, 2017; Pagès, 2019).

Como señalaron Díez y Rodríguez (2022), la educación histórica debe orientarse a la comprensión y el análisis de la experiencia humana a través del tiempo, la interpretación del presente desde nuestro pasado y la construcción de una memoria colectiva que contribuya a la formación de ciudadanía, consciente de sus derechos y obligaciones con la sociedad. No obstante, para atender a estos propósitos, es necesario enfocar la didáctica de la historia desde una perspectiva epistemológica y metodológica que contribuya a la formación del pensamiento y la conciencia histórica (Seixas y Morton, 2013; Rüsen, 2013), integrando una perspectiva problematizadora del pasado y el presente. De este modo, será posible desarrollar una cultura democrática que contribuya a dar respuesta a los problemas de nuestro mundo.

---

6. Este capítulo es resultado del proyecto «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos» (PDC2022-133041-I00) y del proyecto de I+D+i «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), ambos financiados por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea «NextGeneration EU»/PRTR.

En este contexto, abordar hechos controvertidos de nuestra historia reciente posee un amplio potencial para generar conciencia crítica y democrática, pues ayuda a comprender una sociedad cada vez más polarizada social y políticamente, y a defender las libertades y la democracia. Junto a estos factores, recuperar la memoria histórica y democrática (en adelante MH y D) es una necesidad reivindicada por la normativa curricular vigente (LOMLOE, 2020) y por la actual Ley de Memoria Democrática (Ley 20/2022).

Estas propuestas, que prevén la actualización de contenidos curriculares en la educación, especialmente en la secundaria, parten de investigaciones que demuestran un exiguo conocimiento por parte del alumnado sobre estos temas, así como la existencia de un relato hegemónico oficial en los libros de texto, donde existen ocultamientos deliberados (Díez, 2022). En consecuencia, no conocer nuestra propia historia obstaculiza la consolidación de una democracia de calidad, basada en la verdad, la justicia y la reparación, lo que contribuye al olvido y la desmemoria de nuestro pasado. En esta misma línea, estudios similares han mostrado que el tratamiento de estos contenidos en las aulas es superficial (Sánchez *et al.*, 2019) y que está supeditado a razones como la inseguridad, el desafío emocional que generan, la posición política del profesorado, la falta de formación, los debates o tensiones que puedan generar, la escasez de tiempo, la inmadurez del alumnado o la propia cultura escolar (Zembylas y Kambani, 2012). Estos obstáculos provocan que la MH y D apenas sea abordada, al tiempo que se limita su potencial educativo para formar en valores y ciudadanía.

Teniendo en cuenta lo señalado, nos proponemos en este trabajo conocer si los planes formativos del máster en Profesorado de ESO y Bachillerato (en adelante, MAES) han adoptado medidas para atender estas necesidades. Nos centramos en esta etapa formativa, ya que en ella se abordan en mayor profundidad contenidos de nuestra historia reciente vinculados con la MH y D. Buscamos establecer un diagnóstico inicial para comprobar si en la formación inicial de docentes de secundaria se recogen las propuestas de la Ley de Memoria Democrática, que reclama «actualización científica, didáctica y pedagógica para impulsar en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición» (Ley 20/2022, p. 34).

Partimos de la hipótesis de que un contenido tan concreto como la MH y D estará escasamente presente en las guías docentes de las asignaturas del MAES, principalmente, por dos motivos. En primer lugar, porque es una temática que cuenta con poca tradición, habiendo sido recientemente reclamada su presencia en la educación. En segundo lugar, porque su tratamiento suele hacerse a través de un marco más amplio como son los problemas sociales relevantes o temas controvertidos, que sí han sido integrados en los programas de formación del profesorado, aunque aún de forma somera (Santisteban, 2019). No obstante, consideramos importante avanzar resultados de investigación para hacer un balance de en qué punto estamos y valorar posibles acciones formativas que doten de mayor seguridad y herramientas a los futuros docentes para integrar estos contenidos en sus aulas.

## 10.2. Metodología de la investigación

En este estudio, como se ha señalado, queremos conocer si la formación en MH y D se ha integrado y en qué medida en los planes del MAES. Para ello, siguiendo un diseño de tipo cualitativo (McMillan y Schumacher, 2005), hemos desarrollado una investigación de carácter exploratorio a fin de dar respuesta al objeto de estudio. Como técnica se ha empleado el análisis documental (Bisquerra, 2016).

En este caso, la fuente analizada han sido las guías docentes de las asignaturas del MAES de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se han seleccionado únicamente las asignaturas vinculadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales puesto que en las universidades españolas las materias de esta titulación, relativas a la especialidad de Ciencias Sociales, pueden estar adscritas a esta área, o bien, en algunos casos, pueden encontrarse compartidas con otras disciplinas como Historia, Geografía o Historia del Arte.

La muestra de guías docentes trabajadas asciende a 111 (n = 111), seleccionando todas aquellas que han cumplido tanto el criterio de estar adscritas al área de conocimiento, como el requisito de contar con acceso abierto para poder ser convenientemente analizadas. En este sentido, no todas las guías han podido analizarse por estar algunas de ellas mal enlazadas o por no estar disponibles para su consulta.

En una primera fase de la investigación, para crear el corpus documental, se estableció un primer listado con las universidades susceptibles de ser analizadas, empleando para ello el listado presente en la página web de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). Así, el total de universidades analizadas asciende a 35, las cuales cumplen con el criterio de tener accesibles sus guías docentes (tabla 10.1).

**Tabla 10.1.** Universidades y total de guías docentes analizadas

Universidad	GD	Universidad	GD
Universidad Jaime I	6	Universidad de Santiago de Compostela	3
Universidad de las Islas Baleares	6	Universidad de la Laguna	3
Universidad Rey Juan Carlos	5	Universidad de Jaén	3
Universidad de Valladolid	5	Universidad de Extremadura	3
Universidad de Sevilla	5	Universidad de Cantabria	3
Universidad de Girona	5	Universidad de Vigo	2
Universidad de Alicante	5	Universidad de Salamanca	2
Universidad de Murcia	4	Universidad de Lleida	2
Universidad de Málaga	4	Universidad de Huelva	2
Universidad de Coruña	4	Universidad de Granada	2
Universidad de Castilla-La Mancha	4	Universidad de Córdoba	2
Universidad de Burgos	4	Universidad de Almería	2
Universidad de Barcelona	4	Universidad Autónoma de Madrid	2
Universidad Pública de Navarra	3	Universidad de Oviedo	1
Universidad del País Vasco	3	Universidad de la Rioja	1

Universidad de Zaragoza	3	Universidad de Cádiz	1
Universidad de Valencia	3	Universidad Autónoma de Barcelona	1
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	3		
TOTAL		111	

Fuente: elaboración propia.

En una segunda fase, se han seleccionado todas las asignaturas de la especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia, incluyendo tanto asignaturas orientadas a la formación para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, Historia del Arte y Geografía, como para el diseño curricular, la innovación y la investigación en estas materias, o aquellas orientadas a ofrecer complementos para la formación disciplinar. De este modo, se ha evitado descartar posibles materias que pudieran integrar aspectos relacionados con la MH y D desde otras vertientes como la espacial/geográfica o la artística. Para su correcto análisis y vaciado todas las guías docentes han sido codificadas mediante un identificador para su registro. Una vez codificadas se descargaron para proceder al análisis. Junto a la universidad, el nombre de la asignatura y el código, se incluyeron otros datos identificativos como el área de conocimiento a la que se adscribe, el departamento, la titulación a la que corresponde, el número de horas o créditos, el carácter de la asignatura, su duración y el enlace web a la guía docente.

El procedimiento de análisis se ha centrado principalmente en revisar los contenidos, las competencias incluidas en la planificación y las referencias bibliográficas. Para realizar el análisis se han buscado inicialmente palabras clave como «memoria», «memoria histórica», «memoria democrática» o «cultura democrática».

### 10.3. Resultados

El análisis realizado ha permitido constatar cómo solo seis de las guías docentes, es decir, el 5,4 % del total, presentan contenidos explícitos sobre MH y D (tabla 10.2).

**Tabla 10.2.** Asignaturas con mención explícita a la MH y D

Universidad	Asignaturas
Universidad de Jaén	Aprendizaje y Enseñanza II de las materias de Geografía e Historia
Universidad de Cantabria	Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Filosofía
Universidad de Salamanca	Didáctica y Evaluación en la especialidad de Geografía e Historia
Universidad de València	Aprenentatge i Ensenyament de la Geografia i la Història
Universidad de Alicante	Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía
Universidad de Santiago de Compostela	Aprendizaje y Enseñanza de Historia y Ciencias Sociales

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a la asignatura Aprendizaje y Enseñanza II de las materias de Geografía e Historia (6 créditos), que se imparte en la Universidad de Jaén, incluye entre sus contenidos el diseño y desarrollo de actividades de aula vinculadas con el desarrollo de competencias de cultura democrática. Igualmente, entre sus referencias bibliográficas, se incluyen trabajos relacionados con la educación ciudadana, el patrimonio y la memoria en la enseñanza de la historia, así como una propuesta didáctica para el tratamiento de la represión de la memoria. Por su parte, en la Universidad de Cantabria, la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Filosofía (9 créditos), contempla entre sus resultados de aprendizaje la formación en principios para la democracia y el desarrollo de la conciencia crítica, incluyendo, además, el diseño curricular de propuestas para la educación en democracia y la conciencia cívica. Por último, en las referencias bibliográficas observamos la integración de trabajos sobre la memoria en la educación, los usos de la historia y las políticas de memoria.

En el caso de la Universidad de Salamanca y de Valencia, se ha detectado la presencia del tratamiento de la MH y D a través de las referencias bibliográficas que recogen algunas de sus guías docentes. En la Universidad de Salamanca, la asignatura Didáctica y Evaluación en la especialidad de Geografía e Historia (6 créditos) incorpora bibliografía sobre la enseñanza de la historia y la memoria colectiva, la construcción de la memoria histórica, la historia de la memoria en España o los usos y políticas de la memoria. En cuanto a la Universidad de Valencia, su asignatura Aprenentatge i Ensenyament de la Geografia i la Història (16 créditos) incluye un enfoque de formación en valores democráticos y ciudadanía atendiendo a las problemáticas globales. Además, esta guía docente incluye entre su bibliografía referencias sobre construcción de memoria histórica en un mundo globalizado.

Más significativa es la presencia de la MH y D en la guía docente de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía (7,5 créditos), impartida en la Universidad de Alicante. En este caso, sus contenidos se relacionan con la historia de las mujeres, la memoria histórica o las migraciones forzadas, así como con el estudio de estrategias didácticas que permiten incorporar estos temas en las aulas, contribuyendo a la formación en igualdad, valores y cultura democrática. Esta vertiente de formación en derechos humanos se recoge además en los resultados de aprendizaje de la asignatura. Junto a ello, se propone como estrategia metodológica de refuerzo una salida didáctica al Archivo de la Democracia de la Universidad de Alicante. En las referencias bibliográficas se incluyen obras sobre memorias conflictivas y cómo enfrentarnos al legado sensible o conflictivo de nuestro pasado reciente.

Finalmente, la Universidad de Santiago de Compostela se erige como caso paradigmático. La asignatura Aprendizaje y Enseñanza de Historia y Ciencias Sociales (6 créditos) incluye entre sus contenidos el tema titulado: «Enseñar historias difíciles», que aúna aspectos como «las historias difíciles o controvertidas», «profesores y estudiantes ante las historias difíciles» o «el debate en las aulas de historia». Junto a este tema, apelando a la MH y D explícitamente, se incluye otro tema titulado: «Memoria histórica y enseñanza de la historia», que aborda contenidos sobre «memoria e historia», «memoria en las aulas de historia» o «propuestas para trabajar con la memoria en las aulas de historia».

Junto a los casos expuestos, la investigación ha permitido comprobar cómo varias guías docentes incluyen entre sus contenidos, competencias o resultados de aprendizaje, aspectos

que se orientan hacia una formación del profesorado para garantizar el respeto a los Derechos Humanos, los principios de accesibilidad universal, la igualdad, la no discriminación, el fomento de los valores democráticos y de la cultura de la paz. Son, por tanto, guías docentes que podrían generar espacios para abordar contenidos relacionados con la MH y D, aunque no lo señalen de forma explícita. Entre otras universidades, la de Cantabria, cuenta con dos asignaturas: Proyectos y Propuestas Curriculares Innovadoras en Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Filosofía (3 créditos) y El Valor Formativo de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Filosofía en el Currículum de Secundaria (4,5 créditos), que, si bien no incluyen la memoria de forma concreta, sí otorgan importancia a la formación de ciudadanía democrática y a la conexión de las Ciencias Sociales con los problemas sociales.

Para concluir, algunas guías docentes incluyen entre sus temas el tratamiento de temas controvertidos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana, como ocurre en la Universidad de Huelva y de Murcia. Para el caso de Huelva sabemos que en el contexto del MAES se trabajaron experiencias formativas vinculadas con la memoria y al patrimonio controversial (Estepa y Delgado, 2021), centradas en el Valle de los Caídos (actualmente, Valle de Cuelgamuros), ejemplo de patrimonio arquitectónico de la guerra civil española, considerado como antipatrimonio y como espacio de interés para la formación en valores ciudadanos.

## 10.4. Discusión y conclusiones

El análisis de las guías docentes ha revelado cómo la presencia de la MH y D en estos documentos es prácticamente inexistente. Con todo, las conclusiones que podrían extraerse de ello no deben ser definitivas. Debemos subrayar que el hecho de no explicitarse contenido relacionado directamente con la MH y D no significa, en ningún caso, que no se aborde la cuestión en las aulas del máster en Profesorado. Sin embargo, consideramos que no resulta casual que sean esas seis universidades las que presenten explícitamente un tratamiento de la memoria en sus aulas. No en vano, en algunas de ellas encontramos especialistas en la temática que cuentan con una amplia trayectoria investigadora conectada con la educación y la formación en memoria, como es el caso, entre otros, de López-Facal (2016), Jaén (2022) Fuertes (2021) u Ortuño (2018).

Con todo, se pueden apuntar diferentes motivos que explicarían dicha ausencia, como son la escasa atención que han suscitado estos temas por su complejidad o su vinculación con la controversia, máxime en una sociedad como la nuestra, que tiende a huir del conflicto y a obviar posiciones comprometidas. Por ello, preparar a los futuros docentes para trabajar estas temáticas es urgente e implica adoptar un modelo formativo crítico y transformador que prepare para trasladar temas complejos a las aulas. En este sentido, trabajar experiencias en la formación inicial del profesorado que recuperen la memoria histórica traumática es una estrategia inaplazable que debe integrarse en nuestros programas formativos. Un buen ejemplo de ello es la Universidad de Santiago de Compostela, donde se forma a los futuros docentes tanto para el tratamiento de temas controvertidos, como de la memoria.

Pese a la escasa presencia de la MH y D en los documentos analizados, lo cierto es que no es un tema desconocido, pues la LOMLOE, vigente desde 2020, incluye la memoria demo-



crática entre sus saberes básicos. Además, diversas comunidades autónomas disponen de sus propias leyes de MH y D desde hace años, en las que se incluyen iniciativas orientadas a la educación. En el caso concreto de Andalucía, en 2017 se aprobó la Ley de Memoria Histórica y Democrática (Ley 2/2017), que integra medidas para incluir la memoria democrática en el currículo y en las aulas a fin de fortalecer los valores democráticos. Asimismo, desde 2019 se dispone de la Instrucción 11/2019 para la celebración del Día de la MH y D en los centros educativos.

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe señalar que somos conscientes de las restricciones propias de la fuente utilizada. De hecho, como hemos indicado, que una guía docente no incluya de forma explícita el tratamiento de la memoria democrática, no quiere decir que no se pueda integrar ese contenido en el proceso formativo. Asimismo, no disponer de todas las guías docentes en abierto también ha sido, en algunos casos, otra limitación de nuestro trabajo.

En conclusión, la ausencia de este tema en las guías docentes ha de servir de punto de inflexión para reflexionar acerca de la formación que ofrecemos a nuestro alumnado universitario, debiendo ser esta revisada a la luz de las demandas y necesidades de la sociedad (Díez, 2020). Si uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta el profesorado a la hora de abordar temas controvertidos como la memoria es su falta de formación y la inseguridad que esto genera, estamos obligados a formar a los futuros docentes desde un modelo que favorezca la adquisición de competencias profesionales para trabajar lo problemático y tomar conciencia de los desafíos que ello implica.

## Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed.). La Muralla.
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20 (2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Díez, E. J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56 (1), 0129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Díez, E. J. (2022). Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: el olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 30 (73) <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- Díez, E. J. y Rodríguez, J. (2022). *La historia silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*. Plaza y Valdés.
- Estepa, J. y Delgado, E. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Fuertes, C. y González, M. P. (2021). Prácticas docentes en torno a los pasados recientes: miradas iberoamericanas. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Memoria*, 8 (16).

- Instrucción 11/2019, de 7 de junio de 2019, para la celebración del Día de la Memoria Histórica y Democrática en los centros docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza.
- Jaén, 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>
- Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Facal, R. (2016). La «historia con memoria» como herramienta de futuro. *Conciencia social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 20, 151-155.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson.
- Ortuño, B. (2018). *Hacia el hondo bajo fondo... Inmigrantes y exiliados en Buenos Aires tras la guerra civil española*. Biblioteca Nueva.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Rüsen, J. (2013). La ciencia histórica como cultura histórica. En: J. L. Palos y F. Sánchez-Costa (eds.). *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 81-110). Universitat de Barcelona.
- Sánchez, M., Martínez, R., Miguel, D. y López, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.00>
- 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: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.002.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.
- Zembylas, M. y Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40 (2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

# 11. Espacios de memoria traumática de la Guerra Civil. Ámbitos para la formación de una ciudadanía democrática

**SANTIAGO JAÉN MILLA**

Universidad de Jaén

[sjaen@ujaen.es](mailto:sjaen@ujaen.es)

## 11.1. Introducción

España tiene numerosos espacios que podemos relacionar con experiencias traumáticas asociadas a la Guerra Civil. Fosas comunes, cementerios, cunetas, prisiones, campos de concentración, monumentos... forman parte de nuestro paisaje cotidiano desde la finalización del conflicto.

Durante la Dictadura franquista solo obtuvieron reconocimiento los actos y monumentos a los caídos por Dios y por España. Las fosas franquistas fueron recuperadas durante la guerra y la inmediata posguerra. Hubo que esperar a la llegada de la democracia para que empezaran a localizarse y recuperarse fosas comunes, así como a erigirse monumentos y espacios relacionados con el sufrimiento de los vencidos.

El número de fosas del franquismo se cifra en más de dos mil –según el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática– en las que yacen los cuerpos de al menos 114 000 asesinados.<sup>7</sup> Aragón, con 594, y Andalucía, con 492, son las CC. AA. que cuentan con el mayor número de fosas comunes (Barranquero Texeira y Prieto Borrego, 2018, p. 187). Por otro lado, Hernández de Miguel cifra en 300 el número de campos de concentración franquistas (2019).

Los espacios represivos cuentan con un alto potencial didáctico relacionado a su vez con la educación en valores (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013), pero aún no han sido explotados por el profesorado, que suele mostrar cierto recelo a la hora de llevar a su alumnado a estos espacios de dolor y sufrimiento. Sin embargo, visitar con nuestros futuros docentes una fosa común, el lugar que ocupó un campo de concentración o a una simple cuneta en la que fueron asesinadas y arrojadas varias personas, es una experiencia tremendamente emotiva e impactante que, precisamente por eso, contribuye a formar el pensamiento crítico. Además de saber cómo vivían nuestros antepasados recientes, es importante conocer, aunque suene demasiado duro, cómo se mataba, torturaba, aterrorizaba y deshumanizaba a los vencidos (González Ruibal, 2016).

Por todo esto, apostamos por la utilización de espacios de memoria traumática para formar en valores de ciudadanía democrática, tanto a nuestro alumnado como a la ciudadanía

---

7. <https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/mapa-de-fosas/Paginas/index.aspx>

en general. Según el Consejo de Europa (2018), la ciudadanía democrática implica el desarrollo de las siguientes competencias:

- Capacidad para resolver los conflictos de manera no violenta.
- Capacidad de argumentar para defender el propio punto de vista.
- Capacidad de escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás.
- Capacidad de reconocer y aceptar las diferencias.
- Capacidad de establecer relaciones constructivas y no agresivas con los demás.
- Capacidad de desarrollar un espíritu crítico con respecto a la información, los modelos de pensamiento y las concepciones filosóficas, religiosas, sociales, políticas y culturales.

En definitiva, como decía Joan Pagès, construir una cultura democrática no es una tarea fácil ni cómoda, y ni siquiera es algo que atañe únicamente a la escuela y sus profesionales, sino a toda la sociedad. Pero la escuela y su profesorado deben tener un protagonismo destacado para actuar de manera militante en favor de la democracia (1998).

## 11.2. Estado de la cuestión

En el ámbito de la historia estos espacios han recibido numerosa atención por parte de historiadores e historiadoras. Si en un primer momento, y al hilo del empuje de estudios propiciado por el movimiento memorialista, se presentaban trabajos que localizaban espacios y cuantificaban víctimas (*Las fosas de Franco*, de Emilio Silva y Santiago Macías, 2003), con un gran protagonismo de los estudios locales (*Víctimas. Jaén en guerra (1936-1950)*, de Luis Miguel Sánchez Tostado, 2005), en los últimos tiempos encontramos trabajos colectivos que ofrecen comparaciones entre lo realizado en España y otras partes del mundo como Alemania, Canadá, Francia, Finlandia o Uruguay respecto a los espacios de represión. Estos son los casos de los estudios editados por Conxita Mir Curcó y Josep Gelonch Solé (2013), e Iñaki Arrieta Urtizberea (2016).

Otra cuestión que ha supuesto un gran impacto en la sociedad española ha sido el conocimiento de la existencia de campos de concentración (Rodrigo, 2005; Hernández de Miguel, 2019), algo que creíamos propio de otras latitudes y otras ideologías consideradas popularmente como más criminales, como el nazismo.

El camino recorrido en las dos últimas décadas en la exhumación de fosas comunes en nuestro país ha sido objeto de un estudio comparativo sobre el trabajo realizado en las distintas comunidades autónomas entre los años 2000 y 2017 (Barranquero Texeira y Prieto Borrego, 2018). En este trabajo se pone de manifiesto el escaso apoyo institucional con el que han contado estas actuaciones, la lentitud de las mismas, la generosidad de algunos colectivos y profesionales que han participado de forma voluntaria y al margen de ayudas económicas, y las desafortunadas palabras de algunos dirigentes políticos que han hablado de reabrir heridas con esas actuaciones «cuando realmente significa que las heridas no se han podido cerrar porque ahí están familiares de muchas personas que han sufrido y sufren por tener desaparecidos entre los suyos» (Ibíd., p. 1).

En el ámbito de la didáctica no encontramos tantos estudios y propuestas para incluir en las dinámicas de aula, aunque poco a poco van sumándose a estas iniciativas docentes comprometidos con la memoria democrática que pertenecen a todos los niveles educativos, especialmente de ESO y Bachillerato.

Entre lo más destacado podemos citar la propuesta que hicieron Feliu Torruella y Hernández Cardona (2013) para estudiar fosas comunes y otros espacios de la represión franquista, debido, según señalaban, al enorme potencial didáctico que tiene su alta carga emotiva y simbólica. Por su parte, Aritza Sáenz del Castillo Velasco (2015), propuso utilizar el mapa de fosas del País Vasco como recurso didáctico para trabajar las TIC. También contamos con algún estudio comparativo realizado por Delgado Algarra y Estepa Giménez (2014), que analizan la relación de las sociedades españolas y japonesas con dos monumentos controvertidos como son el Valle de los Caídos y el Jasukuni Jinja.<sup>8</sup>

Asimismo, en 2022 la revista *Íber* (n.º 108) dedicó un número a la utilidad que tienen los lugares de memoria –entre ellos, los que están relacionados con la represión– para trabajar la empatía y la conciencia histórica con el alumnado de Educación Secundaria. En este dossier se apuesta por reproducir el trabajo del investigador en las aulas y por la utilización de fuentes primarias, como los testimonios de represaliados, para generar pensamiento crítico.

También nosotros hemos realizado varias propuestas relacionadas con la utilidad práctica que tienen las visitas didácticas a fosas comunes para la formación en valores y principios democráticos (Jaén Milla, 2016a y 2016b).



**Figura 11.1.** Flores ante una fosa en el cementerio de San Eufrasio de Jaén. En este cementerio se localizan seis fosas comunes. Fuente: elaboración propia.

---

8. Jasukuni Jinja es uno de los santuarios más visitados de Japón, y aunque fue construido en el siglo XIX y tiene como pretensión afianzar el compromiso con la paz del país nipón, los recuerdos de las diversas guerras en las que ha participado Japón hasta 1945 han generado tensiones con sus países vecinos (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2014).

### 11.3. Propuestas didácticas

Cuando visitamos estos espacios con nuestro alumnado y la ciudadanía en general nos marcamos como objetivos, entre otros: generar debate y reflexión entre los futuros docentes sobre las víctimas de la guerra y el diferente tratamiento que han tenido a largo de la historia; pensar y valorar las culturas de memoria y las políticas públicas de memoria democrática; apreciar la necesidad de incluir estas cuestiones en los currículos y en las aulas de ESO y Bachillerato; crear vínculos emocionales con las víctimas de la guerra y los espacios de memoria, y sobre todo fomentar una cultura y una ciudadanía democrática que rechace la violencia como forma de resolución de conflictos. Todas estas cuestiones deben ser trabajadas y valoradas durante nuestras salidas del aula.

La primera propuesta que planteamos es apostar por el aprendizaje vivencial. Es decir, debemos llevar a nuestro alumnado –de cualquier nivel educativo– a espacios de memoria traumática como fosas comunes, campos de concentración, prisiones, cementerios... con la intención de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, que valora y reflexiona sobre cuestiones socialmente relevantes, y se forma como ciudadanía democrática que no acepta la violencia como manera de resolver conflictos, ni discrimina, desprecia y minusvalora otras ideologías ni formas de pensar, siempre y cuando sean respetuosas con los derechos humanos.



**Figura 11.2.** Alumnado de la UJA visitando la fosa 702 en el cementerio de San Eufrasio de Jaén. Fuente: elaboración propia.

Nuestras salidas deben formar parte de la programación de aula y deben conectarse con los contenidos trabajados sobre la Guerra Civil en 6.º de Primaria, 4.º de la ESO, 2.º de Bachillerato y la generación de pensamiento crítico y formación democrática en los grados universitarios. Como señalan Delgado Algarra y Estepa Giménez (2014), la mayor parte de los libros de

texto de nuestro país omiten las referencias a los espacios de memoria traumática, pero «el compromiso docente no es compatible ni con un seguimiento acrítico ni con la subordinación a un único instrumento curricular, más aún si en este se omiten elementos mnemónicos imprescindibles para la construcción de una ciudadanía activa y competente en la resolución de problemas actuales e históricos».

La segunda idea que proponemos es que las visitas didácticas deben constar de tres fases de ejecución: antes, durante y después de la salida. A la primera y tercera le dedicaremos las sesiones que estimemos oportunas para lograr nuestros objetivos, mientras que la segunda constará de una sesión de al menos tres horas de duración. En las sesiones primera y tercera podemos visionar alguno de los numerosos documentales que sobre la exhumación de fosas se encuentran alojados en la plataforma YouTube, como por ejemplo *Las fosas del olvido*, emitido por TVE en 2004.<sup>9</sup> Para tratar los campos de concentración proponemos el visionado de *Campo de concentración de Castuera. El fantasma de la represión*, emitido en 2011 por Canal Extremadura TV.<sup>10</sup> Además, proponemos comenzar la primera sesión con el audio y posterior debate sobre la canción *Huesos*, de Pedro Guerra.<sup>11</sup>

La tercera idea es que el alumnado debe estar activo y participativo en las tres fases de ejecución, que sea y se sienta protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos alejarnos del modelo tradicional de enseñanza (metodología transmisiva) y apostar por una interactiva que favorezca que el alumnado desarrolle competencias «que les llevan a asumir un mayor compromiso con el presente, la comprensión de sus vínculos con el pasado y la reflexión sobre las consecuencias que pueden tener determinados hechos y acciones en el futuro» (Estepa Giménez y Delgado Algarra, 2020, p. 55).

En cuarto lugar, durante la salida de aula debemos trabajar la empatía histórica, tanto con la historia como con los protagonistas de esta. De esta forma conseguiremos humanizar el conflicto poniéndole nombre y apellidos a las víctimas de la represión, y podremos reflexionar sobre sus vidas, tanto la que tenían antes de ser asesinados como la que hubieran disfrutado si no hubieran sido fusilados.

También podemos reflexionar sobre la vida de los descendientes de los asesinados: cómo tuvieron conocimiento de la pérdida de los padres, cómo lo vivieron, qué tuvieron que hacer para sacar adelante su vida, si pudieron seguir estudiando –en el caso de hacerlo– o tuvieron que ponerse a trabajar, si fueron señalados por ser hijos de republicanos, si tuvieron que exiliarse o marcharse a otros municipios de España, etc. Incluso podemos preguntarnos: ¿cómo habríamos reaccionado nosotros? Este trabajo de empatía histórica consigue incluso que aquellos estudiantes más politizados y radicalizados suavicen sus posiciones y valoren el dolor y sufrimiento de los que consideran «los otros» según su ideología y cultura política.

En quinto lugar, para que el alumnado esté activo y participativo proponemos que este imite el trabajo del historiador e historiadora. Para ello, deberán investigar sobre los hechos acaecidos en su entorno más inmediato –relacionados con la represión– y utilizar para ello recursos didácticos como fuentes primarias (textuales, fotográficas, libros de cementerios...),

---

9. <https://www.youtube.com/watch?v=Trq8hRdNyZO>

10. Castuera es una localidad de Badajoz que albergó un campo de concentración franquista que pasa por ser uno de los pocos que ha sido objeto de estudio, reconocimiento y recuperación por parte de historiadores, asociaciones e instituciones. El documental puede verse en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=NhP1NLT58fU>

11. <https://www.youtube.com/watch?v=KVVWigCuq83w>

así como testimonios de mayores que vivieron la guerra y la posguerra. Además, «debemos dejar claro que es una actividad científica como cualquier otra» que no podemos hurtar a nuestro alumnado en base a pactos de silencio superados en las dos últimas décadas (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013, p. 49).

En sexto lugar, debemos terminar la salida didáctica con varias sesiones. En una de ellas hablaremos sobre la represión que sufrieron las mujeres, las grandes olvidadas de la historia.<sup>12</sup> En la última sesión proponemos el desarrollo de un debate de actualidad sobre la situación de las personas desaparecidas y el papel del Estado y la sociedad en su conjunto sobre la localización y exhumación de fosas comunes. Esta cuestión sigue estando de actualidad, forma parte del debate público y político,<sup>13</sup> y, por tanto, debemos llevarla al aula para que nuestro alumnado reflexione, valore y exprese su opinión sobre un tema que excede la historia y conecta con los principios y valores de una sociedad civilizada y democrática.

## 11.4. Conclusiones

Nuestra experiencia investigadora y docente nos permite afirmar con rotundidad que las fosas comunes, campos de concentración, cementerios, etc., tienen un enorme potencial didáctico para trabajar la guerra civil y especialmente los episodios relacionados con la represión: asesinato, tortura, encarcelamiento, trabajos forzados... Esos espacios son idóneos para trabajar la conciencia histórica, para pensar y reflexionar sobre la vida y la muerte durante un enfrentamiento armado, y por tanto son lugares que contribuyen a la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva, democrática y contraria a la violencia como vía de resolución de conflictos.

Por lo tanto, debemos programar visitas didácticas con nuestro alumnado que tengan como eje la visita a una fosa común o un campo de concentración, porque son espacios tremendamente emotivos que no dejan indiferentes a nadie.

Estas temáticas requieren una metodología interactiva en la que el alumnado esté activo y participativo en las distintas fases de la salida. No debe ser un mero oyente de las explicaciones del docente.

Las fuentes primarias, especialmente los testimonios orales, las fuentes secundarias (textos históricos, cine, documentales, música), así como los debates son algunos de los numerosos y variados recursos didácticos que deben estar presentes en estas propuestas didácticas. El alumnado debe conocer cómo se construye el relato histórico y dónde se encuentran y analizan las fuentes para hacer historia, y debe tener la posibilidad de expresar su opinión sobre cuestiones actuales y socialmente relevantes como la exhumación de fosas comunes y las políticas públicas de memoria democrática.

---

12. La Filmoteca de Andalucía cuenta con grabaciones de represaliados del franquismo y familiares que cuentan su experiencia traumática durante la guerra y la dura posguerra, que fueron cedidas entre otros por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Jaén y en la que tuvimos la oportunidad de participar a comienzos de la década de 2000. Además, en plataformas como YouTube encontramos numerosos documentales sobre la represión sufrida por las mujeres. Proponemos el visionado de *Historia viva. Mujeres bajo el franquismo*, que fue emitido por La 2 de TVE en su programa de la UNED en enero de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=BcITpHOEiEg>

13. El 19 de octubre de 2022 se aprobó la Ley de Memoria Democrática que tiene como cuestión fundamental la búsqueda y exhumación de fosas comunes. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099>



En definitiva, el aprendizaje vivencial de episodios traumáticos relacionados con la guerra civil española está estrechamente relacionado -desde nuestro punto de vista- con la formación en valores de ciudadanía democrática como son el respeto a los derechos humanos. Y para esto se requiere un profesorado comprometido con la historia más triste, la que nos habla de asesinatos, torturas y encarcelamientos por parte del régimen franquista. Víctimas que además han sido ninguneadas por la historia, ya que su sufrimiento ni siquiera aparece en los libros de texto escolares. Como señaló Cuesta (2015) se requiere de un profesorado que despierte y adopte una conciencia crítica que rescate «el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos» para convertirlo en un objeto de confrontación dialéctica con el presente, máxime cuando, además, ese pasado sigue estando muy presente en nuestras vidas (p. 70).

## Referencias bibliográficas

- Arrieta Urtizberea, I. (ed.) (2016). *Lugares de memoria traumática*. Universidad del País Vasco.
- Barranquero Texeira, E. y Prieto Borrego, L. (2018). *La derrota bajo tierra. Las fosas comunes del franquismo*. Comares.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la Historia*. Lulu.com.
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2014). El patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clío. History and History Teaching*, 40.
- Estepa Giménez, J. y Delgado Algarra, E. J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En: I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas, J. (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Trea.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la guerra civil española*. Graó.
- González Ruibal, A. (2016). *Volver a las trincheras. Una arqueología de la guerra civil española*. Alianza.
- Hernández de Miguel, C. (2019). *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*. Penguin Random House.
- Jaén Milla, S. (2016a). Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939-2015. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 83, 66-70.
- Jaén Milla, S. (2016b). Testigos de la infamia. Itinerarios por el patrimonio de la Guerra Civil en Jaén. En: S. Molina Puche, A. Escribano-Mirallas y J. Díaz Serrano (eds). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 252-265). Universidad de Murcia.
- Mir Curcó, C. y Gelonch Solé, J. (2013). *Duelo y memoria. Espacios para el recuerdo de las víctimas de la represión franquista en perspectiva comparada*. Universitat de Lleida.

- Pagès, J. (1998). Introducción. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En: *Actas del IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Universitat de Lleida.
- Rodrigo, J. (2005). *Cautivos: campos de concentración en la España franquista, 1936-1947*. Crítica.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). El mapa de fosas del País Vasco. Un recurso didáctico de la arqueología del conflicto basado en las TIC. *Didácticas Específicas*, 12, 117-135.
- Sánchez Tostado, L. M. (2005). *Víctimas. Jaén en guerra (1936-1950)*. Ayuntamiento de Jaén.
- Silva, E. y Macía, S. (2003). *Las fosas de Franco. Los republicanos que el dictador dejó en las cunetas*. Temas de Hoy.

## **II.** REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES

## 12. Los juegos de mesa como recurso didáctico para trabajar las problemáticas socioambientales

**ALBA MUÑOZ DE VERGER CORDERO**

Universidad de Sevilla

[albaacordero@gmail.com](mailto:albaacordero@gmail.com)

**MARIO FERRERAS LISTÁN**

Universidad de Sevilla

[mferreras@us.es](mailto:mferreras@us.es)

**OLGA MORENO FERNÁNDEZ**

Universidad de Sevilla

[omoreno@us.es](mailto:omoreno@us.es)

### 12.1. Introducción

En los últimos años hemos estado experimentando diferentes cambios en nuestro planeta, llegando incluso a vernos inmersos en una crisis social y ambiental (Seo *et al.*, 2020), y generándose, por tanto, los llamados problemas socioambientales. Estas problemáticas afectan directamente al planeta y, por ende, a la sociedad y a las futuras generaciones. Así, es necesario que desde el ámbito educativo podamos aportar recursos y actuaciones que traten de abordar estos problemas socioambientales para generar en los estudiantes el compromiso de conocer y en la medida de lo posible dar respuesta a dichas problemáticas.

Por otro lado, la comunidad educativa considera que los juegos favorecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación, la solidaridad y la empatía (García-Martín, 2020). Por ello, los juegos de mesa son una herramienta que permite la creación de un ambiente favorable e inclusivo en el que todos tienen la oportunidad de jugar independientemente de sus destrezas, conocimientos, género, edad o cultura, aportando por tanto una perspectiva más democrática de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El presente estudio, aborda el uso de los juegos de mesa como recurso didáctico para trabajar los problemas socioambientales en el aula. Está contextualizado en el seno de una propuesta de intervención llevada a cabo con los estudiantes de 2.º curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio son analizar las ideas del profesorado en formación inicial sobre la caracterización de los problemas socioambientales y como pueden relacionarse con los juegos de mesa, así como, conocer su opinión sobre la aplicación y adecuación de los juegos seleccionados para trabajar las problemáticas socioambientales en el aula.

## 12.2. Marco teórico

La escuela es entendida como un espacio social-democrático donde las relaciones sociales y el diálogo conforman un clima satisfactorio para promover la democracia en el aula. De acuerdo con Ibáñez (2002), el concepto de democratización está ligado a las interacciones sociales, siendo estas, lo que mayor impacto causa en el alumnado (Moliner *et al.*, 2016).

La democratización también se relaciona con el término diversidad, entendiendo dicho término como la variedad de individuos que conviven dentro de un mismo espacio (Méndez, 2011). La democratización y diversidad coexisten al entender que la diferencia forma parte de la escuela y esta diferencia no significa ser mejor o peor, solamente distinto (Arce y Druker, 2007).

De acuerdo con Bolívar (2002), la educación democrática tiene un doble sentido, por un lado, educar para la democracia y, por otro lado, el ejercicio activo de la democracia. En este sentido, los juegos de mesa son un medio para implementar estrategias inclusivas y democráticas dentro y fuera del aula, favoreciendo el aprendizaje mediante pautas y valores como la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia grupal (Minerva-Torres, 2002).

En este sentido, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) es un tipo de metodología que emplea el juego como un recurso para favorecer la enseñanza. Según Carr y Cameron-Rogers (2016, citado en García-Martín *et al.*, 2020), el ABJ potencia la inclusión educativa ya que alumnos con mayores dificultades reciben ayuda de los más experimentados, reforzando valores como el compañerismo y la colaboración (Flecha, 2015).

Los juegos de mesa guían al alumnado en la adquisición de deberes propios de un ciudadano como respetar a las personas y a su propio entorno, siendo los problemas socioambientales son un ejemplo de dicha consideración. Orellana (1998) diferencia entre conflicto ambiental, entendido como el daño causado a los recursos naturales, y, socioambiental, que implica a las comunidades afectadas por los impactos de determinados proyectos. En el caso de Fontaine (2004), no existe un «conflicto ambiental» sin su correspondiente dimensión social.

La educación respecto a los problemas socioambientales se establece como un proceso continuo cuyo objetivo es formar al alumnado para conseguir entablar una relación beneficiosa con el medioambiente. De esta forma, se reconoce el papel de la escuela como un espacio idóneo para abordar la problemática socioambiental por su capacidad de aplicar una diversidad de estrategias y recursos educativos (Rivarosa y Perales, 2006).

En relación con esta concepción, algunos juegos de mesa que facilitan la democratización en el aula y la concienciación sobre las problemáticas socioambientales son:

- Desafíos Naturaleza Europa. El objetivo es conocer algunos animales de Europa y descubrir cuales son las especies que necesitan ser protegidas mediante el conocimiento y la comparación de las características de los propios animales, con el fin de reunir el mayor número de animales (cartas del juego) para poder ganar.
- Rubbish race. El propósito de este juego es aprender a reciclar y cuidar el medio ambiente mediante una serie de tarjetas que contienen diferentes residuos, las cuales tienen que ser desechados en el contenedor más adecuado.

- Érase una vez... nuestra tierra. El objetivo de este juego es conocer en mayor profundidad nuestro planeta mediante más de 300 preguntas sobre nuestro entorno, estableciendo distintos niveles de dificultad.
- Embajadores del agua. El propósito de este juego, que sigue la misma dinámica del juego de la oca, es concienciar a los niños sobre cómo hacer un buen uso del agua a través de preguntas y acciones relacionadas con la conservación o el derroche de este elemento vital.

### 12.3. Metodología

Para dar respuesta al objetivo de esta investigación adoptamos un paradigma cualitativo que estudia los fenómenos y vivencias de las personas desde sus contextos, a través de las interpretaciones del por qué asumen determinadas conductas, y de los resultados en la forma en que los perciben (Forero-Bulla, 2010). La metodología de investigación utilizada tiene un carácter descriptivo-interpretativo que nos permite estudiar y analizar las concepciones del profesorado en formación de Educación Primaria.

La muestra está formada por 81 estudiantes de 2.º curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Su selección se ha realizado en base a un conjunto de criterios: aquellos grupos de la asignatura (tres grupos) que han mostrado interés y disponibilidad a participar, la facilitación respecto a la presencia del investigador durante la intervención y recogida de datos, así como, la facilidad para cerrar un calendario de trabajo.

Para la recogida de datos, y teniendo presente que el tiempo disponible para intervenir en las aulas era limitado (aproximadamente una hora), se ha utilizado como instrumento de recogida de la información la encuesta. Para ello, se han diseñado dos cuestionarios, uno inicial y otro final, de cuestiones abiertas sobre el tema de investigación.

El cuestionario inicial ha sido estructurado mediante siete preguntas abiertas, que son las siguientes:

- ¿Qué entiendes por problema socioambiental?
- ¿Conoces alguna problemática socioambiental? Si tu respuesta es afirmativa, nombra todas las que conozcas.
- ¿Consideras importante trabajar los problemas socioambientales en el aula? ¿Por qué?
- ¿Qué contenidos crees que se trabajan en el currículum en relación con los problemas socioambientales?
- ¿Cómo trabajarías los problemas socioambientales en el aula?
- ¿Utilizarías juegos de mesa para trabajar diferentes contenidos en el aula? ¿Por qué?
- ¿Conoces algún juego de mesa que trabaje problemáticas socioambientales? Si tu respuesta es afirmativa, nombra todos los que conozcas.

Por otro lado, el cuestionario final ha sido estructurado mediante nueve preguntas abiertas que recogen los datos sobre la intervención realizada en las aulas de la asignatura de

Ciencias Experimentales. En ellas se experimentó con los juegos de mesa mencionados anteriormente. Las preguntas planteadas en este último cuestionario fueron:

- Después de esta sesión de experimentación con juegos de mesas relacionados con problemáticas socioambientales, podrías ampliar tu opinión inicial explicando brevemente qué entiendes por problema socioambiental.
- ¿Qué te han parecido los diferentes tipos de juegos? (fáciles, difíciles, divertidos, motivadores, educativos, complicados, aburridos, novedosos...)
- ¿Qué es lo que más te ha gustado de los diferentes juegos de mesa? ¿Y lo que menos?
- ¿Se te ocurre alguna variante de alguno de los juegos experimentados? ¿Cuál?
- ¿Qué problemas socioambientales consideras que has trabajado a través de los juegos?
- ¿Emplearías cómo futuro docente alguno de estos juegos de mesa en el aula? ¿Por qué?
- Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿cómo y para qué introducirías estos juegos en el aula?
- ¿Se te ocurre alguna actividad complementaria anterior o posterior al juego de mesa que también trabaje la misma problemática socioambiental? Descríbela.
- ¿Consideras que son un buen recurso didáctico para la enseñanza de problemáticas socioambientales? Justifica tu respuesta.

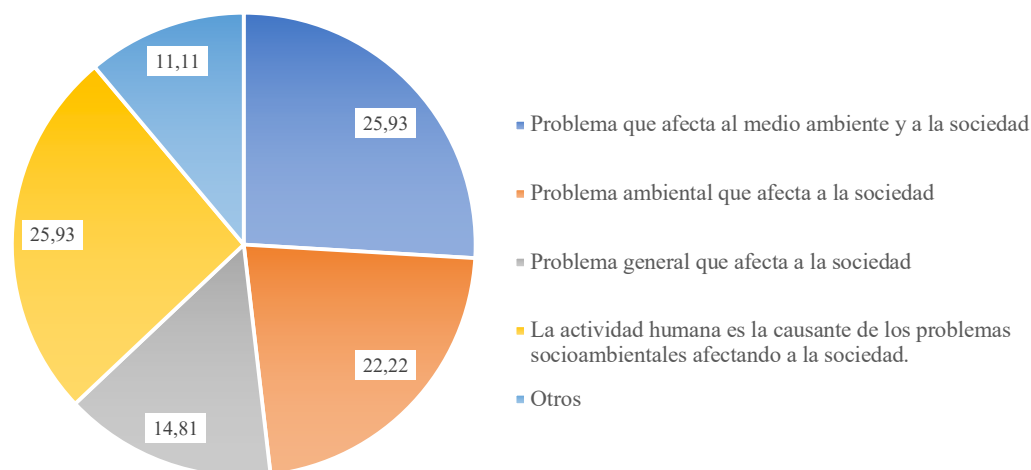
Para facilitar el tratamiento y análisis de los datos e informaciones obtenidos han sido codificados empleando las iniciales DFI (docente en formación inicial) seguido del acrónimo creado para el cuestionario inicial (CI) y el final (CF); además, se le añade un número atribuido a cada encuestado (DFI-CI2). Para clasificar óptimamente los datos recabados se han empleado diagramas de sectores y tablas de valores mediante el programa estadístico SPSS.

## 12.4. Resultados

A continuación, nos disponemos a analizar la información más relevante sobre las encuestas realizadas durante la intervención didáctica.

En relación con el cuestionario inicial, la primera cuestión: «¿Qué entiendes por problema socioambiental?» (figura 12.1), podemos confirmar que el profesorado en formación inicial del grado de Educación Primaria conoce el concepto de problema socioambiental, aunque con diferentes perspectivas.

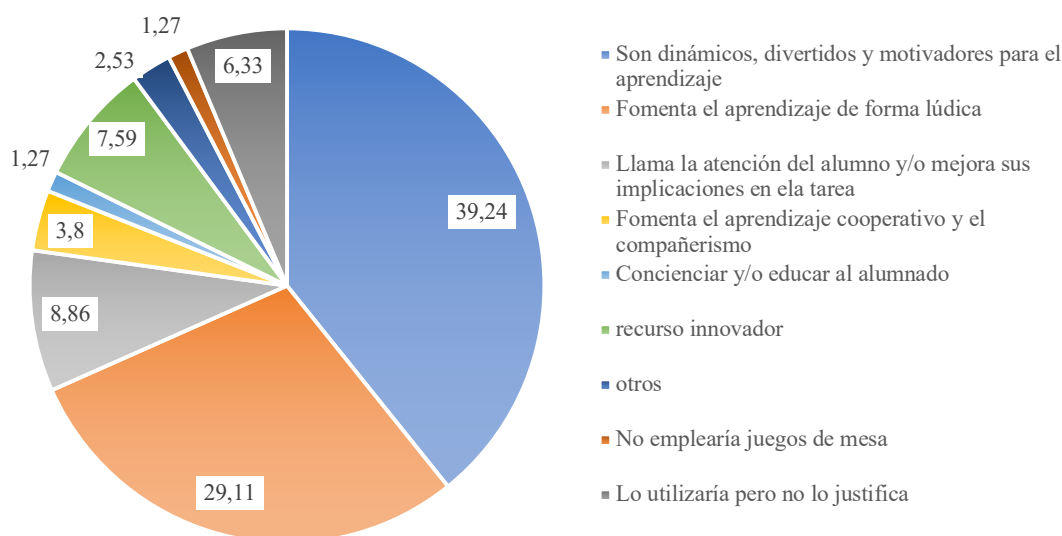
El 25,93 % de los encuestados conocen el concepto de problema socioambiental pero no distinguen entre la esfera social y ambiental, para ellos existe un vínculo inseparable entre ambos ámbitos (DFI-CI20: «Problema que afecta a la sociedad y a la naturaleza»). El 22,22 % de los estudiantes segmentan las dos esferas, social y ambiental, es decir, repercute el plano ambiental sobre el social (DFI-CI52: «Problema del medioambiente que afecta a la sociedad»). En cambio, el 14,81 % se refiere a la problemática socioambiental como un problema, sin especificar de qué tipo de problema se trata, que involucra al medio ambiente o a la sociedad (DFI-CI4: «Problema que afecta al medio ambiente»).



**Figura 12.1.** Porcentaje de las definiciones d eproblemas socioambientales. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 6: «¿Utilizarías los juegos de mesa para trabajar diferentes contenidos en el aula? ¿Por qué?» (figura 12.2), la gran mayoría de los estudiantes sí emplearían como futuros docentes los juegos mesa para trabajar diversos contenidos, aunque por razones diversas.

Así pues, el 39,24 % consideran que los juegos de mesa son dinámicos, divertidos y/o motivadores para el proceso de aprendizaje del niño (DFI-CI8: «Sí, porque es una forma dinámica»). En cambio, el 29,11 % los emplearían porque fomenta el aprendizaje de forma lúdica (DFI-CI77: «Sí, porque me parece una manera bastante divertida para que los niños y niñas puedan aprender los contenidos»). Por otro lado, el 8,86 % de los encuestados creen que el uso de los juegos de mesa llama la atención y/o fomenta la implicación del alumnado (DFI-CI12: «Sí, puesto que fomenta la implicación del alumnado»). Asimismo, el 7,59 % consideran los juegos como recursos innovadores (DFI-CI44: «Sí, ya que es una iniciativa muy productiva e innovadora»). Finalmente, el 3,80 % de los estudiantes los utilizaría en clase porque fomenta el compañerismo y el trajo en equipo (DFI-CI24: «Sí, porque ayuda a fomentar el compañerismo y muchas más actitudes en el alumnado»).

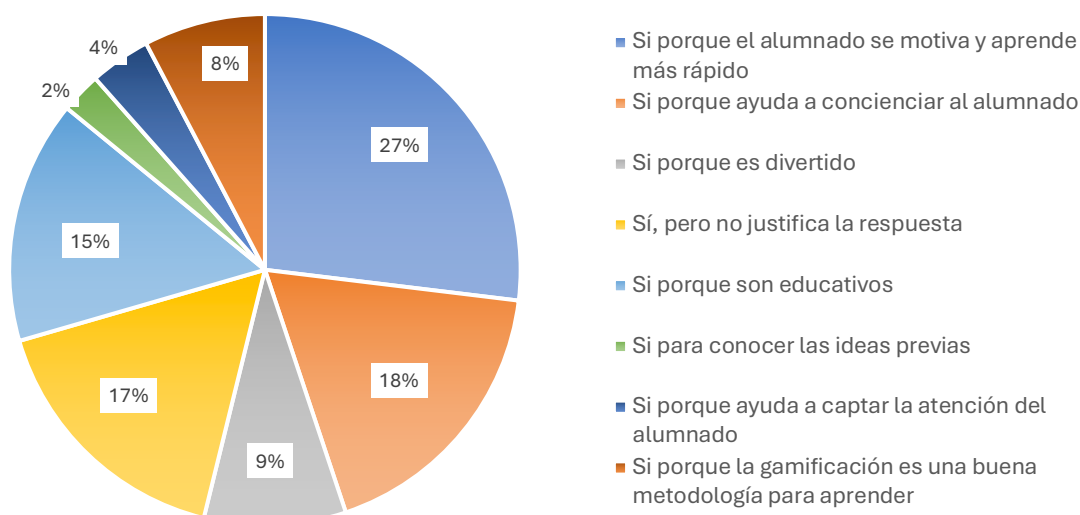


**Figura 12.2.** Opinión de los encuestados sobre el uso de los juegos de mesa en el aula. Fuente: elaboración propia.



En cuanto al cuestionario final, conforme a la quinta cuestión: «¿Emplearías como futuro docente alguno de estos juegos de mesa en el aula? ¿Por qué?» (figura 12.3), los docentes en formación inicial se muestran seguros de emplear los juegos de mesa en el aula, salvo un 1,33 % que considera que no los emplearía porque no están familiarizados con ellos, aunque si los propios alumnos lo solicitasen sí que los implementarían (DFI-CI65: «A mí personalmente no me gustan mucho los juegos de mesa, por lo que no los utilizaría. Pero me parece un buen recurso y si al alumnado le gustasen los juegos, los usaría sin duda»).

Por otro lado, el 94,44 % de los alumnos en formación inicial aprovecharían estos recursos didácticos en sus aulas por diversas razones. Dentro de este porcentaje, el 80,55 % opinan que los juegos de mesa son divertidos, interesantes, motivadores y educativos para los niños, y el 13,89 % restante están incluidos en la categoría «otros» que hace referencia a otro tipo de justificaciones, por ejemplo: DFI-CI3: «Si, porque me parecen juegos muy completos».



**Figura 12.3.** Opinión de los encuestados sobre los juegos de mesa como recurso didáctico. Fuente: elaboración propia.

## 12.5. Discusión y conclusión

A partir de los resultados obtenidos a través de las encuestas a los estudiantes observamos que el profesorado en formación inicial posee conocimientos amplios acerca de la problemática socioambiental, es decir, tanto de su definición como de la diversidad de tipos que existen y que afectan a nuestro país.

Como hemos podido comprobar, en cuanto al concepto de problema socioambiental, hay individuos que, al igual que establece Fontaine (2004) y Rodríguez-Marín *et al.* (2020, p. 1), consideran que no se puede hacer distinción entre la dimensión ambiental y social ya que forman parte de un todo indisoluble. Tras el análisis de los datos llegamos a la conclusión de que el sistema educativo basado en una metodología tradicional está abocada al fracaso debido a que no fomenta ciertos valores presentes en los estudiantes del grado de Educación Primaria, relacionados con la concienciación, la participación, el compañerismo o la motivación.

Además, estos estudiantes recalcan la incorporación de metodologías y recursos innovadores para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo la misma línea que García-Pérez y De Alba (2008):

Por una parte, la organización disciplinar tradicional de los contenidos escolares no facilita el tratamiento de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo; por otra, las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas y repetitivas, no ayudan a formar al alumnado en las nuevas competencias que la sociedad actual demanda.

De esta forma, la escuela actual no estimula al alumnado ni tampoco le permite reflexionar acerca de los problemas presentes en nuestra sociedad, al contrario, estimula su rol pasivo siendo su principal objetivo «absorber» los conocimientos transmitidos por el docente. De acuerdo con Delval (2013), un aspecto a mejorar es el contenido escolar, es decir, promover la pasión, el interés y la curiosidad de los niños para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta escuela más pedagógica, encontramos diversas metodologías progresistas y activas, muchas de ellas exhibidas por los encuestados. Por esta razón, el juego didáctico es una estrategia estimulante para el desarrollo del aprendizaje. Dentro de este contexto, los juegos de mesa son igualmente una herramienta útil y válida para fomentar el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes de forma entretenida (Cerro-Herrero et al., 2021); además, estimula su atención, memoria, esfuerzo y trabajo (Cornellà et al., 2020).

En definitiva, el profesorado en formación inicial reconoce la importancia de incluir los problemas socioambientales en el aula para dar a conocer el cambiante mundo actual en el que vivimos y sensibilizar para lograr un cambio en un futuro. Sin embargo, no es tarea sencilla debido al sistema educativo en el que los niños se ven envueltos, un sistema, en su mayoría, basado en una metodología tradicional e individualista (Parcerisa, 2009).

## Referencias bibliográficas

- Arce, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33 (1), 63-77.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-18.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53- 56.
- Cerro-Herrero, D., Moreno-Díaz, M. I., Sánchez-Miguel, P. A., Vaquero-Solís, M., Tapia-Serrano, M. A. y Prieto-Prieto, J. (2021). Diseño de juego de mesa para fomentar el desplazamiento activo al colegio entre los escolares: el camino al cole. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 432, 1-12.
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de Geología. *Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28 (1), 5-19.
- Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED consortium: successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.

- Fontaine, G. (2004). Enfoques conceptuales y metodológicos para una sociología de los conflictos ambientales. En: M. Cárdenas y M. Rodríguez (eds.). *Guerra, sociedad y medio ambiente* (pp. 503-533).
- Forero-Bulla, C. M. (2010). La investigación en el aula como estrategia de acción docente: aproximación desde el paradigma cualitativo. *Revista Docencia Universitaria*, 11 (1), 13-54.
- García-Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12 (270), 1-15. <http://hdl.handle.net/11441/26118>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 28, 31-45.
- Méndez, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-9.
- Minerva-Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 116-129.
- Orellana, R. (1998). Conflictos... ¿sociales, ambientales, socioambientales?... Conflictos y controversias en la definición de los conceptos. En: T. Ortiz (ed.). *Comunidades y conflictos socioambientales: experiencias y desafíos en América Latina* (pp. 331-334). Abya-Yala.
- Parcerisa, A. (2009). Para aprender no siempre el libro de texto es la mejor opción. *Revista Padres y Maestros*, 322, 15-19.
- Rivarosa, A. y Perales, F. J. (2006). La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 111-124. <https://doi.org/10.35362/rie400785>
- Seo, E., Ryu, J. y Hwang, S. (2020). Building key competencies into an environmental education curriculum using a modified Delphi approach in South Korea, *Environmental Education Research*, 26 (6), 890-914. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1733493>

## 13. Concepciones del alumnado en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

**MARÍA AUXILIADORA REBOLLO CORREDERA**

Universidad de Sevilla  
[marrebcor@alum.us.es](mailto:marrebcor@alum.us.es)

**MARIO FERRERAS LISTÁN**

Universidad de Sevilla  
[mferreras@us.es](mailto:mferreras@us.es)

**OLGA MORENO FERNÁNDEZ**

Universidad de Sevilla  
[omoreno@us.es](mailto:omoreno@us.es)

### 13.1. Introducción

Las problemáticas socioambientales son una realidad que debemos afrontar en pleno siglo XXI. Diversos autores e instituciones recalcan que nos encontramos inmersos en una crisis eco-social a nivel mundial (Worldwatch Institute, 2017; Graham, 2019), donde entran en juego diversos factores que se interrelacionan entre sí tales como el aumento de la población, la inadecuada distribución o sobreexplotación de los recursos, el cambio climático, la pérdida de biogeodiversidad, el incremento de los umbrales de pobreza, entre otros (Acebal, 2010).

Estas cuestiones también se ven influenciadas por la forma en la que las sociedades y las personas que las integran interactúan entre sí, ya que no se debe olvidar de que nos encontramos inmersos en una sociedad global y democrática, donde la ciudadanía forma parte de estas problemáticas (García-Pérez *et al.*, 2015) y que, sin duda alguna, participan en la generación o reducción de las distintas problemáticas socioambientales actuales. No obstante, la población suele plantear cuestiones tales como: ¿Sobre quién recae el peso de solucionarlas? ¿Es realmente nuestro problema? ¿Deberían encargarse otras personas o entidades con mayor poder?, al percibir que su participación es escasa, carente de importancia o al no sentirse concienciado ante las diversas problemáticas (Buldur y Ömeroglu, 2018).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas, en la cumbre celebrada en Nueva York, (ONU, 2015) impulsó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se concretaron en una agenda titulada *Transformar nuestro mundo: la Agenda 20-30 para el desarrollo sostenible*. Dichos ODS hacen referencia directa a problemas socioambientales tales como la pobreza, el hambre, la salud, el analfabetismo, las desigualdades sociales, la escasez de agua, las energías no renovables, la contaminación, la sobreexplotación laboral, el cambio climático o los conflictos armados, entre otros (Munkebye *et al.*, 2020).

Por ello, desde la presente investigación abogamos por el trabajo de las problemáticas socioambientales en el aula, ya que la educación es el arma más efectiva para cambiar el

mundo y así otorgar herramientas, habilidades y actitudes críticas al alumnado para afrontar dichos problemas de forma exitosa.

Tal y como recoge Galindo (2004, p. 6), «otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible» y todo ello se consigue respondiendo a los retos que la sociedad actual nos plantea. La Educación basada en el trabajo de las problemáticas socioambientales se encuentra íntegramente relacionada con el desarrollo sostenible. Así pues, y tal y como señala la Unesco (2014), el tratamiento en las aulas de problemas socioambientales permite brindar a los estudiantes experiencias formativas para el abordaje de desafíos socioecológicos.

En este sentido, y siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, debemos enfrentarnos a la responsabilidad de transmitir a los jóvenes valores cívicos, democráticos y ecológicos relacionados con la educación para el desarrollo sostenible que comparte la sociedad europea. Según Bolívar (2016), la educación pública tiene la obligación de formar a sus ciudadanos para participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión. Por tanto, el aprendizaje de la ciudadanía responsable que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas se inicia cuando los sujetos establecen relaciones afectivas (con las personas y con su entorno), adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico, con el que puedan afrontar los problemas sociambientales que afectan a nuestra sociedad.

Por otra parte, la educación para el desarrollo se concibe como una «educación que capacita a los alumnos para tomar decisiones informadas y acciones responsables para la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones presentes y futuras, respetando la diversidad cultural» (Unesco, 2014, p. 24). Todo ello conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes individuales y sociales para vivir de forma sostenible (Rickinson, *et al.*, 2009), así como de competencias clave que el alumnado debe adquirir en su etapa educativa, las cuales les van a proporcionar herramientas para relacionarse con el mundo que les rodea. Estas competencias clave deben ser fundamentales tanto para identificar, como para orientar el plan de estudios hacia el objetivo de formar un alumnado comprometido con la sociedad y con su entorno.

De esta forma, Rychen y Salganik (2003) recogen, dentro del proyecto DeSeCo, la definición del concepto de competencia, siendo esta...

...la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada [...]. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Por consiguiente, según Fontes (2004), la aplicación del aprendizaje competencial ayuda a incrementar la capacidad de acción de una persona y, de esta forma, se les permite aplicarlos a los derechos humanos universales (democracia, pensamiento crítico, cuidado del medioambiente, reducir desigualdades, etc.). Así, las competencias clave se encuentran vinculadas con los problemas socioambientales y los ODS.

Todo lo recogido en el Real Decreto 157/2022 sobre el desarrollo competencial debe hacerse plausible en las escuelas de Educación Primaria. De esta forma, en el tratamiento de

los problemas socioambientales juega un papel fundamental la competencia social y cívica, la cual debe ser trabajada desde todas las áreas del currículum, siendo de enorme relevancia principalmente en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación para la Ciudadanía. Según Echavarren (2017), el desarrollo de esta competencia debería generar en los discentes las herramientas necesarias para ejercer su papel social con responsabilidad, actitud crítica y compromiso. Igualmente, la democracia no solo conlleva elegir a unos representantes en las elecciones, sino en conocer nuestros derechos y deberes como ciudadanos, saber cómo y dónde pueden participar de la toma de decisiones y tener la capacidad crítica para elaborar su propia opinión ante un tema concreto (Estrada, 2012).

Aprender a resolver problemáticas sociales conlleva aprender habilidades, aprender a saber y aprender a aprender (Martín, 2011). El saber actuar ante situaciones conflictivas hace a los discentes, personas responsables y comprometidas con su sociedad, desarrollando el pensamiento crítico y divergente, para conseguir «una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias» (Zubero, 2012, p. 14).

Durante la etapa escolar los discentes desarrollan y aprenden los conocimientos necesarios para poder desempeñar un papel activo y relevante en la sociedad. De esta forma, y los centros escolares se constituyen un lugar fundamental para la generación de estas nuevas ideas que el alumnado debe incorporar a los conocimientos que poseía gracias a la sociedad en la que se encuentra inmerso desde su nacimiento. Por tanto, podemos afirmar que la inclusión de las problemáticas socioambientales en el aula resulta esencial para desarrollar habilidades necesarias en la ciudadanía del siglo XXI, «conscientes de su entorno, críticamente activos y orientados a la resolución de problemas comunes» (Solano, 2021).

Así pues, es necesario promover conductas que sensibilicen y conciencien al alumnado para afrontar y dar respuesta (en la medida de sus posibilidades) a dichas problemáticas, desarrollando un alumnado activo y participativo, con un pensamiento crítico, y un sentimiento de pertenencia como ciudadano del mundo.

## **13.2. Metodología**

La presente investigación analiza las concepciones sobre los ODS y los problemas socioambientales asociados a dichos objetivos en la etapa de Educación Primaria. Para lograr los objetivos propuestos, se optó por una metodológica plural, desarrollando un análisis transversal, descriptivo e interpretativo. Se han empleado técnicas de recogida de información de corte cualitativo, rigurosas y sistemáticas, además de técnicas de carácter cuantitativas (Flick, 2004). Nos planteamos un estudio ubicado en un paradigma mixto, atendiendo al tratamiento discursivo del contenido.

### **Problemas de investigación**

Fue necesario plantear una serie de cuestiones que nos ayudaron a estructurar las tareas de investigación desarrolladas a lo largo del trabajo y que permitieron conseguir los objetivos planteados. De esta forma, al ir dando respuesta a las diversas preguntas se abordaron paulatinamente las problemáticas que se generaron en el diseño de la investigación y permitió

estructurar y secuenciar las indagaciones realizadas. Desde esta perspectiva, las preguntas generadas fueron:

- ¿Cómo se abordan los problemas socioambientales en las aulas de Educación Primaria?
- ¿Qué saben los discentes acerca de los ODS?
- ¿Existe alguna conexión entre los conocimientos adquiridos y la puesta en práctica de acciones para perseguir la consecución de estos ODS?

### **Muestra**

Para esta investigación hemos realizado un estudio en centros públicos de la provincia de Sevilla. En él han participado un total de 191 sujetos con un rango de edad desde los 9 a los 13 años, siendo estos estudiantes del segundo y del tercer ciclo de Educación Primaria. De esta forma, nos encontramos con un 21'7 % de alumnos con 9 años; 27'4 %, con 10; 36'7 %, con 11 y 14'2 % con 12 años. En cuanto al sexo, el 46'5 % de los participantes son chicos frente al 53'5 % de chicas.

### **Instrumento**

Se ha cumplimentado un cuestionario anónimo de corte cualitativo con nueve preguntas abiertas relacionadas con contenido relativo a los problemas socioambientales y su relación con los ODS, elaborado ad hoc para esta investigación.

### **Procedimiento**

A través de la cooperación de los diferentes equipos directivos y parte del equipo docente (determinados profesores de los cursos donde se realizó la investigación) pudimos acceder a los centros en cuestión y pedir la cumplimentación de los cuestionarios al alumnado directamente en el aula, siendo partícipes del correcto desarrollo de la recogida de información. Antes de la administración del cuestionario se enfatizó en el carácter voluntario de la participación en el presente estudio, el anonimato y la confidencialidad de los datos, a la vez que se recalca la importancia de sinceridad en las respuestas.

El análisis realizado ha tenido presente, en su mayoría, parámetros de corte cualitativo, detectando los conocimientos o carencia de estos; diferentes formas de abordaje en el aula, significatividad de los conocimientos adquiridos y concienciación del alumnado. El tratamiento de los datos se ha realizado a través del software de análisis Atlas.ti (versión 7).

## **13.3. Resultados**

Los ODS y los problemas socioambientales poseen una gran importancia en el currículo de la Educación Primaria, tratándolo como contenidos de carácter transversal que abordar desde las diferentes áreas. Sin embargo, hemos podido comprobar que el conocimiento de los discentes acerca de los ODS es nulo o escaso, obteniéndose respuestas del tipo: «evitar que haya problemas en el ambiente», «no lo sé», o sin conexión con la temática en cuestión. Solo el 35 % del alumnado sabe lo que es un problema socioambiental y un 17'5 %, qué son los ODS.

En relación con qué problemas socioambientales conocen, en su mayoría citan la contaminación (93 %), deforestación (86 %), el cambio climático (65 %) o la tala de árboles (43 %). Como se puede observar, el alumnado asocia problemas socioambientales con los relacionados con el medioambiente, dejando de lado la sociedad. En relación con este parámetro se recogen problemas como el *bullying* (4 %), la covid-19 (11 %) o la pobreza (2'5 %). Sin embargo, resulta relevante que el 57 % de los discentes respondan: «no lo sé», o alguna respuesta sin relación con estas problemáticas.

Por otra parte, cuando se hace alusión a los medios de comunicación y cómo estos transmiten información sobre los ODS y las problemáticas que estos abordan, se observa la relación directa con las respuestas del apartado anterior en el 88'75 % de los casos. Esta información nos muestra que quizás la mayor parte del aprendizaje de los discentes en relación con la temática no proceda directamente del centro escolar o, relacionado con lo anterior, que su profundización en dichos aspectos dependa de otros agentes como las familias o los medios de comunicación.

Uno de los aspectos más importantes del aprendizaje significativo es el reconocimiento y aplicación de los contenidos en la vida cotidiana de los discentes. Sin embargo, cuando se les pregunta acerca de si los ODS y los problemas socioambientales tienen influencia en su vida y cuáles destacaría, el 83'5 % de los encuestados señala que no existe relación entre estos y su vida cotidiana. El 16'5 % restante referencia la falta de reciclaje, la contaminación de las fábricas o el uso abusivo de vehículos para recorrer distancias cortas.

Respecto a qué problemas socioambientales y ODS han trabajado en clase, señalan algunos problemas como los anteriormente citados en la pregunta 2, los cuales están muy relacionados con los recogidos en los manuales escolares. Sin embargo, solo el 5 % de los encuestados señala que los ODS han sido trabajados en clase. La mayor parte de los encuestados (79'6 %) señalan no haber trabajado ninguno de los contenidos en la escuela.

Finalmente, cuando se le pregunta al alumnado acerca de qué actividad lleva a cabo en su día a día para afrontar estos ODS o problemas socioambientales, se puede observar que no existe gran conexión con las respuestas anteriores. Aunque el discente haya respondido que no sabe o que no ha trabajado dichas temáticas, el 78 % del alumnado responde alguna medida para afrontar los ODS, sobre todo en relación con salud y bienestar (ODS 3), con respuestas como: «ir andando al colegio» o «no usar tanto el coche» (53 %). Por otra parte, con relación a los ODS 7, relacionado con la energía asequible y no contaminante, el 24% de los discentes argumentan que apagan las luces cuando no son necesarias. Finalmente, cabe resaltar los ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles), 13 (acción por el clima), 14 (vida submarina) y 15 (vida de ecosistemas terrestres), cuando el alumnado alude a «no tirar basura al suelo», «reciclar», «no tirar basura al WC»... (68'5 %). Esto explica la importancia del ámbito familiar en la concienciación del alumnado y en la adquisición de buenos hábitos, los cuales parece no trabajarse desde la escuela.



## 13.4. Conclusiones

Como hemos podido comprobar a lo largo del desarrollo del presente estudio, las problemáticas socioambientales son una realidad que debemos afrontar todos los ciudadanos y ciudadanas al tener unas nefastas consecuencias para el correcto desarrollo de las sociedades actuales. Estos se manifiestan en los diversos contextos de la vida cotidiana y, en la mayor parte de las ocasiones, las personas se sienten impotentes a la hora de abordarlas ya que no poseen habilidades o herramientas que permitan afrontarlas de manera efectiva. Por eso se considera que la escuela tiene un papel indiscutible para formar y concienciar a la ciudadanía y dotarla de las competencias necesarias. Sin embargo, hemos podido comprobar mediante el desarrollo de esta investigación que los problemas socioambientales y los ODS no se abordan de forma adecuada en los centros escolares ni se conectan con la vida cotidiana de los discentes. Tampoco les otorga herramientas para afrontarlos en su día a día, sino que se limita a desgranar contenidos incompletos e inconexos de la realidad, aspecto que podría ser causado por la falta de coordinación e implicación docente en la temática (Moreno-Fernández y Navarro-Díaz, 2014).

En Educación Primaria se debe promover la formación íntegra de los discentes, persiguiendo la consecución de ciudadanos críticos y reflexivos, que hayan desarrollado competencias para aprender a aprender, para la autonomía e iniciativa personal y para el desarrollo social y ciudadano, entre otras. Todo ello se consigue mediante la involucración cognitiva del estudiantado, planteando una temática de su interés y presente en su vida cotidiana, para que de forma creativa y reflexiva plantee soluciones y genere aprendizajes significativos aplicables a otros contextos.

En conclusión, y siguiendo a Moreno-Fernández (2013) y García-Pérez *et al.* (2015), se debe seguir trabajando para que la inclusión de las problemáticas socioambientales en el currículum de Educación Primaria de forma efectiva sea una realidad y, de esta forma, se consiga que los discentes adquieran un conocimiento completo de la realidad y las problemáticas que se plantean en la misma, así como de las diversas soluciones que se están llevando a cabo para frenarlas y cómo ellos pueden ser partícipes de las mismas.

## Referencias bibliográficas

- Acebal, M. C. (2010). *Formación ambiental y conciencia de maestros y maestras* (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 69-87.
- Buldur, A. y Ömeroglu, E. (2018). An examination of the relationship between pre-school children's and their teachers' attitudes and awareness towards the environment. *Journal of Education and Learning*, 7 (2), 221-229. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p221>
- Estrada, L. (2012). *Concepciones sobre la educación ambiental de los docentes participantes en la red andaluza de Ecoescuelas* (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Fontes, P. J. (2004). Action competence as an integrating objective for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 9 (1), 148-162.
- Galindo, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En: M. I. Vera y D. Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García-Pérez, F. F., Moreno-Fernández, O. y Rodríguez-Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En: B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (eds.). *Novi cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Pàtron.
- Graham, F. (2019). Daily briefing «we are in a state of planetary emergency». *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-019-03691-1>
- Martín, F. (2011). Global ethics, sustainability and partnership. En: G. Butt (coord.). *Geography, education, and the future* (pp. 216-224). Continuum.
- Moreno-Fernández, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía* (tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide.
- Munkebye, E., Scheie, E., Gabrielsen, A., Jordet, A., Misund, S., Nergård, T. y Øyehaug, A. B. (2020). Interdisciplinary primary school curriculum units for sustainable development. *Environmental Education Research*, 26 (6), 795-811, <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1750568>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Rickinson, M., Lundholm, C. y Hopwood, N. (2009). ¿Qué es el aprendizaje ambiental? En: *Aprendizaje ambiental* (pp. 11-21). Springer.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Solano, L. (2021). Análisis de problemas socioambientales: una experiencia desde lo virtual. *Revista Educación y Ciudad*, 40, 35-48. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2455>
- Unesco (2014). *Hoja de ruta para la implementación del Programa de Acción Global sobre educación para el desarrollo sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- Worldwatch Institute (2017). *The state of the world*. Norton.

## 14. Diseñando recursos para una alimentación más sostenible con futuras maestras de Educación Infantil

**MARÍA PUIG GUTIÉRREZ**

Universidad de Sevilla

[mpuig@us.es](mailto:mpuig@us.es)

**ALICIA GUERRERO FERNÁNDEZ**

Universidad de Sevilla

[aliciaguerrero@us.es](mailto:aliciaguerrero@us.es)

**MARINA NIETO RAMOS**

Universidad de Sevilla

[marnieram2@alum.us.es](mailto:marnieram2@alum.us.es)

### 14.2. Introducción

Nos hemos acostumbrado a escuchar que vivimos en una situación de crisis, una crisis eco-social que nos muestra diariamente la insostenibilidad del planeta y los límites de nuestros recursos (Graham, 2019; Vilches y Gil, 2009; Worldwatch Institute, 2007). Una crisis que se empeña en hacernos ver las desigualdades, las guerras, las migraciones, la pobreza y otros muchos fenómenos que están de actualidad. Una crisis de marcado carácter ambiental, pero también social, pues cualquier fenómeno ambiental tiene repercusión directa en lo social y viceversa (Duarte, 2006). En definitiva, nos encontramos en crisis y en una situación de decrecimiento, y aun conociendo datos y noticias al respecto, no actuamos.

Para dar respuesta a la realidad en la que estamos inmersos, necesitamos de una ciudadanía crítica, comprometida y resiliente (Núñez-Rodríguez y Carvajal-Rodríguez, 2021), capaz de emprender movilizaciones y cambios. De este modo, y de acuerdo con Pérez-Rodríguez, Navarro-Medina y de Alba-Fernández (2022), debemos apostar por una educación para la ciudadanía de carácter democrático-crítica, que ayude a los ciudadanos a defender sus derechos, al tiempo que les dote de recursos y herramientas para transformar la realidad. Así pues, una ciudadanía consciente del entorno en el que se desarrolla, comprometida con el mismo, orientada a la justicia social y capaz de afrontar las desigualdades y el modo en que se impone el sistema económico y político actual (Ross, 2018). Es la única que puede cambiar el curso de nuestra historia.

Entendemos, por tanto, que el papel de la educación en la formación de una ciudadanía acorde con las necesidades y retos actuales es crucial en todas las etapas del sistema, especialmente en la educación superior, pues debería contribuir en esa formación y las universidades reconsiderar su misión, tal y como señala Boyer (1997). La formación de los estudiantes

universitarios para una vida como ciudadanos responsables, da respuesta a los objetivos de compromiso por la transformación social y la ciudadanía crítica presente en muchos de los estatutos universitarios (Puig, López-Lozano y Guerrero, 2022).

Dentro de los estudios universitarios, aquellos que preparan a los maestros y maestras, tienen especial relevancia dentro del marco descrito, pues son estos profesionales los que tendrán en sus manos la educación del futuro. Consideramos, por lo tanto, que la formación ciudadana es una prioridad en la formación de los futuros maestros y maestras.

Debe dotarse a los docentes de las claves para abordar los problemas del mundo en el aula y así trabajar con los niños y niñas en respuestas alternativas en un mundo en decrecimiento (García-Díaz, Rodríguez-Marín, Fernández-Arroyo y Puig, 2019).

Desde esta perspectiva, cobra sentido el concepto de alfabetización ambiental, entendida como la capacidad de un individuo de comprender y reflexionar sobre la interrelación entre los sistemas naturales y sociales, incluyendo en ella valores, habilidades y comportamientos (Gunckel *et al.*, 2012; Stables y Bishop, 2001), que no solo posibilite actuar a nivel individual, sino colectivo, procurando la búsqueda del bien común. La alfabetización ambiental es, por tanto, una pieza clave en la educación para la ciudadanía, tal y como ha sido descrita anteriormente, y un nexo entre problemas ambientales y sociales que afectan al mundo en que vivimos.

En este contexto, una temática de actualidad que permite ser abordada desde esta óptica, donde lo social y lo ambiental se entrelazan y constituyen dos caras de una misma moneda, es la alimentación y su impacto. El impacto social y ambiental de nuestros hábitos de alimentación, constituye un tema de interés que nos permite abordar problemáticas socioambientales y trabajar la alfabetización ambiental como eje clave de la educación para la ciudadanía.

Desde este marco general, en el seno del proyecto «Alfabetización ambiental. Un desafío para la formación del profesorado del siglo XXI» (con identificador PID2020-114171GB-I00) de la convocatoria 2020 de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, un grupo de estudiantes del 3.º curso del grado de Educación Infantil ha desarrollado una propuesta formativa centrada en la alimentación sostenible. En ella se presenta a las estudiantes el reto de diseñar un recurso educativo destinado a los niños y niñas de Educación Infantil, que aborde algunos de los contenidos que han trabajado a lo largo de la propuesta formativa y que tenga como objetivo último contribuir a una alimentación más sostenible. Nos proponemos en este trabajo conocer cuáles son los tipos de recursos predominantes que diseñan los futuros docentes, describir las temáticas centrales en torno a las que giran y los objetivos concretos que con ellos se plantean, así como acercarnos a las valoraciones que realizan sobre el desarrollo del reto.

### **14.3. Metodología**

#### **Descripción de la experiencia**

La experiencia se ha realizado en el marco de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social; una asignatura obligatoria que se desarrolla durante el primer cuatrimestre del tercer curso del grado de Educación Infantil. Esta asignatura tiene entre sus principales objetivos que el alumnado conozca el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno del currícu-

lum de Educación Infantil, que se acerque y ponga en práctica una metodología de investigación globalizada del medio, así como que conozca los procesos básicos de aprendizaje de los niños y niñas de Educación Infantil en relación con el entorno social y reflexione sobre las implicaciones didácticas consiguientes.

Durante el presente curso académico se ha realizado una propuesta formativa de cuatro semanas de duración centrada en la alimentación sostenible, cuyo objetivo principal era promover la alfabetización ambiental de las futuras docentes. La propuesta comenzaba planteándoles una situación hipotética en la que la humanidad se enfrenta a un problema de inseguridad alimentaria ¿Tenemos asegurada nuestra alimentación? A lo largo de la propuesta las estudiantes profundizaron en el impacto de la alimentación en el mundo y fueron planteando estrategias que les permitieron responder a la pregunta ¿cómo podemos reinventar nuestra alimentación para que sea ecológica, justa y segura? Al finalizar las cuatro semanas, y como parte ya del siguiente bloque de contenidos centrado en el diseño de una propuesta didáctica para niños y niñas de Educación Infantil, se planteó a las estudiantes el reto de diseñar un recurso educativo destinado a los niños y niñas de Educación Infantil que, abordando algunos de los contenidos que habían trabajado a lo largo de la propuesta formativa, tuviera como objetivo último contribuir a una alimentación más sostenible. Dicho recurso fue posteriormente llevado a un aula de Educación Infantil para trabajarlo con niños y niñas de 4 y 5 años.

Las estudiantes organizadas en grupos de entre cuatro y cinco personas, debían realizar el diseño siguiendo un guion de trabajo propuesto por las docentes, que constaba de las siguientes cuestiones:

- Nombre del recurso
- Duración prevista
- Descripción
- Justificación (motivo por el que se ha decidido crear ese recurso y no otro para abordar la temática elegida)
- Objetivos y contenidos (saberes básicos) que se trabajan con el recurso
- Descripción del modo en que se va a emplear el recurso en el centro en el que se va a probar

Durante las sesiones de clase las profesoras fueron asesorando a los grupos, resolviendo dudas y orientando el desarrollo del recurso. Una vez diseñado el recurso, se puso en práctica en un centro educativo de la provincia de Sevilla, próximo a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Durante una mañana, las estudiantes distribuidas en las distintas aulas de Educación Infantil de 4 y 5 años del centro pudieron trabajar el recurso con los niños y las niñas. Finalizada esta experiencia, volvieron a entregar un informe en el que reflexionaron sobre la experiencia y valoraron el propio recurso a la luz de lo vivido en el aula.

### **Análisis de la experiencia**

Nos proponemos conocer cuáles son los tipos de recursos predominantes que diseñan los futuros docentes, describir las temáticas centrales en torno a las que giran y los objetivos concretos que con ellos se plantean. Además, bajo un enfoque descriptivo interpretativo, ana-

lizamos las valoraciones (Bardin, 1991) que realizan tras llevar los recursos al aula, atendiendo principalmente a la satisfacción con el aprendizaje y la actitud del alumnado en relación con el recurso y las limitaciones encontradas.

Para clasificar los tipos de recursos, se ha realizado una primera categorización de carácter inductivo, partiendo del total de recursos diseñados y agrupando en función de las propuestas de las estudiantes. Así se determinaron tres categorías correspondientes con tres tipos de recursos: canciones, cuentos y juegos. Posteriormente, en el caso de los juegos, siguiendo las orientaciones de Damián y Tron (2011), se plantea una categorización según el tipo de juego, diferenciando entre juegos estructurados y juegos de tecnologías de la información y la comunicación. Entendemos juego estructurado aquel que se apoya en una serie de normas preestablecidas (cartas, puzzles, yinkana, dominó, etc) y juegos de tecnologías de la información y la comunicación como aquel en el que se emplean dichas tecnologías, ya sean juegos de programación o robótica, o juegos que requieren el manejo de dispositivo tecnológico (tableta, ordenador, móvil).

## 14.4. Resultados

Se diseñan un total de nueve recursos, correspondientes con los nueve grupos de trabajo en los que se organizan las estudiantes. En la tabla 14.1 quedan recogidos los tipos de recursos diseñados.

**Tabla 14.1.** Tipos de recursos diseñados

Grupo	Tipo de recurso
1	Canción
2	Cuento
3	Juego estructurado
4	Canción
5	Juego de tecnología de la información y la comunicación
6	Juego de tecnología de la información y la comunicación
7	Cuento
8	Juego de tecnología de la información y la comunicación
9	Juego estructurado

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, dos grupos diseñan cuentos (22,2 %), otros dos, canciones (22,2 %), dos son también los que recurren a juegos estructurados (22,2 %) y, finalmente, tres grupos diseñan juegos apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (33,4 %). De

estos tres grupos, uno propone un juego digital creado con la aplicación Genially y los otros dos grupos diseñan tableros para jugar a programar con *bee-bot* o *robot mouse*. En cuanto a los dos grupos que han diseñado juegos estructurados, el grupo 3 se ha basado en el juego de mesa *El frutalito* para proponer una nueva versión introduciendo las lombrices que son el contenido que abordan como central. Y el grupo 9 plantea la realización de una yinkana.

En lo que se refiere a las temáticas centrales que tratan cada uno de los recursos diseñados, se muestran en la tabla 14.2, junto con el nombre dado al recurso.

**Tabla 14.2.** Temática central del recurso

Grupo	Temática	Título
1	Sandía	El rap de la sandía
2	Fresa	Las fresas Vanesa y Teresa
3	Lombriz	El juego de la lombriz
4	Huerto	Una planta soy
5	Garbanzos	Los laberintos
6	Abejas	Bee-bot
7	Gallina	Las diferentes gallinas Tina y Pipa
8	Reciclaje	El ratón que cuida el mundo
9	Contaminación	Yinkana sostenible

Fuente: elaboración propia.

Tal y como vemos, tres grupos toman como eje central para el diseño un alimento concreto (fresa, sandía, garbanzo), otros tres grupos se centran en animales o insectos (abeja, lombriz, gallina), un grupo elige una temática más amplia como es el huerto y finalmente dos grupos tratan temas vinculados con la sostenibilidad como son el reciclaje y la contaminación. Estos resultados nos muestran diferentes caminos para abordar el tema central propuesto por las docentes, ofreciéndonos un amplio abanico de posibilidades a la hora de trabajar con los más pequeños un tema complejo como es la alimentación sostenible.

En lo que respecta a los objetivos que las estudiantes, se plantean trabajar con el desarrollo del recurso, se vinculan con tres de los objetivos generales recogidos en el Real Decreto 95/2022:

- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Además, es posible determinar una gran variedad de objetivos didácticos directamente relacionados con las temáticas centrales de los recursos: «Analizar las variables que intervienen en el crecimiento de las plantas» (G-4), «Conocer las diferencias entre la venta en un

mercado y en un supermercado o gran superficie (G-2), y otros objetivos de carácter transversal que hacen referencia a destrezas y actitudes como: «Fomentar la creatividad» (G-8), «Fomentar la escucha activa» (G-7) o «Desarrollar actitudes de respeto y cuidado del medio ambiente» (G-9).

Finalmente, respecto a las valoraciones realizadas tras la puesta en práctica del recurso en un aula de Educación Infantil, todos los grupos declaran sentirse muy satisfechos, por haber planteado un recurso que se ajustaba a las motivaciones e intereses de los alumnos y que les ha permitido alcanzar los objetivos propuestos. Veamos algunos ejemplos:

Después de realizar la actividad con el alumnado hemos corroborado que nuestro recurso ha sido bastante dinámico y útil para poder transmitirle a los alumnos los contenidos relacionados con la contaminación que teníamos planteados, siendo abordados todos los objetivos planteados anteriormente en el recurso. (G-9)

Nos hemos sentido muy satisfechas con el trabajo realizado, puesto que el alumnado se ha volcado e interesado en la actividad, disfrutando mucho. (G-2)

Debemos destacar que en el seno de algunas de las valoraciones las estudiantes declaran haberse sorprendido de la capacidad de aprendizaje y organización de los alumnos y alumnas a la hora de realizar las actividades propuestas con los recursos:

Nos gustaría comentar que al principio nos hemos sentido confusas, ya que pensábamos que el cuento podía contener algunas palabras o explicaciones un poco complicadas para ellos, cómo pueden ser ponedora, reproductora, granja ecológica..., pero nos sorprendió que lo entendieran todo de forma tan rápida, ya que una vez que leímos el cuento e hicimos unas conclusiones finales a modo de resumen, fueron capaces de explicarnos con sus palabras esos conceptos. (G-7)

Se han superado nuestras expectativas porque pensábamos que iba a ser muy complicado llevar un solo robot para tantos niños/as, pero ha cada alumno y alumna ha sabido esperar su turno. (G-6)

Entre las valoraciones encontramos algunas dificultades halladas con la puesta en práctica del recurso y que se refieren principalmente al ajuste del tiempo: «Mejoraríamos el recurso empleando más tiempo en su realización, para poder enseñarle a los niños la canción con mayor detenimiento» (G-4), y de la manera en que se distribuyeron los grupos en las aulas: «Al coincidir en el espacio con las demás compañeras hizo que los niños no estuvieran muy concentrados en las demás actividades, ya que al escuchar la música se desconcentraban y tuvimos que decirles varias veces que luego les tocaría a ellos pero que escucharan a las otras compañeras» (G-1).

Por último, debemos destacar que todos los grupos declaran la utilidad del reto propuesto y valoran muy positivamente el realizar un recurso que han podido llevar al aula:



Como maestras en formación nos parece que este tipo de oportunidades son para nosotras situaciones de aprendizaje muy sustanciosas porque aprendemos a aplicar todas las competencias adquiridas a lo largo de la asignatura en un campo de trabajo real, vivo y dinámico. (G-9)

## 14.5. Conclusiones

La experiencia realizada ha resultado muy positiva, y nos ha dado la oportunidad de mostrar que, de acuerdo con Muzzi y González (2019), es posible abordar casi cualquier tema, por complejo que sea, en la etapa de Educación Infantil, si para ello diseñamos una propuesta coherente y empleamos en el aula recursos adecuados y adaptados a la edad de los niños y niñas. Los recursos diseñados por las futuras docentes han puesto de manifiesto que la alimentación y su impacto, es una temática que puede abordarse con niños y niñas de Educación Infantil a partir de alimentos concretos, animales o temas más generales como la contaminación o el reciclaje. El diseño de recursos atractivos como puede ser el cuento, las canciones o los juegos es esencial para poder conectar con el alumnado y fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta experiencia también nos ha permitido reflexionar sobre la importancia de introducir la educación para la ciudadanía en la enseñanza universitaria, tomando la alfabetización ambiental como eje vertebrador. De este modo, plantear a los futuros docentes el reto de diseñar recursos para abordar temáticas vinculadas con la alimentación sostenible ha hecho posible que los estudiantes se formen en la temática y posteriormente puedan trabajar con niños y niñas de Educación Infantil estas cuestiones. Hemos conseguido, por tanto, llegar a dos estratos diferentes de la sociedad: el profesorado en formación inicial y los niños y niñas de Educación Infantil. Esto es, sin duda, algo que nos anima a seguir apostando por experiencias de este tipo y a seguir reivindicando la necesidad de educar para la ciudadanía en todas las etapas del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Akal.
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco / Fondo de Cultura Económica.
- Damián, M y Tron, R. (2011). Los tipos de juegos que eligen los niños de primaria superior. *Revista de Psicología Iztacala*, 14 (4), 191-212. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28900>
- Duarte, C. M. (2006). *Cambio global: impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. CSIC.
- García-Díaz, J. E., Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. y Puig, M. (2019). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 95, 47-52.

- Graham, F. (2019). Daily briefing: we are in a state of planetary emergency. *Nature*. <https://go.nature.com/3gS6hzz>
- Guerrero Fernández, A., Rodríguez Marín, F., López Lozano, L. y Solís Ramírez, E. (2022). Alfabetización ambiental en la formación inicial docente: diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las Ciencias*, 40 (1), 25-46. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3517>
- Gunckel K. L., Mohan L., Covitt B. A. y Anderson C. W. (2012). Addressing challenges in developing learning progressions for environmental science literacy. En: A. C. Alonzo, A. W. Gotwals (eds.). *Learning progressions in science*. Sense. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-824-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-824-7_4)
- Muzzi, S. y González, N. (2019). La formación del profesorado de educación infantil en Didáctica de las Ciencias Sociales. Prácticas innovadoras para la transformación de la sociedad. En: M. J. Hortas, A. Dias y N. de Alba (eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 632-640). Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Lisboa / AUPDCS.
- Núñez-Rodríguez, J. y Carvajal-Rodríguez, J. C. (2021). Educar en tiempos de cambio climático para la resiliencia humana y la regeneración ambiental. *Revista Electrónica Educare*, 25 (2), 1-9. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.30>
- Pérez Rodríguez, N., Navarro Medina, E. y De Alba -Fernández, N. (2022). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 33-52. <https://doi.org/10.7203/DCES.43.24433>
- Puig, M., López Lozano, L. y Guerrero, A. (2022). Investigando problemas socioambientales: una experiencia en el grado de Educación Infantil. En: J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (eds.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch.
- Ross, E. W. (2018). 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>
- Stables, A. y Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 7 (1), 89-97. <https://doi.org/10.1080/13504620125643>
- Vilches, A. y Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y «podemos» hacer frente. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 101-122.
- Worldwatch Institute (2007). *State of the world 2007: our urban future*. W.W. Norton.

## **15. La formación de una cultura democrática y ciudadana desde el conocimiento del entorno. Diseño de una estrategia didáctica con tecnología inmersiva 3D en Bogotá, Colombia**

**NANCY PALACIOS MENA**

Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia

[n.palaciosm@uniandes.edu.co](mailto:n.palaciosm@uniandes.edu.co)

### **15.1. Fundamentación**

Desde hace ya varias décadas, la literatura sobre la didáctica de la geografía ha venido destacando la importancia y la pertinencia de incluir las características y las problemáticas del entorno inmediato tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas de primaria y secundaria, como una forma de aportar a la cultura democrática y a la formación ciudadana de los niños y jóvenes (Souto, 2022; Palacios, 2014; Palacios y Romero, 2018; Celi y Moreno 2008). En otras palabras, la formación de la ciudadanía y de una cultura democrática a través del conocimiento del entorno es importante porque, como ha planteado Arenas, Figueroa y Salinas (2018, p. 24):

La legítima construcción de futuros por parte de los diversos individuos, grupos humanos y su concreción espacial han sido claves en los procesos de construcción del proyecto global, nacional, regional o urbano; el ejercicio necesario de proyectar en conjunto los mejores proyectos, y consensuar aquellos de orden territoriales que logren niveles de crecimiento económico equitativamente distribuido gestionando sustentablemente los servicios ambientales es una de las contribuciones que la Educación Geográfica puede aportar a la formación ciudadana.

Desde la propuesta del Ministerio de Educación de Colombia (2004), es muy pertinente para el país la formación, desde la escuela, de individuos con competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía, como el diálogo, la discusión y el debate en la perspectiva del ejercicio democrático como un espacio de encuentro entre visiones de mundo, de país y de comunidad. De esta manera, «las competencias ciudadanas», tal como las planteó el Ministerio de Educación, son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática» (MEN, 2004, p. 8). De otro lado, desde la propuesta de formación para una cultura democrática del Consejo de Europa (2018, p. 15) se considera lo siguiente:

Si bien la democracia no puede existir sin unas instituciones y leyes democráticas, dichas instituciones y leyes no pueden funcionar en la práctica si no están cimentadas en una cultura de democracia, es decir, en valores, actitudes y prácticas democráticas. Entre otros aspectos, esto incluye un compromiso con el Estado de derecho y los derechos humanos, un compromiso con el ámbito público, una convicción de que los conflictos deben resolverse de manera pacífica, el reconocimiento y el respeto de la diversidad, un deseo de expresar las propias opiniones, una disposición para escuchar las opiniones de los demás, un compromiso con las decisiones que deben ser tomadas por la mayoría, un compromiso con la protección de las minorías y sus derechos, y un deseo de participar en diálogos sobre las diferencias culturales.

En línea con lo anterior, la formación ciudadana y democrática tiene todo que ver con una educación que compromete a las personas con su territorio y sus problemáticas. Según Lindon (2011), la constitución de un lugar en el territorio conocido de una persona, supone tomar contacto directo con él, por estar en el lugar, sentirlo, pensarlo, hablar sobre y acerca del lugar, y como no podía omitirse, actuar (obrar, hacer) en el lugar, lo que siempre implica dejar alguna huella o continuar el proceso siempre inconcluso de modelar el territorio. Investigaciones como las de Palacios y Romero (2017), Moreno y Cely (2011) y Torres (2022) han subrayado lo importante que es para la sociedad como la colombiana consolidar la democracia, construir el tejido social y promover la cohesión en y entre las comunidades. Una educación geográfica que contribuya a percibir, pensar, sentir los lugares es fundamental.

## 15.2. Método

Se utilizó una metodología cualitativa centrada en el análisis de contenido, se indagó el potencial de la estrategia didáctica diseñada en el marco de un ejercicio de pilotaje con 15 profesores de diferentes disciplinas y niveles educativos de Bogotá. La estrategia didáctica realizada consiste en un ambiente 3D que servirá para que los profesores, en primer lugar, identifiquen y analicen conceptos y habilidades de las ciencias sociales y otras disciplinas que se pueden trabajar en diferentes niveles educativos; y en segundo lugar, para las potencialidades de implementar la estrategia pedagógica del trabajo por proyectos para la enseñanza de los conceptos y las habilidades identificadas. El escenario inmersivo consiste en un recorrido en 3D de algunos espacios geográficos de Bogotá, en el cual los profesores pueden visibilizar a sus estudiantes realidades sociales (situaciones problema y potencialidades) de la cotidianidad. El ambiente 3D (ver figura 15.1) servirá para que los profesores identifiquen y analicen:

- Conceptos y habilidades de las ciencias sociales que se pueden trabajar en diferentes niveles educativos.
- Las potencialidades de implementar la estrategia pedagógica del trabajo por proyectos para la enseñanza de los conceptos y las habilidades identificadas.



Figura 15.1. Vista del escenario inmersivo. Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de conocer la percepción y la retroalimentación de los profesores participantes en el pilotaje de la actividad inmersiva se recolectó información a través de una encuesta que contenía preguntas con opción de respuesta tipo Likert, principalmente, y preguntas abiertas sobre la actividad inmersiva, sus componentes y su potencial utilidad en sus clases. El tipo de respuesta Likert es una escala de cinco niveles de acuerdo: desde totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo. Además de los resultados cuantitativos que se obtuvieron con los ítems Likert de la encuesta, con la parte de preguntas abiertas del formulario se recolectó información cualitativa. Para analizar la información se utilizó la codificación propuesta por Saldaña (2009), dicha codificación incluye dos ciclos de investigación: en un primer ciclo, se realizó una codificación descriptiva al contar con información que se tenía de la respuesta de cada profesor y una codificación teórica que permitió el análisis de la clasificación del primer ciclo.

### 15.3. Resultados

Los resultados contienen las percepciones de los profesores sobre la utilidad y la potencialidad pedagógica de la herramienta didáctica que se construyó. En la primera parte se presentan unas estadísticas descriptivas con los resultados de la encuesta y en la segunda parte se presentan algunos fragmentos de las respuestas a las preguntas abiertas. Como se observa en la figura 15.2, para los profesores hay una valoración favorable frente al cumplimiento de los objetivos de la actividad, en la estimación de los docentes se muestra que la actividad los inspiró para construir actividades didácticas que sean mediadas por recursos tecnológicos digitales y que involucren la experiencia cotidiana de los estudiantes.

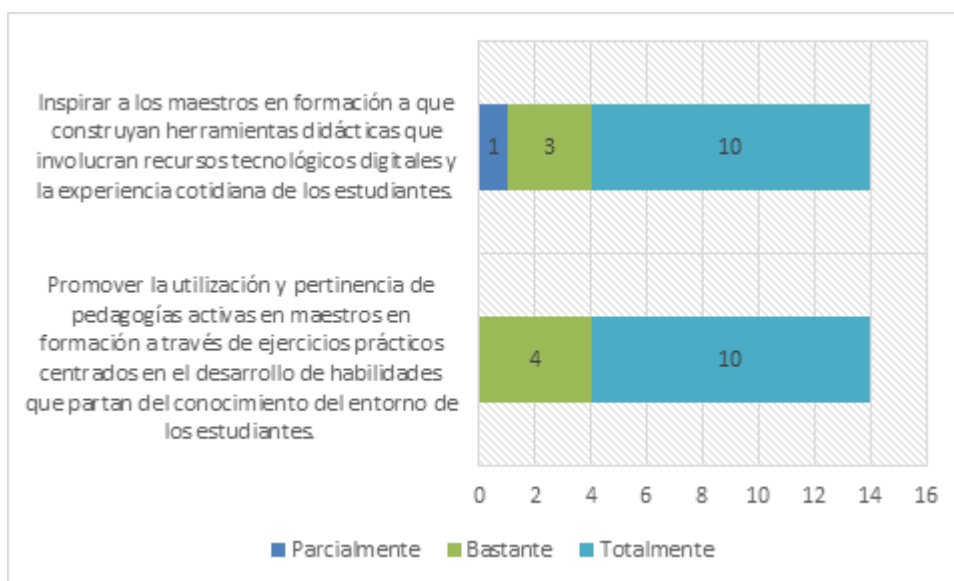


Figura 15.2 Objetivos de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Además, desde la percepción de los profesores la actividad es pertinente porque promueve la utilización de pedagogías activas. Esta percepción se debe destacar, ya que hay una satisfacción general de los profesores de conocer nuevas herramientas que los motivan a realizar innovaciones en sus aulas.

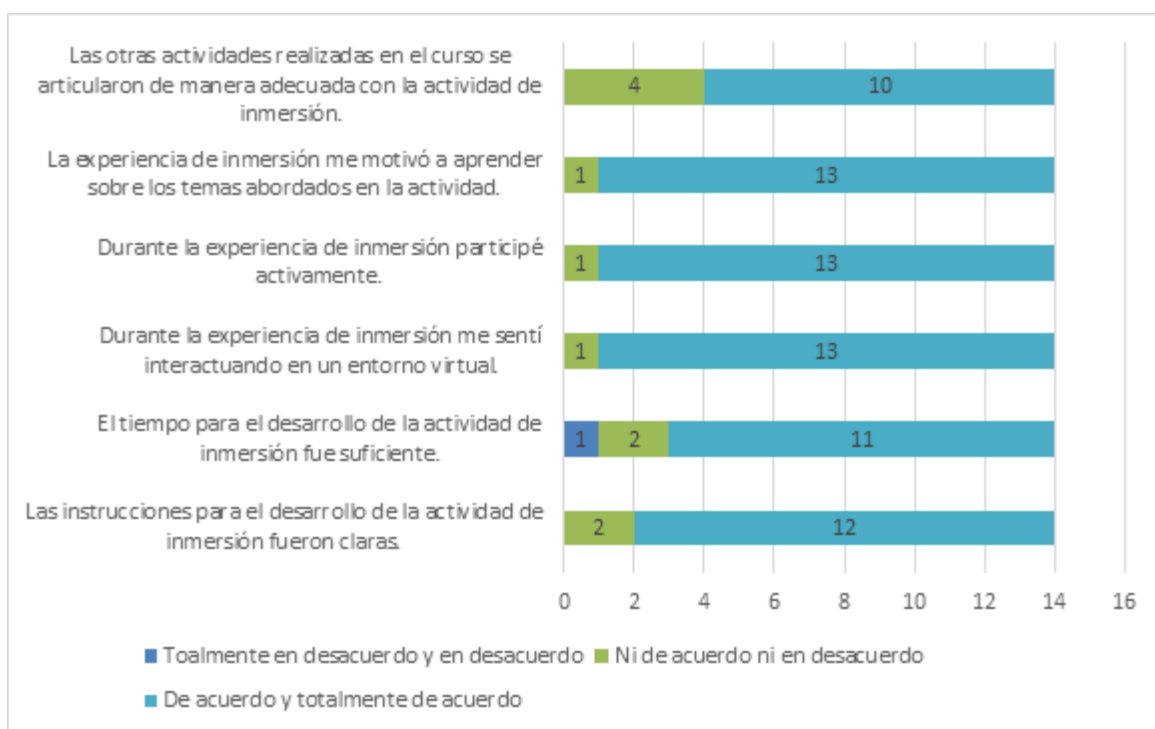


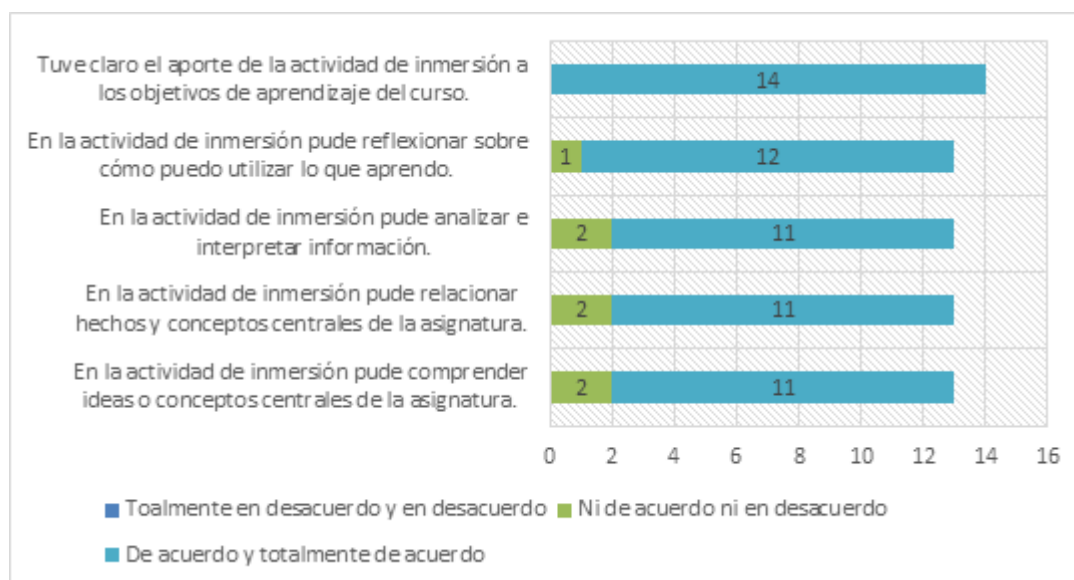
Figura 15.3. Desarrollo de la actividad. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, se observa en la figura 15.3 que para la mayoría de los profesores la actividad de inmersión los motivó a aprender sobre los temas abordados, participaron activamente y se sintieron interactuando en un entorno virtual. Los profesores además consideraron

que la secuencia de acciones para el desarrollo de la actividad fue clara, esto es importante ya que para la mayoría de los profesores esta secuencia fue adecuada y pudieron culminarla en el tiempo determinado para ello, esto puede favorecer la reflexión y la consolidación del proceso de aprendizaje de los profesores.

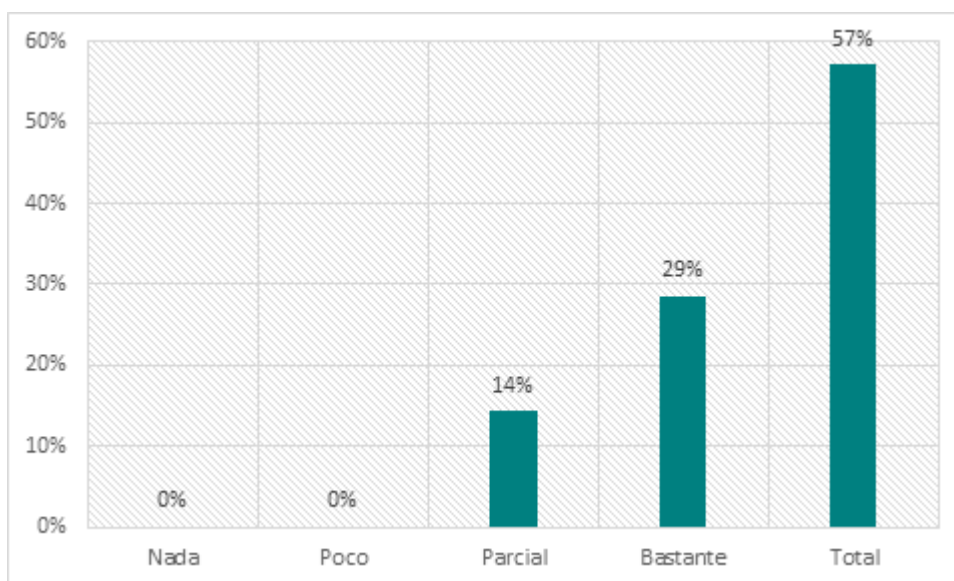
En la encuesta se les solicitó que mencionaran los aspectos en los que la actividad podría mejorarse, sobre esto en primera medida expresaron, que fue una actividad muy completa y oportuna, en segunda medida otro grupo de profesores mencionaron que se podrían «incluir otras zonas en la plataforma», y así «aumentar la cantidad de lugares para visitar». Otro estudiante expresó que puede ser interesante «vincular el paisaje sonoro de cada uno de los lugares expuestos, para generar un impacto más profundo desde la contextualización de los espacios».

En la encuesta se incluyó una pregunta orientada a conocer la percepción de los estudiantes sobre el nivel de logro de los objetivos de la actividad inmersiva y del aporte de esta a los objetivos de aprendizaje del curso de currículo y pedagogía (ver figura 15.4).



**Figura 15.4.** Percepción del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, en el la figura 15.4 se observa que todos de los profesores tienen percepciones favorables respecto a que tuvieron claridad frente al aporte de la actividad a los objetivos de aprendizaje de proceso formativo, sumado a esto percibieron que la actividad de inmersión les permitió analizar e interpretar información comprender ideas y/o conceptos centrales de la formación en didácticas que se realizó. Como se observa en el la figura 15.5, el 86 % de los profesores que participaron en la actividad consideran que hubo un aporte claro de la actividad a los objetivos de aprendizaje del curso, por lo que hay un impacto favorable en el proceso de aprendizaje de los profesores. Solo un 14 % de los estudiantes se ubicó en un nivel parcial.



**Figura 15.5** Aporte de la actividad de inmersión. Fuente: elaboración propia.

Sobre la pregunta abierta orientada a conocer el aporte de la actividad al proceso de aprendizaje de los profesores, se algunas de sus percepciones. Para muchos profesores la actividad fue pertinente, ya que consideran que esta contribuye a crear escenarios para la reflexión del quehacer docente, sobre esto expresaron: «Una excelente experiencia, permitió reconocer otros recursos que favorecerán la practica pedagógica», «El aporte se da desde la incorporación de didácticas tecnológicas que ayudan a mejorar la relación con los estudiantes, desde la motivación por el conocimiento y desde un uso más cercano a los contextos a enseñar.», «La posibilidad de aumentar las experiencias de aprendizaje de mis estudiantes a partir, de herramientas virtuales», «El aporte se da desde la incorporación de didácticas tecnológicas que ayudan a mejorar la relación con los estudiantes, desde la motivación por el conocimiento y desde un uso más cercano a los contextos a enseñar». Otro de los profesores mencionó que puede ser una estrategia muy valiosa para acercar a sus estudiantes a otros contextos: «Me parece indispensable utilizarla para los estudiantes que nunca salen de su contexto social, así pueden conocer otros espacios y apropiarse de aprendizajes útiles para la vida». Otras opiniones de los profesores sobre la utilidad y pertinencia de la herramienta son las siguientes:

Al crear espacios 3D está la oportunidad de que los estudiantes puedan interactuar de otras maneras e intercambiar conocimiento.

Es una actividad que permite adecuarla a varios cursos. Los más pequeños con ejercicios de observación simples de mapas a actividades más complejas de análisis de problemáticas sociales, etc.

En mi caso me permite que los estudiantes puedan experimentar lugares muy lejanos. En los cursos se hacen recorridos virtuales para después describir los lugares, indicar dónde está, qué hay, decir por qué son famosos, incluso los invito a que ellos mismos tomen fotos (pantallazos)



y finalmente decir qué fue lo más les gustó. Todo esto con una gramática de viajes. (Profesor de japonés en la universidad)

Podría utilizarse el enfoque de Investigación acción participación, ya que este permite no solo acercarse a las problemáticas del contexto, sino reconocerlas y transformar aquello que en la práctica dificulta el proceso de enseñanza o le resta significatividad.

Podrían utilizarse recursos físicos, elementos de la realidad que ellos van a observar: fruta, cartón, piedras, prendas, etc., de modo que los estudiantes puedan conectar.

Trabajaría esto con grados de bachillerato, pues en ellos existe la necesidad de configurar una identidad de acuerdo con estímulos concretos que emergen de su entorno.

Enseñaría la diferencia entre el mundo ontológico y el mundo significativo, es decir la distinción entre realidad en sí y realidad para sí.

Una herramienta como esta me sería de gran utilidad en mis clases, ya que en la realidad convergen distintas dinámicas que dan cuenta del grado de apropiación que tienen los seres humanos de los elementos del mundo real y como aquellos configuran formas de ser y formar de estar en el mundo, que en últimas marcan la pauta del relacionamiento, configuración y transformación social.

Integraría todos los campos del saber que en la escuela se consideran pertinentes (es decir, las áreas), pues desde allí los estudiantes pueden dar cuenta de la incidencia práctica-real que tienen las disciplina en el mundo. Profesor de filosofía en secundaria

El docente podría utilizar proyectos basados en situaciones particulares de su contexto, investigaciones relevantes acerca de la zona, estudios de casos para identificar características de una población e intereses, diseñar actividades puntuales de un currículo situado, las narraciones que se pueden dar en los diferentes contextos orientadoras escolares que acompañan a maestros en su práctica pedagógica

## 15.4. Discusión y conclusiones

Tal y como fue expresado por la herramienta didáctica presentada, tiene como propósito promover la construcción de estrategias didácticas que partan del conocimiento del contexto. Desde la perspectiva de Palacios y Roca (2017), el eje central de las experiencias centradas en el entorno es la integración de las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes al trabajo escolar. Se trata de estrategias didácticas que en las cuales la cotidianidad de los estudiantes se convierte en el eje fundamental de su aprendizaje. Actividades como esta se fundamentan en estrategias como la implementada por Palacios y citada por Palacios y Roca (2017) que ha subrayado que las concepciones de los estudiantes están en constante evolución, se construyen en la interacción con su medio, en su cotidianidad, y pue-

den proporcionar claves de interés para favorecer el proceso de construcción de cualquier nuevo aprendizaje. Las nociones de los estudiantes aparecen como un referente básico para la construcción de cualquier nuevo conocimiento; es decir, favorecen el proceso de complejización y enriquecimiento de sus propias ideas hacia un conocimiento escolar deseable. En otras palabras, tal y como plantean Palacios y Roca (2017), en las estrategias didácticas que parten del conocimiento del entorno, los conocimientos previos, son potenciadores de la formulación de preguntas y la construcción de hipótesis sobre las formas de vida, las problemáticas de los entornos inmediatos de los estudiantes

Los testimonios de los profesores sobre la utilidad que le ven a la herramienta diseñada en sus clases ponen los resultados de dicha experiencia con la perspectiva de Souto (2014), una formación geográfica que contribuya a una cultura democrática y la ciudadanía no reside en las normativas legales, ni tampoco en los estándares de evaluación internacional. Una Educación Primaria y Secundaria para una cultura democrática se relaciona con una intención sistemática por abordar desde la escuela problemas sustantivos de la humanidad y su capacidad de elaborar actividades para su aprendizaje, son elementos básicos para innovar la educación de un país. Para Souto (2014, p. 35):

Enseñar a pensar críticamente la cotidianidad, educar en la mirada de los espacios próximos y audiovisuales con los que convivimos diariamente, o bien reflexionar históricamente sobre nuestros recuerdos, son aspectos de nuestra vida que nos llenan de emociones y nos hacen sentir intelectualmente el gusto por nuevas preguntas.

Este ejercicio piloto realizado con profesores de Bogotá dialogan con los planteamientos de Araya y Cavalcanti (2018) sobre la necesidad de que los países del mundo en desarrollo, se unan a los del mundo desarrollado, incorporando en su currículum mayores y mejores conocimientos sobre Geografía y su enseñanza; se ha comprendido que el conocimiento espacial sobre los territorios y los lugares es un conocimiento estratégico para el ciudadano, pues permite formar personas capaces de comprender los sistemas espaciales y ambientales desde una perspectiva territorial

Finalmente, estrategias didácticas como la expuesta en esta comunicación aportan a la necesidad de trabajar en el espacio cercano y desde allí, la cultura democrática y la formación ciudadana en Colombia, necesidad identificada por Palacios y Romero (2017), quienes concluyeron que «el concepto de espacio cercano es escasamente trabajado en el primer ciclo de la escuela primaria, aunque el currículo colombiano explícitamente contempla que se debe trabajar en estos grados» (p. 32). Asimismo, siguiendo a Benejam (1998) Palacios y Roca 2017 concluyeron que el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela secundaria, está estrechamente ligado a la experiencia de los estudiantes, por ello, tiene como punto de partida las ideas previas que estos han construido sobre su medio social, que si bien pueden ser expresados de forma desordenada y sin mucha conexión y articulación, les sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio. Estos esquemas conceptuales previos, tienen una lógica y resultan útiles y operativos en el proceso de construcción de nuevos conocimientos

## Referencias bibliográficas

- Araya y Cavalcantí (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista Geografía Norte Grande*, 70, 1-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>.
- Arenas, A., Figueroa, S. y Salinas, V. (2018). Educación geográfica y formación ciudadana. *Revista Interdisciplinar do Direitos Humanos*, 6, 17-66.
- Cely, A. y Moreno, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Revista Folios*, 28, 64-73.
- Consejo de Europa (2008). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*.
- Lindon, A. (2011). La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. *Revista Anekumene*, 1, 14-27.
- Moreno, N. y Cely, A. (2011). *Ciudades leídas, ciudades contadas. La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Palacios, N. (2014). La unidad didáctica: el aprendizaje del entorno y sus problemáticas. En: *Memorias del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control* Barcelona, 5-10 de mayo.
- Palacios, N. y Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22 (1-204), 1-22. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26431>.
- Palacios, N. y Romero, O. L. (2017). El espacio cercano y la enseñanza de las ciencias sociales en el primer ciclo de la escuela primaria. *Anekumene*, (14), 18-35. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2017.num14.8573>.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Souto, X. M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la educación básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56.
- Souto, X. M. (2022). Una representación humanista del medio local: aportaciones del profesor Joan F. Mateu. *Cuadernos de Geografía*, 108-109 (2), 875-890.

## 16. La interacción con el entorno a través de la escuela para democratizar la educación en los ODS: el potencial de los centros rurales agrupados

**LUCÍA ARTEAGA PÉREZ**

Universidad de Castilla-La Mancha

[Lucia.Arteaga@alu.uclm.es](mailto:Lucia.Arteaga@alu.uclm.es)

**NATALIA CAÑAS TÉBAR**

Universidad de Castilla-La Mancha

[Natalia.Canas@alu.uclm.es](mailto:Natalia.Canas@alu.uclm.es)

**LUCÍA VICTORIA DíEZ HERGUIDO**

Universidad de Castilla-La Mancha

[LuciaVictoria.Diez@alu.uclm.es](mailto:LuciaVictoria.Diez@alu.uclm.es)

**MARÍA MILLÁN TORIBIO**

Universidad de Castilla-La Mancha

[Maria.Millan4@alu.uclm.es](mailto:Maria.Millan4@alu.uclm.es)

**PAULA PADILLA RODRIGO**

Universidad de Castilla-La Mancha

[Paula.Padilla@alu.uclm.es](mailto:Paula.Padilla@alu.uclm.es)

### 16.1. Introducción

Cada día nos muestran imágenes de incidentes, catástrofes y desastres naturales, pero ¿realmente somos conscientes de que son nuestras propias acciones las que desembocan en estos hechos? Quizá seamos «un poco conscientes», pero miramos para otro lado o cerramos los ojos a la realidad. Para poder cambiar esta situación de manera efectiva, es insuficiente indignarse y echar la culpa a las altas esferas y a las grandes empresas, desde la comodidad de nuestra casa.

Por esta razón, los miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptaron en 2015 diversas medidas. Estas actuaciones están dirigidas a ofrecer a la humanidad un futuro sostenible, siendo uno de los proyectos más relevantes la Agenda 2030, donde se contemplan los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS).

## 16.2. Objetivos

Un pilar fundamental para lograr un verdadero y efectivo cambio social es la educación a través de un proceso democrático donde toda la comunidad educativa se beneficia de lo que se trabaje dentro del aula y se extrapole al resto de la sociedad. El ámbito educativo no puede dar la espalda a la presente situación, ya que se trata de una herramienta con un gran poder de cambio. Es por ello por lo que en el ámbito educativo se utilizará la Agenda 2030 y los ODS para promover la concienciación de toda la comunidad educativa y su entorno, centrando las actuaciones didácticas en un ámbito rural castellanomanchego tomando como referencia el ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles», considerándose el hilo conductor del proyecto de innovación.

Al desarrollar la intervención en un ámbito rural teniendo en cuenta el *ODS* seleccionado el cual se centra en la sostenibilidad de las comunidades, tratando de conseguir que estas y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, el objetivo principal de este proyecto es lograr el compromiso educativo y ciudadano de la población rural con la sostenibilidad en el entorno, a través de diversas prácticas innovadoras y democráticas.

A su vez, en este proyecto podemos distinguir diferentes objetivos específicos que se pretenden alcanzar mediante la realización del mismo:

- O1. Conocer la importancia de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y vincularlos a los contenidos curriculares y a nuestras acciones del día a día.
- O2. Concienciar sobre la importancia de la sostenibilidad en nuestro entorno más próximo a través de prácticas beneficiosas para el medioambiente.
- O3. Promover la identidad innovadora del centro con propuestas de innovación que impliquen la colaboración de toda la comunidad educativa y su entorno.

Con la consecución de estos objetivos, se consigue una mayor concienciación y participación pública que permite materializar ciertas mejoras en nuestro contexto próximo. Por ello, la escuela debe ser el comienzo de las buenas prácticas ciudadanas, involucrando al alumnado y a la comunidad educativa, convirtiéndola en el primer escalón del camino a la igualdad.

Estas prácticas benefician al desarrollo de la “regeneración urbana integrada», una acción fundamental para el desarrollo sostenible. Por lo tanto, favorecerían los tres motores clave para impulsar el desarrollo de las ciudades en el ámbito de la Unión Europea: crecimiento inteligente con el impulso del conocimiento, la innovación, el aprendizaje y la sociedad digital (O1); crecimiento sostenible con el desarrollo de una economía verde, el fomento de una producción y gestión más eficiente de los recursos y un impulso de nuestra competitividad (O2) y crecimiento integrador aumentando la participación en el mercado de trabajo, la educación, la inclusión social y la lucha contra la pobreza (O3).

### **16. 3. Potencial de los centros rurales agrupados (CRA) y de las metodologías activas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)**

Las bajas ratios de alumnado, la individualización de la enseñanza, el contacto directo con el medio natural y la cercanía con la comunidad educativa son algunos de los factores que convierten los centros rurales agrupados (CRA) en escenarios idóneos para trabajar por medio de metodologías activas en favor de la sostenibilidad.

#### **El potencial de los centros rurales en la educación sostenible**

El currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria nos permite trabajar los ODS de una manera democrática y extensible al resto de la ciudadanía. Por ello, se plantea un proyecto de innovación educativa donde se trabaje de forma interdisciplinar de manera que se desarrollen los contenidos relacionados con la sostenibilidad. Esto se va a llevar a cabo desde un punto de vista bimodal, tanto dentro de la esfera escolar como fuera de ella, ampliando el proyecto más allá del perímetro de la escuela haciendo partícipe a toda la comunidad.

El proyecto de innovación que se presenta se llevará a cabo en Castilla-La Mancha, debido a que es un territorio donde se han detectado ciertos problemas que impiden el correcto desarrollo sostenible de esta comunidad autónoma. A continuación, se detallan dichas dificultades a la hora de definirse como un área sostenible:

- **Despoblación:** «La despoblación entendida como desarraigo se produce con o sin el desplazamiento de habitantes, pero no sin un cambio de la forma de vida tradicional y una concepción nueva del espacio que lleva a descolocarse de la comunidad local para situarse con ventaja en la red de comunicación global» (Bada, 2000, p. 42). Esto se entiende como una gran preocupación a nivel nacional; sin embargo, se agrava en las zonas rurales produciéndose el fenómeno conocido como «éxodo rural». De esta manera, la población de los pequeños municipios se reduce debido a que emigran a las áreas urbanas.
- **Crisis de sectores económicos:** la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha presenta un descenso de personal trabajador en ciertos sectores, concretamente en el terciario (servicios). El sector terciario (hoteles, restaurantes, pequeños comercios, etc.), al no recibir turistas en esta localización geográfica, se ha visto reducido brindando una menor oferta de servicios a raíz de la decreciente demanda.
- **Contaminación del suelo:** se trata de aquellos suelos «cuyas características han sido alteradas negativamente por la presencia de componentes químicos de carácter peligroso procedentes de la actividad humana, en concentración tal que comporte un riesgo inaceptable para la salud humana o el medio ambiente, de acuerdo con los criterios y estándares que se determinen por el Gobierno, y así se haya declarado mediante resolución expresa» (Gobierno de Castilla-La Mancha, 2022). En esta región existen ciertas zonas declaradas como «suelos contaminados», lo cual provoca su ineficacia y, por tanto, el desaprovechamiento de estos terrenos.
- **Falta de sostenibilidad:** a pesar de la creciente problemática medioambiental, no se ha percibido en la ciudadanía una clara concienciación de necesidad de cambios urgentes.

Solamente cuando la situación es irreversible, se empiezan a «considerar y desarrollar soluciones innovadoras para «reinventar» nuestra manera de entender y relacionarnos con el mundo» (Quispe Novoa, 2015, p. 16).

Por todo ello, se ha seleccionado como hilo conductor del presente proyecto de innovación el ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles», con el fin de lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles (ONU, 2015). Mediante este objetivo se pretende dar respuesta a las necesidades detectadas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en general, extrapolando nuestras actuaciones al marco educativo en el que se intervendrá.

### **Las enseñanzas activas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)**

«Los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que informativos, generan aprendizajes profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos» (Fernández March, 2006, p. 42). De esta manera, si se pretende que el alumno sea el verdadero protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se debería apostar por metodologías activas que aborden desde una perspectiva innovadora los contenidos curriculares.

Por eso el profesorado ha cambiado los medios de exposición de la información, que, según Baro Cáliz (2011, p. 9), se describen como «los recursos que utiliza el docente para presentar el material didáctico a sus alumnos [...] y de esa forma desencadenar un aprendizaje realmente significativo». Así, la literatura científica aboga por un empleo de recursos didácticos alejados de los libros de texto y de la mera oralidad del profesor, incorporando materiales como textos, locuciones, imagen, videos, sonidos, animaciones, gráficos, etc. Gracias a ello, podremos introducir la enseñanza por medio de metodologías activas de manera progresiva y adaptarlas a las necesidades de la sociedad actual, como es el caso de los problemas medioambientales.

A colación de lo anterior, se han llevado a cabo estudios para implantar las metodologías activas con el propósito de lograr la consecución de competencias educativo-ambientales. En la investigación realizada por Collazo y Geli de Ciurana (2017) sobre el empleo de dichas metodologías, se concluyó que un 90 % del alumnado manifestó su convencimiento acerca de que las metodologías activas permitían «desarrollar el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la búsqueda de soluciones y a comprender nuestro entorno para poder modificarlo» p. 145).

Por estas razones, las enseñanzas activas ofrecen un abanico más amplio de posibilidades a la hora de trabajar en el aula aspectos relacionados con la concienciación medioambiental y promover actuaciones sostenibles con mayor eficacia que las metodologías tradicionales.

## 16.4. Democratizar la educación en los ODS en la escuela: una propuesta didáctica innovadora

Para materializar todo lo mencionado anteriormente, se propone una intervención didáctica innovadora cuyos ejes principales sean las prácticas democráticas y los ODS, de modo que se dé respuesta a los problemas de sostenibilidad actuales en los ámbitos rurales castellano-manchegos. Las líneas de innovación educativa que se desarrollarán a través del proyecto de innovación son las siguientes:

- Innovación de procedimientos, puesto que se realizarán modificaciones en la organización y la metodología, cambiando la estructura de las aulas para impartir los contenidos pertinentes y, así, alcanzar los objetivos previamente marcados. Asimismo, se llevarán a cabo actuaciones fuera de los espacios escolares para involucrar tanto a la comunidad educativa como a la vecindad. Son muchos los procedimientos ligados a una «escuela tradicional», con las ataduras que conllevan los libros de texto; sin embargo, la educación actual aboga por una enseñanza más alejada de los mismos, donde el alumnado sea el verdadero protagonista de su aprendizaje.
- Innovación en I+D+I (tecnología), ya que se incorporarán diversos dispositivos electrónicos que complementen el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la autonomía y el juicio crítico de los estudiantes. La tecnología desempeña un papel fundamental no solo en las escuelas, sino en la vida cotidiana. Vivimos en un mundo globalmente conectado, por lo que desde los centros educativos es realmente necesario introducir al alumnado en estas prácticas, fomentando su autonomía y pensamiento crítico acerca de las mismas.
- Innovación incremental, puesto que se busca que las modificaciones planteadas permanezcan en el centro educativo y en su entorno e, incluso, que se vayan actualizando e incorporando medidas nuevas con el paso del tiempo. Para conseguir que el municipio sea sostenible no basta únicamente con convertir la escuela en un lugar sostenible, sino que todo ello debe ser extensible a la localidad, dando a conocer las medidas propuestas y haciendo partícipe a la totalidad de la ciudadanía.

### Metodología

Al tratarse de un proyecto de innovación, se buscará en todo momento alejarse de una metodología tradicional y fomentar actuaciones que conlleven cambios de diversa índole y proporcionar mejoras en la educación del estudiantado. Es decir, se emplearán metodologías activas y participativas donde el alumnado sea el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la metodología principal que engloba la totalidad de acciones pedagógicas que se llevarán a cabo es el trabajo por proyectos, ya que se empleará para desarrollar el tema principal del proyecto (ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles»).

Asimismo, esta metodología se implementará por medio de diversas estrategias metodológicas que concretarán la intervención didáctica, entre las que destacan: el aprendizaje dialógico, grupos interactivos, aprendizaje por descubrimiento, gamificación, simulaciones o aprendizaje cooperativo.



## Organización

Se pretenden implantar a lo largo del curso diversas actuaciones y actividades que impliquen reflexión y creatividad, y que sirvan para proponer ideas que permitan solventar o paliar algunas de las problemáticas que se presentan en el contexto en el que se desarrolla la intervención, y que, como se ha mencionado anteriormente, son cuatro (principalmente): la contaminación del suelo, la despoblación, la falta de sostenibilidad y la crisis de ciertos sectores económicos. A lo largo del curso, trataremos estos problemas en dos ocasiones: una primera a nivel de centro, que nos servirá para analizar y proponer soluciones, crear propuestas y profundizar en las problemáticas de forma conceptual; y una segunda a nivel municipal, donde expandimos las ideas previamente trabajadas a un contexto más amplio, generando así un beneficio real para el entorno.

Es fundamental la interdisciplinariedad de este proyecto, ya que se trabajarán los contenidos relacionados con la sostenibilidad en todas las materias, plasmando los diferentes enfoques que puede presentar una misma temática. La relación entre áreas se considera una de las principales potencialidades, pues implica a todo el profesorado y el alumnado, acercándonos a todos los niveles educativos y generando un compromiso entre toda la comunidad educativa. Este enfoque global agiliza la preparación del material necesario, mejora la calidad de las actuaciones y genera redes de comunicación y de participación entre los diferentes sectores de la población.

## Temporalización

La planificación general del proyecto de innovación se va a llevar a cabo durante el mes de septiembre, donde se van a concretar algunos aspectos organizativos y relacionados con el propio diseño. En los meses comprendidos entre octubre y mayo (ambos incluidos), se desarrollará el proyecto de forma detallada. Finalmente, en el mes de junio se elaborará una memoria final en la que se reflejarán y evaluarán todas las intervenciones educativas. Para estructurarlo de forma gráfica proponemos:



Figura 16.1. Temporalización del proyecto. Fuente: elaboración propia.

Poniendo un ejemplo, la primera semana de octubre la dedicaremos a realizar debates sobre qué es y cómo abordar la contaminación del suelo en una sesión de Lengua Castellana y Literatura, mientras que, en la siguiente semana, trabajaremos este mismo contenido en el área de Conocimiento del Medio. De esta forma, empleamos cuatro sesiones, aproximadamente, al mes, de modo que podemos estructurar y desarrollar los contenidos con la suficiente preparación.

## **Evaluación**

Se plantea la evaluación del proyecto como un proceso continuo y observacional, centrado en aspectos descriptivos y no puramente numéricos, ya que pretendemos que refleje el progreso del aprendizaje con el mayor detalle posible.

Se llevará a cabo una evaluación inicial, donde veremos cuáles son las bases y las ideas previas de las que parte el alumnado; después realizaremos una evaluación procesual durante todo el desarrollo del proyecto, de modo que podamos recoger datos y observaciones relevantes relacionados con los aspectos de mejora, fortalezas y debilidades; y, por último, cerraremos el proyecto con una evaluación sumativa para poder comprobar cuáles han sido los contenidos y las ideas adquiridas.

Además, cabe señalar que la evaluación será un proceso multidireccional: el alumnado y el profesorado se evaluarán recíprocamente, autoevaluación reflexiva e individual y la evaluación entre iguales (entre alumnos/as y entre maestros/as). Concretamente, algunos de los instrumentos que podemos utilizar son rúbricas de observación y debates grupales donde podemos contrastar las experiencias.

## **16.5. Conclusiones**

Este proyecto de innovación pretende dar a conocer la gran importancia que tienen los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, pudiendo relacionarlos con los contenidos curriculares y con muchas de nuestras acciones cotidianas, interaccionando con nuestro entorno más próximo. Además, se desea concienciar acerca del valor que tiene la sostenibilidad en el contexto en el que nos encontramos cada uno de nosotros, en nuestra realidad más cercana, gracias a las prácticas realizadas que han conllevado beneficios para el medioambiente. Asimismo, se consigue promover la identidad innovadora del centro con diversas propuestas que necesitan la colaboración de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa y su entorno.

Por otra parte, cabe añadir que el alumnado podrá vivir este tipo de experiencias enriquecedoras, tanto para él como para el medioambiente, y compartirlas con sus compañeros/as y toda la comunidad educativa.

Tomando la sostenibilidad como centro del proyecto y la interdisciplinariedad como eje de este, se pretende promover una mayor conciencia acerca de la importancia de cada una de las acciones que llevamos a cabo en nuestro día a día. Esto supone que todo el pueblo se dé la mano y muestre un mayor compromiso, estableciendo nuevos hábitos más sostenibles que beneficien al medio.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de futuro, se propone generar una red de proyectos; este proyecto busca que más centros educativos se unan a la propuesta para generar que los niños y niñas asuman la relevancia del concepto de sostenibilidad y de esta forma se promuevan medidas de carácter colaborativo y efectivo para el cuidado de los pueblos, ciudades y, por ende, del planeta.

## Referencias bibliográficas

- Bada, J. (2000). Despoblación y desarraigo en Aragón. *Economía Aragonesa*, 12, 42.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 7 (40), 1-11.
- Collazo Expósito, L. M. y Geli de Ciurana, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad: combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Gobierno de Castilla-La Mancha. (2022). *DG de economía circular. Suelos contaminados*. <https://www.castillalamancha.es/gobierno/desarrollosostenible/estructura/dgecocir/actuaciones/suelos-contaminados>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivo 11: lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>
- Quispe Novoa, J. (2015). *Programa «Reciclando residuos sólidos» para mejorar la conciencia ambiental en los niños del cuarto y quinto ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa Particular Santa Isabel de Aragón*. Chimbote.

## 17. El conocimiento y la visión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el proyecto *¡Nosotros Proponemos!*

**ELENA MARÍA MUÑOZ ESPINOSA**

Universidad Autónoma de Madrid

[elenam.munnoz@uam.es](mailto:elenam.munnoz@uam.es)

**ALFONSO FERNÁNDEZ-ARROYO LÓPEZ-MANZANARES**

Universidad Autónoma de Madrid

[alfonso.fernandez-arroyo@uam.es](mailto:alfonso.fernandez-arroyo@uam.es)

**MARÍA ÁNGELES RODRÍGUEZ DOMENECH**

Universidad de Castilla-La Mancha

[mangeles@uclm.es](mailto:mangeles@uclm.es)

### 17.1. El proyecto *¡Nosotros Proponemos!*

Los rápidos y profundos cambios que está experimentando actualmente la sociedad del conocimiento plantea a la escuela multitud de retos, que requieren de ella la necesidad de cambiar para adaptarse y poder dar una respuesta adecuada a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y diversa (Rodríguez-Domenech, 2021). Esta nueva realidad social supone, como no podía ser menos, un desafío para la educación no solo en cuanto a los fines de socialización que la propia sociedad le tiene atribuidos de forma creciente, sino en lo referente a los objetivos y medios que ha de utilizar para cumplir esa tradicional función social (Souto *et al*, 2004, p. 42).

Destacamos la importancia de la Educación geográfica para el fomento de la ciudadanía, la innovación y la sostenibilidad (Rodríguez-Domenech, 2022). La Declaración Internacional sobre la Educación Geográfica, promulgada en Beijing en 2016, subraya cómo los conocimientos geográficos son indispensables para «el desarrollo de ciudadanos responsables y activos en el mundo presente y futuro».

La responsabilidad ciudadana debe partir, necesariamente, de la sensibilización sobre los problemas políticos, económicos, sociales y ambientales que nos rodean, estableciendo diagnósticos y soluciones a los mismos desde planteamientos innovadores, propositivos e integradores.

Sobre estas premisas descansa gran parte de la filosofía del proyecto *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación educativa*, a partir de una iniciativa del Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio (IGOT) de la Universidad de Lisboa en el curso 2011-2012. En 2015 el proyecto se extendió a Brasil y en 2016 llega a España, siendo Ciudad Real la primera ciudad española donde se desarrolló dicho proyecto, con la colaboración

de la UCLM, el Departamento de Geografía, la Facultad de Educación y el Ayuntamiento de Ciudad Real. Un proyecto de carácter internacional con la participación de más de 40 universidades en la actualidad.

El proyecto *¡Nosotros Proponemos!* destaca fundamentalmente por sus valores académicos y sociales. Académicamente, la colaboración entre la investigación educativa universitaria y la innovación didáctica en la educación básica obligatoria posibilita «la creación de opinión pública sobre cuestiones de vital interés desde edades tempranas» (Souto, 2004). En este caso, sobre la gestión sostenible de las ciudades. Socialmente, con la toma de decisiones basadas en los principios de sostenibilidad, responsabilidad, concienciación, transparencia y cooperación, conceptos que contempla y desarrolla *¡Nosotros Proponemos!*

El impulso de las relaciones entre los agentes locales, las administraciones y las instituciones educativas que promueve el Proyecto, refrenda la importancia de las formas de participación horizontal o ascendente a la hora de diagnosticar y de proponer soluciones a los problemas que sufren nuestros entornos. Una experiencia que ya ha traspasado fronteras y que responde, fielmente, al conocido axioma «piensa global, actúa local». Y basado en tres pilares fundamentales: 1) la identificación de los problemas urbanos en la ciudad; 2) el estudio y trabajo de campo o investigación «in situ»; 3) y la aportación de soluciones participativas (Rodríguez-Domenech y Claudino, 2018 y Claudino, 2022).

El proyecto promueve una cultura de intervención ciudadana en el territorio desde la perspectiva de la «educación para la democracia participativa» (Bazolli *et al*, 2017, p. 20). Así, el resultado más visible del proyecto son las propuestas concretas de los estudiantes. El proyecto *¡Nosotros Proponemos!* asume que la escuela, y en ella la educación geográfica, debe contribuir a una lectura crítica y a la consecuente acción ciudadana de los jóvenes sobre el territorio. Así la escuela, será tanto más reconocida en el sistema educativo cuanto más proactivos se vuelvan las y los estudiantes. En realidad, el proyecto forma parte de una línea del aprendizaje-servicio (Rodríguez-Domenech y Claudino, 2018), ya que tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades específicas de la comunidad.

## 17.2. Objetivos

Comenzada la sexta edición del proyecto, el recorrido realizado y los resultados obtenidos nos llevan a poder extraer enseñanzas de futuro. En este trabajo se pretende mostrar que, efectivamente, la implicación en las tareas de planteamiento y elección de problemas urbanos, así como la resolución o elaboración de propuestas de solución, hace que los niños y niñas adquieran habilidades para la crítica y el desarrollo de una actitud ciudadana con el entorno en el que se desarrolla su infancia y primeras etapas de juventud.

La reflexión parte de que los estudiantes se sientan parte de la sociedad, actúen y piensen como personas que son y ejerzan los derechos y responsabilidades que ya pueden adquirir a estas edades. Para ello, las escuelas desempeñarían un papel esencial, tal y como recoge Pineda (2004, p. 49):

Para crear una sociedad auténticamente democrática –pues aquí la democracia no se identifica con alguna forma de gobierno históricamente consolidada–, lo esencial es crear un ambiente

democrático, y el lugar en que primero podría ello hacerse es precisamente en aquella institución que, por su propia naturaleza, puede prefigurar mejor el tipo de sociedad que deseamos: la institución escolar.

Este tipo de proyectos son una manera eficaz de trabajar y contribuir a esa formación inicial que enseñaría a mirar la ciudad desde un punto de vista reflexivo que invite a la actuación y al trabajo cooperativo.

La escuela debe ser un lugar donde cada uno de ellos (los niños) pueda conocerse a sí mismo y desarrollarse.

La primera y más importante decisión que hay que tomar es la de dar a los niños un papel de protagonistas, concederles la palabra, permitirles que expresen sus opiniones y colocarnos, nosotros los adultos, en la actitud de escuchar, de deseo de comprender y de voluntad de tener en cuenta lo que los niños dicen. (Tonucci, 1996, p. 22)

Y qué mejor lugar que la escuela dado el número de horas que pasan en ella con sus ciudadanos. «Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a niños para que piensen por sí mismos» (Lipman, 1969).

Los objetivos del trabajo son:

- Conocer qué espacios de la ciudad eran más conocidos por los niños.
- Conocer qué espacios de la ciudad, antes desconocidos, identificaban los niños después de desarrollar el proyecto en las aulas.
- Identificar los «espacios-problema» y si existe alguna relación con lo anterior.
- Valorar si el análisis, planteamiento y desarrollo de soluciones propuestas por los grupos de trabajo incluye la reflexión crítica a partir de los espacios de la ciudad.

### 17.3. Justificación

Ya en el artículo 1 de 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), aparecen en el artículo 1 dos principios vinculados directamente con el proyecto *¡Nosotros proponemos!*:

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Desde el inicio, el proyecto «desafía a los jóvenes estudiantes a que identifiquen problemas socioambientales locales que sean significativos, a que realicen trabajo de campo sobre los mismos, a presentar propuestas de solución desde una perspectiva de ciudadanía territorial y, por último, a compartir sus propuestas con la comunidad» (*¡Nosotros proponemos!*, 2021).

Esta forma de trabajar permite, además, adquirir competencias de los alumnos que son clave en la legislación y nuestro sistema educativo. «La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas» (Ministerio de Educación, 2022). Por otro lado, «la competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo» (Ministerio de Educación, 2022). Conocer, entender, relacionarse y preocuparse por ese entorno cercano a las escuelas serían acciones necesarias en el Proyecto para poder hacer propuestas de mejora de ese entorno. Y «la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, [...] y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional» (Ministerio de Educación, 2022). De hecho, el soporte, apoyo y difusión que el Ayuntamiento de Ciudad Real ha dado desde el principio al proyecto reforzaría ese interés mutuo en el que las propuestas de los escolares lleguen a esa escala local de gestión.

## 17.4. Metodología

La metodología aplicada en este trabajo se fundamenta en el análisis de cuestionarios dirigidos a las alumnas y alumnos de los centros educativos de Ciudad Real que participaron en las cuatro primeras ediciones del proyecto *¡Nosotros proponemos!*, así como en la revisión sistematizada de fichas empleadas por el alumnado para exponer brevemente el interés de sus propuestas. La gestión de la información extraída de estas fuentes se realiza a través de una base de datos creada *ad hoc* para cruzar información relativa a los espacios urbanos más populares entre el colectivo encuestado y su relación con los espacios que finalmente se identifican y caracterizan como problemáticos.

Los cuestionarios diseñados contemplan un total de nueve preguntas que permiten explorar la valoración y el grado de conocimiento del alumnado sobre la ciudad, el barrio en el que residen, las características del transporte urbano y las actuaciones urbanísticas llevadas a cabo desde el ayuntamiento de la localidad. Por su parte, las fichas contemplan propuestas basadas en la identificación de problemas del medio ambiente urbano y social de Ciudad Real, frente a los que se plantean metodologías de trabajo y posibles soluciones vinculadas con el cumplimiento de los ODS. Se trataría de un total de 675 encuestas realizadas entre los años 2016 y 2020 (tabla 17.1); en segundo lugar, de un total de 108 fichas relativas a los proyectos presentados por los centros de la capital ciudadrealeña (Rodríguez-Domenech, 2021, p. 81).

**Tabla 17.1.** Centros educativos de Ciudad Real participantes en el proyecto *¡Nosotros Proponemos!*

Centros participantes	I Edición	II Edición	III Edición	IV Edición
CEIP Alcalde José Cruz Prado		X	X	
CEIP Carlos Vázquez	X			
CEIP Cristóbal Colón	X	X		
CEIP Ferroviario	X	X		
CEIP Jorge Manrique				X
CEIP Miguel de Cervantes		X	X	
CEIP Pío XII	X	X		X
CC Salesianos Hermano Gárate			X	
CC Ntra. Sra. Del Prado	X			
CC San José	X	X	X	X
IES Hernán Pérez del Pulgar	X	X	X	X
IES Maestro Juan de Ávila		X		
IES Torreón del Alcázar		X	X	

Fuente: Rodríguez-Domenech, 2021.

## 17.5. Resultados

Los resultados obtenidos apuntan a que la popularidad de ciertos lugares de la ciudad varía entre los más jóvenes de las consecutivas ediciones del proyecto *¡Nosotros Proponemos!* A modo de síntesis, encontramos que los espacios abiertos del centro de la ciudad, como el entorno de la Puerta de Toledo o la Plaza Mayor y del Pilar, son muy conocidos por todas las generaciones de estudiantes, mientras los edificios religiosos o de uso civil son menos populares (tabla 17.2). Igualmente, las zonas verdes, parques y jardines más conocidas para los grupos encuestados son las mismas año tras año, sobresaliendo la popularidad del Parque Gasset, frente al desconocimiento del Parque de Atocha o de la Vía Verde. Por su parte, entre los espacios funcionales urbanos de ocio y de recreo más destacados sobresalen los multicines, en contraste con la escasa visibilidad de los museos, siendo también destacable el Teatro para este segmento de la población. Finalmente, en lo relativo a los espacios que ofrecen un servicio específico, la Biblioteca Pública del Estado es la más conocida, a razón de la programación cultural dirigida particularmente al público infantil y al preadolescente.



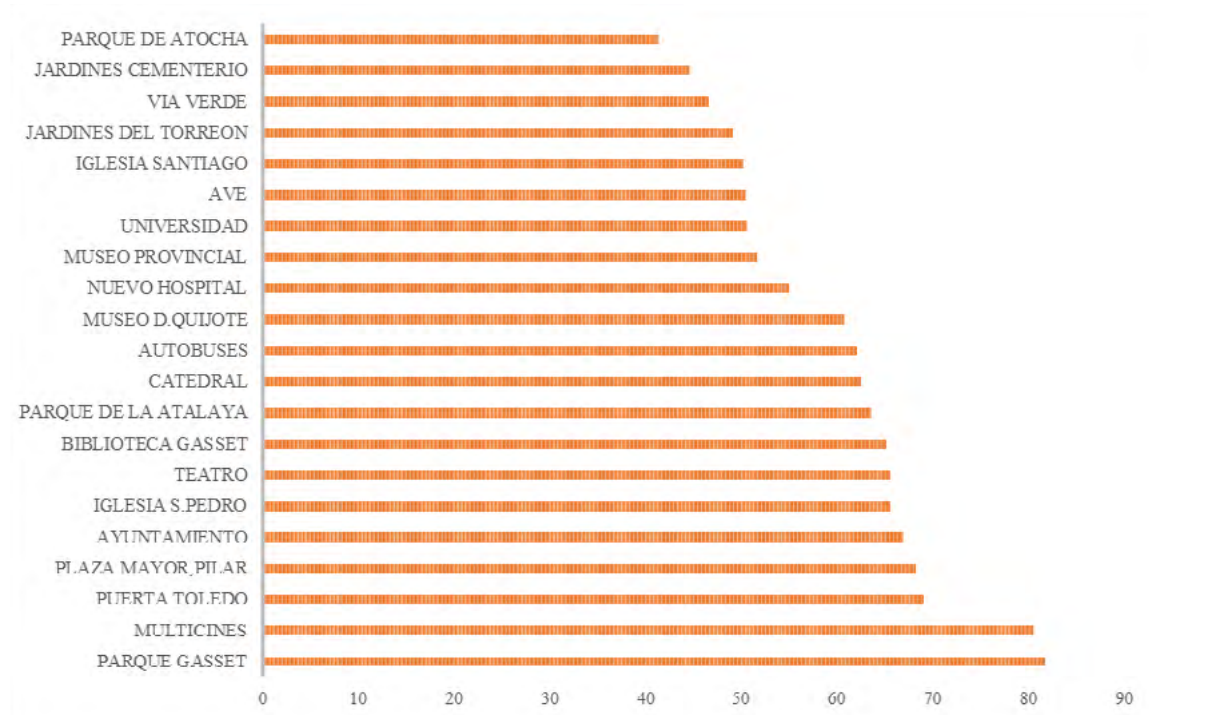
**Tabla 17.2.** Grado de popularidad de distintos espacios urbanos de Ciudad Real por tipología<sup>14</sup>

Espacios urbanos de interés cultural, político y religioso								
EDICIÓN	AÑO	PUERTA TOLEDO	CATEDRAL	AYUNTA-MIENTO	PLAZA MA-YOR, PZA, DEL PILAR	EDIFICIO DE LA DIPUTA-CIÓN	IGLESIA DE S. PEDRO	IGLESIA DE SANTIAGO
Primera	2016-2017	92.5	81.9	95.0	97.0	69.8	82.4	68.8
Segunda	2017-2018	94.4	85.0	96.3	97.7	59.3	89.3	69.2
Tercera	2018-2019	55.1	61.1	S/D	47.0	S/D	S/D	S/D
Cuarta	2019-2020	34.4	21.9	9.4	31.3	S/D	25.0	12.5
Espacios urbanos de interés ambiental								
EDICIÓN	AÑO	PARQUE GASSET	VIA VERDE	JARDÍN DEL TORREON	PARQUE DEL PILAR	JARDINES DEL CEMEN-TERIO	PARQUE DE ATOCHA	PARQUE DE LA ATALAYA
Primera	2016-2017	98.5	88.9	85.4	82.9	80.4	60.8	87.9
Segunda	2017-2018	98.1	89.3	80.8	85.0	79.9	57.0	88.8
Tercera	2018-2019	77.3	5.1	27.3	S/D	7.1	6.1	S/D
Cuarta	2019-2020	53.1	3.1	3.1	S/D	10.9	S/D	14.1
Espacios funcionales urbanos de ocio y recreo								
EDICIÓN	AÑO	MULTICINES	MUSEO PRO-VINCIAL	MUSEO DE D. QUIJOTE	TEATRO	RECINTO FERIAL		
Primera	2016-2017	89.4	74.9	82.4	88.9	89.9		
Segunda	2017-2018	90.7	77.6	82.2	93.0	90.7		
Tercera	2018-2019	76.3	30.8	17.7	55.1	S/D		
Cuarta	2019-2020	65.6	23.4	S/D	25.0	S/D		
Espacios funcionales urbanos de servicios								
EDICIÓN	AÑO	CAMPUS UNI-VERSITARIO	BIBLIOTECA GASSET	NUEVO HOS-PITAL	ESTACIÓN DE RENFE-AVE	ESTACIÓN DE AUTOBUSES	MERCADILLO	
Primera	2016-2017	83.4	96.5	92.5	89.4	89.9	91.0	
Segunda	2017-2018	78.0	92.1	91.6	89.7	89.7	86.4	
Tercera	2018-2019	32.8	43.9	17.2	13.1	44.9	S/D	
Cuarta	2019-2020	7.8	28.1	18.8	9.4	23.4	S/D	

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas.

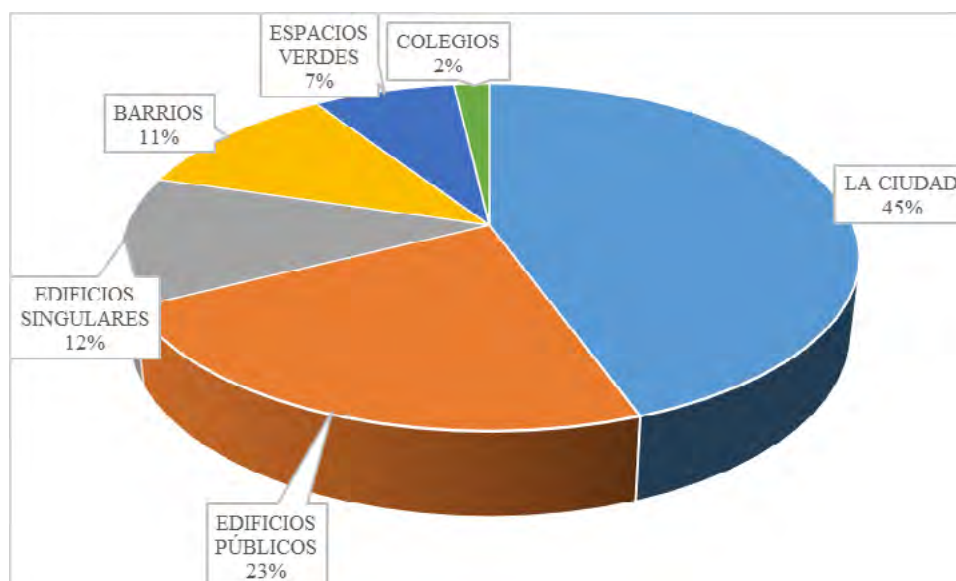
14. El color verde representa los porcentajes más elevados de popularidad, el color rojo indica un mayor desconocimiento de los espacios a los que se hace referencia y los tonos amarillos o anaranjados representan valores intermedios considerando la tonalidad o gradiente de color un indicador muy intuitivo sobre el sentido o dirección de polarización. Las casillas en blanco indican la falta de datos para un ítem concreto.

De elaborar un indicador representativo del grado medio de popularidad que tienen estos espacios urbanos entre la muestra total, encontraríamos que los lugares más conocidos son el Parque Gasset, los Multicines, la Puerta de Toledo, la Plaza Mayor y su anexa Plaza del Pilar (figura 17.1). En el otro extremo, los lugares más desconocidos son el Parque de Atocha, los Jardines del Cementerio, la Vía Verde y los Jardines del Torreón. A excepción de los Multicines, los lugares más populares ocupan una localización central en la ciudad, mientras los menos conocidos están en su periferia.



**Figura 17.1.** Grado de popularidad de los espacios urbanos más significativos para el alumnado participante en el proyecto *¡Nosotros Proponemos!* Fuente: elaboración propia a partir de encuestas.

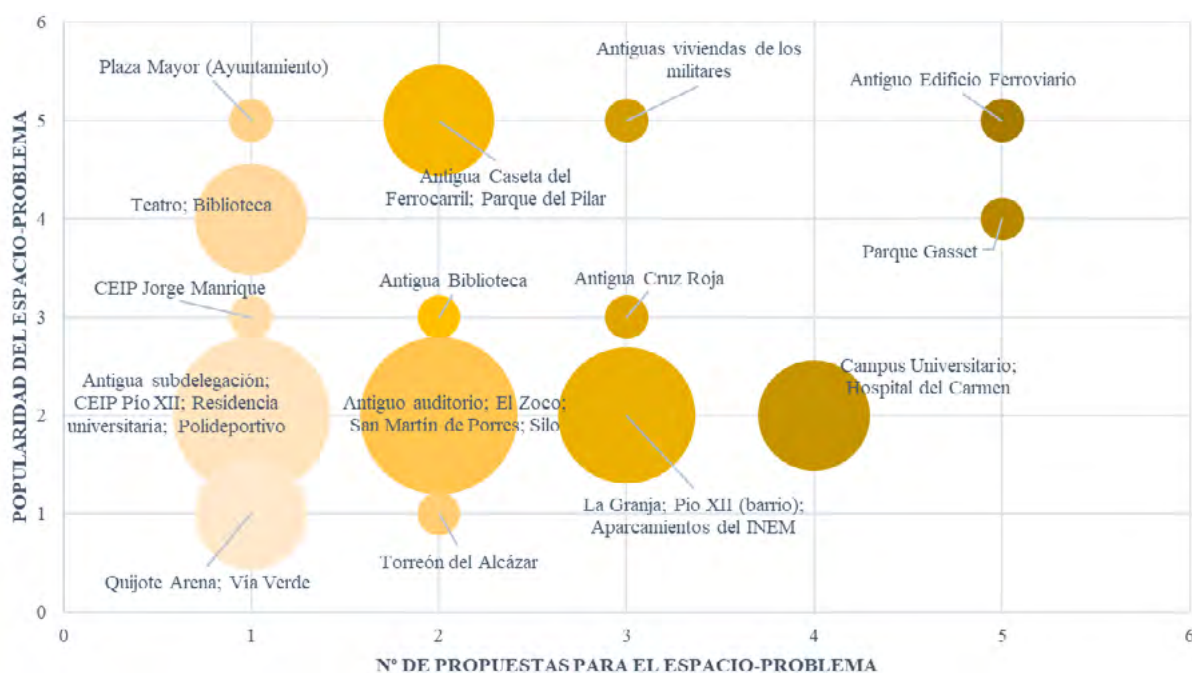
En términos de «espacios-problema» (figura 17.2), predomina la identificación de conflictos múltiples que afectan al conjunto de la ciudad (45 %). Les siguen las propuestas articuladas desde la dialéctica problema-solución en referencia a edificios públicos en desuso o infrutilizados (23 %). También son mayoría los proyectos que tienen por objeto otro tipo de edificaciones singulares de interés patrimonial, como, por ejemplo, los Silos, utilizados para el almacenamiento del grano en vertical, entre otros edificios o espacios singulares (12 %). Un 11 % de las propuestas se centran en identificar problemas diversos, o alguno en concreto, con afección sobre un barrio o zona residencial, seguidas de aquellas que contemplan problemáticas que afectan a espacios verdes, jardines o parques (7 %) y, en último lugar, de la identificación de problemas en el propio centro escolar del alumnado participante (1,9 %).



**Figura 17.2.** Agrupación de espacios-problema según tipología contemplados en las propuestas del proyecto *¡Nosotros Proponemos!* Fuente: elaboración propia a partir de fichas.

Finalmente, comprobamos que, al cruzar los datos relativos al conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre su entorno urbano con la identificación de los espacios-problema identificados, algunos de los lugares más populares son objeto de un mayor número de propuestas, salvo excepciones como: la Plaza Mayor, el Teatro Quijano o la Biblioteca General (figura 17.3). A su vez, con este trabajo corroboramos la esencial contribución del proyecto *¡Nosotros Proponemos!* a la creación de una ciudadanía crítica. Y es que, por la motivación del alumnado al participar en este proyecto, propiciado también por el profesorado que les guía en su labor, gran diversidad de espacios urbanos antes desconocidos o ajenos a su cotidianidad son incorporados como «espacios de oportunidad» del urbanismo emergente que propone un proceso de producción del espacio, desde abajo (*bottom-up*), poniendo énfasis en el ciudadano activo y protagonista frente a los grandes proyectos o urbanismo tradicional (Bellet, 2014).

Particularmente, destacamos propuestas singulares que en diferentes ediciones fueron consideradas por uno o dos grupos de estudiantes, evidenciándose año tras año esa voluntad por identificar casos de estudio antes no trabajados: el Torreón del Alcázar, el Auditorio Juan Pablo II, o la Residencia Universitaria Camilo José Cela son algunos ejemplos. En contrapartida, el vacío que queda en la parte inferior derecha del gráfico evidencia que los espacios urbanos menos conocidos no reciben excesiva atención, salvo en lo que se refiere a la zona del Campus Universitario y al Antiguo Hospital del Carmen, o, en menor medida, a los barrios de La Granja y de Pío XII (donde se localizan algunos de los centros educativos participantes) y el aparcamiento del INEM relacionado con los problemas derivados del «botellón».



**Figura 17.3.** Datos cruzados sobre popularidad de espacios urbanos e identificación de espacios-problema en las propuestas del proyecto *¡Nosotros Proponemos!* Fuente: elaboración propia.

## 17.6. Conclusiones

Inmersos en el nuevo paradigma de gestión urbana capaz de incorporar a futuros ciudadanos en prácticas colectivas que inciden directamente en la producción de la ciudad, los resultados obtenidos en las diferentes ediciones del proyecto *¡Nosotros Proponemos!* revelan aspectos interesantes desde el punto de vista de la emancipación social. Constatamos que, profundizar en el sentido transformador de la educación e incidir en la capacidad de cambio social de una pedagogía de la esperanza, esta vez a través del urbanismo, nos permite abordar cuestiones con un trasfondo político y ético, tales como la dialéctica centro-periferia u opresor-oprimido, sin abandonar nunca el marco institucional y legislativo de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Bazolli, J., Costa, E., Silva, M. V. y Franklin Rocha Viana, S. (2017). *Manual Nos Propomos*. Universidade Federal de Tocantins (Eduft).
- Bellet, C. (2014). La activación de solares urbanos: de práctica alternativa a objeto de programas municipales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2014.26041>
- Claudino, S. (2022). El proyecto *Nós Propomos! ¡Nosotros Proponemos!* Construir una educación geográfica ciudadana. En: J. Olcina y A. Morote (coords.). *La enseñanza de la Geogra-*

*fía en el siglo XXI. Retos, recursos y propuestas docentes ante los nuevos desafíos globales* (pp. 33-50). Universidad de Alicante.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). [www.educagob.educacionyfp.gob.es](http://www.educagob.educacionyfp.gob.es)

Pineda, D. A. (2004). *Filosofía para niños, el ABC*. Bet.

Proyecto ¡Nosotros Proponemos! <http://nospropomos2016.weebly.com>. 2022.

Rodríguez, M. A. y Claudino, S. (coords.) (2018). *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graó.

Rodríguez-Domenech, M. A. (coord.) (2021). Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! UCLM Divulga. [http://doi.org/10.18239/atenea\\_2021.30.00](http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00)

Rodríguez-Domenech, M. A. (2022). Medium-sized cities facing the demographic challenge in Spain's low-density regions through citizen participation projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>

Souto, X. M, Llàcer, V. y Roig, A. (2004). La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. *Con-ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 8, pp. 17-50.

Tonucci F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.

## 18. Humedales y ciudades sostenibles: ¿cómo educar para la protección de los humedales urbanos?<sup>15</sup>

**DANIELA VÁSQUEZ CONTRERAS**

Universidad Autónoma de Chile  
[daniela.vasquez@uautonoma.cl](mailto:daniela.vasquez@uautonoma.cl)

**CLAUDIA YÁÑEZ VALENZUELA**

Universidad Autónoma de Chile  
[claujavier97@gmail.com](mailto:claujavier97@gmail.com)

**NATALIA VARGAS SILVA**

Universidad Autónoma de Chile  
[natuvargas2806@gmail.com](mailto:natuvargas2806@gmail.com)

### 18.1. Introducción

Los humedales urbanos son espacios controversiales (Barría y Jorquera, 2014), dado que «se han convertido en lugares donde se encuentran y enfrentan los intereses de la economía y la ecología, el autoritarismo y la participación democrática, las fuerzas globales y las comunidades locales» (Bannerjee, como se citó en Hettiarachchi, 2018, p. 946). Frente a este escenario, y considerando que la enseñanza de las ciencias sociales debiese centrarse en la formación de valores democráticos para permitir al estudiantado comprender su realidad, pensarla de manera crítica y actuar para su mejora desde edades tempranas (Oller y Santisteban, 2011), se vuelve necesario abordar a los humedales en contextos escolares con enfoque en el desarrollo de competencias ciudadanas desde la niñez. Ello teniendo en cuenta que las mismas bases curriculares de 1.º a 6.º Básico indican que es necesario que los estudiantes «valoren el medioambiente, a escala local y global, de modo que esa valoración se traduzca en una postura activa; es decir, que los estudiantes desarrollen actitudes tendientes a protegerlo con medidas racionales y concretas (MINEDUC, 2018, p. 140).

Debido a lo anterior, el objetivo de la presente investigación es examinar la pertinencia educativa de integrar a los humedales urbanos de forma sistemática y permanente en el aula, para el desarrollo de competencias ciudadanas desde primer y segundo ciclo básico. El estudio se guía de dos preguntas de investigación: 1) ¿qué tan conscientes están los docentes sobre los problemas que afectan a los humedales en la ciudad de Talca?; 2) ¿qué tan factible es incluir a las problemáticas ambientales que afectan a los humedales para el desarrollo de competencias ciudadanas?

---

15. Proyecto financiado por la Universidad Autónoma de Chile, DIUA n.º 240-2022.

Con ello se pretende fomentar la protección de la naturaleza y los humedales urbanos en contextos donde existe una histórica invisibilización de su importancia. Los resultados de esta investigación indican que sí existe un vínculo entre los humedales y la promoción de una ciudadanía activa para el caso de estudio analizado, considerando su cercanía y las problemáticas locales detectadas por el profesorado, aunque se hace necesario continuar indagando más y fortalecer las estrategias didácticas en educación ciudadana.

## 18.2. Método

### Descripción del estudio de caso

Esta investigación contempla el análisis cualitativo de un estudio de caso exploratorio e instrumental (Bisquerra, 2009) vinculado a una escuela de dependencia municipal de la ciudad de Talca, de Educación Parvularia y Básica, con certificación ambiental de nivel excelencia otorgada por el Ministerio del Medio Ambiente de Chile el año 2021, y localizada en las cercanías del humedal urbano Cajón del Río Claro y Estero Piduco.

Se trabajó con una muestra no probabilística de cuatro docentes del área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCyCS) y Educación Básica, de entre 24 a 31 años de edad, quienes fueron seleccionados debido a su activa participación en el taller formativo realizado por el grupo de trabajo colaborativo de estudiantes, egresados y docentes de la carrera de Pedagogía en HGCyCS de la Universidad Autónoma de Chile denominado: «Humedales al aula», para promover el conocimiento y protección de los humedales urbanos en concordancia con el ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles». Complementariamente, y en consideración a la muestra de docentes, se incluyó en el análisis a las bases curriculares de 1.º a 6.º Básico del área de HGCyCS (MINEDUC, 2018) para identificar la pertinencia de incluir a los humedales en el área de la Educación Ciudadana desde una perspectiva problematizadora (Magendzo y Pavez, 2018) y favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas desde los primeros años del ciclo escolar.

Respecto al valor ético, cada participante aceptó su participación mediante una carta de consentimiento informado, donde se expresa explícitamente el objetivo del estudio, el uso para fines científicos de los datos recopilados y se garantiza la protección de los datos personales mediante el anonimato de los sujetos, así como la no generación de perjuicios en su ámbito laboral producto de los resultados obtenidos.

### Diseño de instrumentos y análisis de los datos

En lo que respecta al tipo de técnicas, instrumentos y fuentes de información utilizadas, se realizó un análisis de contenido (Hernández *et al.*, 2014) a partir de una entrevista semiestructurada diseñada para identificar los anhelos, percepciones y prácticas docentes desarrolladas en torno al humedal urbano de Talca, junto al análisis documental de las bases curriculares de Enseñanza Primaria señaladas anteriormente. El proceso de categorización y codificación se realizó utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 9, destacando los conceptos más relevantes que se vinculan al objetivo y preguntas de investigación, utilizando la lógica inductiva-deductiva (Ruiz Olabuénaga, 1999, como se citó en Bisquerra, 2009).

El análisis documental de ambas fuentes de información fue sintetizado y esquematizado a través de las herramientas de ATLAS.ti 9 con la elaboración de dos redes semánticas (figuras 18.1 y 18.2) que permiten facilitar el proceso de interpretación y las correspondencias entre dimensiones de contenido y los diferentes aspectos de análisis considerando las ventajas e inconvenientes de vincular a los humedales y sus problemáticas para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Cada categoría y sus códigos asociados poseen un color único y uniforme para guiar mejor la interpretación, salvo tres códigos: cercanía, problemáticas locales y ciudadanía activa, que son compartidos entre categorías distintas.

### 18.3. Resultados

Los resultados del análisis de las entrevistas se encuentran sintetizados en la figura 18.1, donde se logró identificar que, para este caso de estudio, existe un vínculo entre humedales y ciudadanía a través de las dimensiones de valoración del espacio, estrategias de enseñanza y los valores democráticos que el discurso docente permitió detectar en su prácticas educativas; mientras que por otro lado existe una relación no directa, pero influyente, asociada a las dimensiones de contexto escolar y formación docente. Estas últimas son consideradas como particularidades del caso analizado, y que contribuyen de alguna manera, a que los humedales y la ciudadanía sean vinculados en el aula.

Así, y comenzando por el lado superior derecho de la red semántica, los docentes perciben al humedal urbano de Talca como un lugar cercano a su espacio de vida (Vinuesa, 1994), tanto del establecimiento escolar como de su residencia en algunos casos, lo cual fue sostenido en las intervenciones de 3 docentes. Por ejemplo, Julia indica que «es un sector que está a 5 minutos de mi casa y que corre mucho peligro», mientras que Marcelo señala que «la escuela donde trabajo está ubicada en el sector norte y bastante cerca del río Claro».

Ello a su vez es percibido como una realidad de los escolares, y no exenta de complejidades sociales, de acuerdo con lo indicado por Karen: «Para nuestros estudiantes es algo cercano, está ahí mismo el río, cerca de sus casas, y quizás ellos mismos, las familias van a recoger (cachureos) para poder tener un sustento económico». Y los docentes reconocen en el humedal otras problemáticas socialmente relevantes, entre las que destacan la acumulación de basura y el grado de abandono. Ello se refleja en el discurso de los cuatro docentes entrevistados, y especialmente en lo expresado por Cristian: «Talca tiene como bien botados todos estos espacios, entonces empezamos nosotros de a poquito, a también a acercarnos a hacer nuestras propias limpiezas y actividades». Por otro lado, Karen expresa: «Yo los llevé particularmente aquí cerca de la escuela al río y había microbasurales». Lo anterior permite comprender que los docentes sí son conscientes de algunas de las problemáticas que afectan al humedal urbano de Talca, al menos someramente.



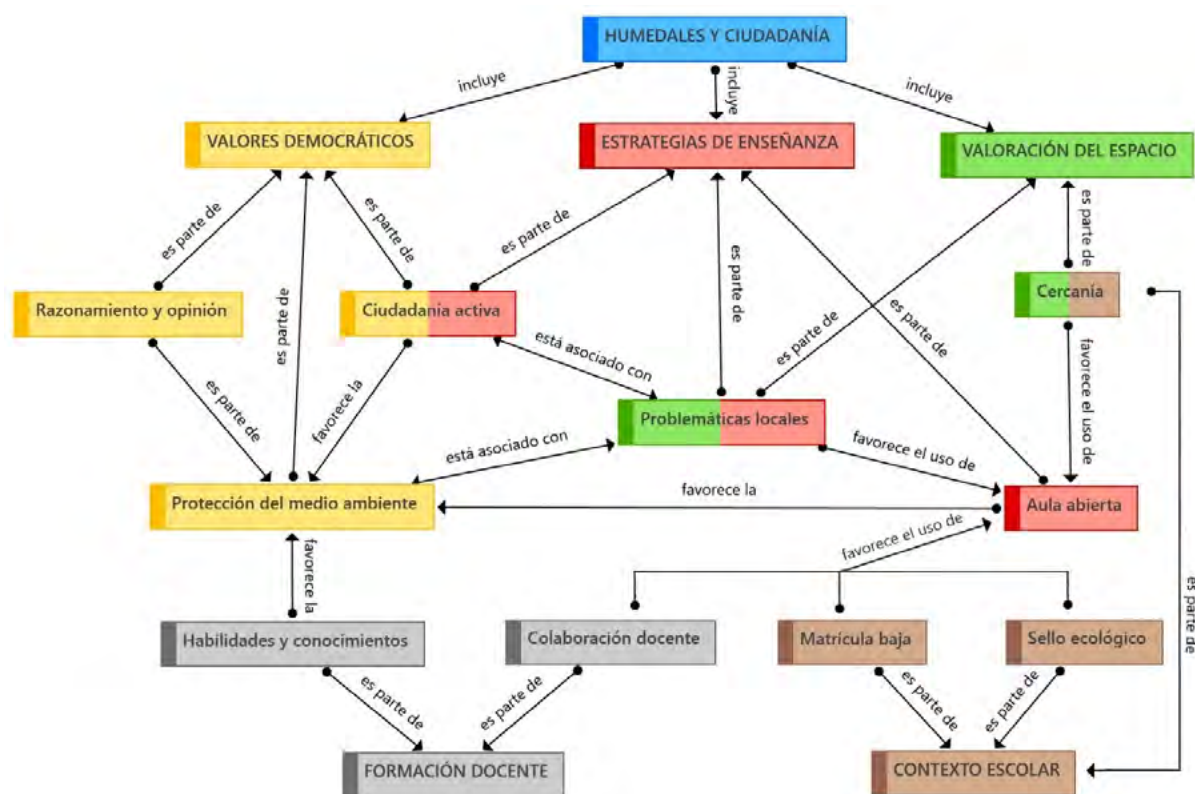


Figura 18.1. Análisis entrevista a docentes. Fuente: elaboración propia.

Además, estas problemáticas locales son visualizadas como estrategias de enseñanza, entre las que se menciona el aula abierta, tal como indica Karen: «Me gusta usar mucho el aula abierta, saco mucho a los estudiantes [...] en la escuela con los otros profesores con Cristian, con Marcelo y con los demás colegas, sacamos igual harto a los estudiantes al entorno». Esto permite desarrollar valores democráticos como lo son la promoción de una ciudadanía activa y la protección del medioambiente, tal como asevera Marcelo: «Dentro de estos últimos años hemos tratado de salir a conocer aquí [...] a conocer los espacios, las problemáticas que están asociadas, y también ellos han hecho jornadas de recolección de basura-limpieza de los sectores aledaños al río».

También ello puede ser favorecido a través de otro valor democrático: razonamiento y opinión, considerando lo que señala Karen: «Sabemos que nuestros estudiantes constantemente visitan estos lugares, pero no los protegen tanto, quizás no se motivan tanto a esto porque no tienen más información, entonces desde la escuela lo podemos potenciar», aunque este último valor es el que aparece con menos frecuencia en comparación a los dos anteriores. Por otra parte, el «aula abierta» es considerada como una estrategia que favorece la protección y conexión con el entorno local de los estudiantes; así lo menciona Karen: «Los llevé un día, para ver fauna nativa, fauna, flora, y yo quería ver que vieran el basural, y lo lograron, al tiro lo reconocieron, y no les gustó, para nada, y después pidieron otra salida, que fuéramos de nuevo a hacer carteles para que las personas dejaran de botar basura». Y Cristian afirma: «Nosotros hace un tiempo que venimos trabajando también en espacios abiertos, en áreas

verdes, entonces como escuela, y como profesor de un taller, siempre tuvimos la intención y la necesidad de empezar a buscar espacios así, donde estar en contacto con la naturaleza y trabajar el currículum con los chiquillos».

Todo lo anterior es facilitado por el contexto educativo en donde emergen estas prácticas, considerando la cercanía anteriormente descrita, la baja matrícula del establecimiento como señala Karen: «Con los demás colegas, sacamos igual harto a los estudiantes al entorno, porque tenemos las facilidades de que son pocos con grupos pequeños de estudiantes, 13 o 14», y el denominado sello ecológico, vinculado a los sellos educativos del establecimiento, tal como señala Marcelo: «La escuela ha propiciado todo este tema del autocuidado ecológico y el medioambiente natural, porque está dentro de su sello, en general la escuela nos facilita mucho este trabajo, creo que lo impulsa también». Otra de las dimensiones que es propia del contexto es la formación docente, donde la colaboración docente es considerada por dos entrevistadas como fundamental al momento de utilizar el aula abierta y abordar los humedales. Por ejemplo, Julia afirma: «Esto es una buena instancia [...] como para generar lazos, como eso, redes», y Karen indica: «Yo creo que podemos potenciar nosotros y también fomentar en la escuela con los demás colegas».

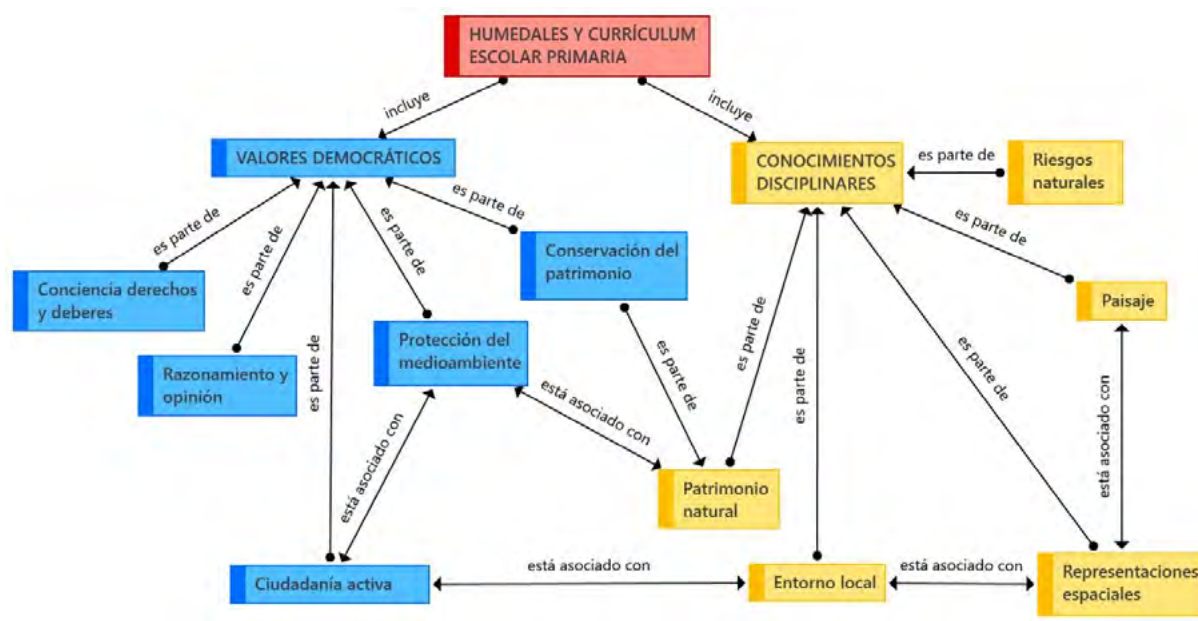
Finalmente, las habilidades y conocimientos son percibidas positivamente, pero principalmente como una necesidad formativa, al menos por tres de los entrevistados, tal como dice Marcelo: «Obviamente tener mejores conocimientos para abordar mejor la experiencia», mientras que Julia afirma: «Realmente esto yo lo veo como una oportunidad para poder conocer más [...], aprender acerca de humedales».

Tras el análisis de las bases curriculares de 1.º a 6.º, surgen dos grandes dimensiones: conocimientos disciplinares en color amarillo, y valores democráticos en color azul (ver figura 18.2).

Dentro de los valores democráticos se identificaron 5, comenzando con la conciencia de derechos y deberes, vinculada con la formación en valores y competencias ciudadanas, tal como se ejemplifica en el Objetivo de Aprendizaje (OA) 18: «Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común». Este objetivo resulta factible para el uso educativo y problematizador de los humedales urbanos de Talca, además de ser vinculable a otros valores como la ciudadanía activa, protección del medioambiente y conservación del patrimonio. Otro de los valores democráticos detectados es el razonamiento y opinión debido a la existencia de objetivos que buscan el desarrollo de esta misma competencia, además del pensamiento crítico en el estudiantado, tal como indica el OA 22 de 5.º Básico: «Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, entre otros) por medio de periódicos y TIC». Este se podría vincular a los humedales considerando las problemáticas socioambientales que los afectan y la labor de protección efectuada por organizaciones ambientales, como ocurre en el caso de Talca.

También se encuentra la ciudadanía activa que, además de ser un valor democrático, se relaciona con los conocimientos disciplinares debido a su vinculación con los contenidos de HGyCS, siempre y cuando sean aterrizados a la realidad local de los y las estudiantes. Este se podría asociar a la protección del medioambiente considerando el OA 16 de 2.º Básico: «Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela [...], reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad». Este objetivo refleja la

formación en competencias y valores democráticos, la formación de una ciudadanía activa y comprometida con el medioambiente desde edades tempranas, además de vincularse a la conciencia en derechos y deberes.



**Figura 18.2.** Análisis curricular de primer y segundo ciclo de enseñanza primaria. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la conservación del patrimonio, este se relaciona directamente con el patrimonio como contenido disciplinar debido a la diversidad de formas de comprender el patrimonio, tales como, el patrimonio natural que permite la integración directa de los humedales urbanos. Sin embargo, se debe reconocer que existe una escasa mención de ello, al relacionarse únicamente a 3 OA, entre ellos el OA 9 de 2.º Básico: «Reconocer diversas expresiones del patrimonio natural de Chile y de su región».

En lo que respecta a los conocimientos disciplinares, en color amarillo en la red semántica (ver figura 18.2), se ha identificado un total de cinco contenidos posibles de trabajar en torno a los humedales. En primer lugar, los riesgos naturales que se trabajan en 2 OA, uno de ellos el OA 12 de 5.º Básico: «Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad, como sismos, maremotos, inundaciones [...] e identificar formas en que la comunidad puede protegerse». Este objetivo se vincula estrechamente a los humedales pues permite visualizarlos como ecosistemas que ayudan a mitigar las catástrofes asociadas a inundaciones y/o sequías, e inclusive riesgos costeros como los tsunamis.

Además, el objetivo se puede asociar a los valores democráticos de ciudadanía activa comprometida con su entorno local, fomentando su mantenimiento y protección frente a amenazas y/o alteraciones que los destruyen. Otro de los conocimientos disciplinares es el paisaje, uno de los que más se repite en los OA de los seis niveles analizados con nueve menciones que se vinculan a la disciplina de HGyCS, desde la relación histórica de las personas con el medio hasta las características geográficas de los diversos paisajes a escala global, na-

cional y local, considerando que el agua y los humedales son elementos presentes a lo largo del territorio nacional, y de especial valor para las comunidades indígenas.

También están las representaciones espaciales, siendo el segundo contenido más presente en el análisis, apareciendo en un total de ocho OA, entre ellos el OA 10 de 4.º Básico: «Comparar, mediante la observación en imágenes, mapas y otras fuentes, paisajes de su región»; este se puede asociar al paisaje, patrimonio natural y entorno local de los estudiantes considerando, por ejemplo, los cambios en los usos del suelo para dar paso a la urbanización. El entorno local se trabaja en seis OA de distintos niveles, y resulta ser un tema transversal que permite vincular a los humedales con el área de HGyCS considerando la relación antes expuesta en el paisaje, por ejemplo, a través del siguiente OA de 1.º Básico, OA 10: «Observar y describir paisajes de su entorno local», aunque en algunos casos el vínculo con lo local deba ser intencionado por los propios docentes.

## 18.4. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que sí existen posibilidades de integrar sistemáticamente a los humedales en la formación en valores democráticos o como temática controversial en contextos escolares, lo cual podría favorecer que el estudiantado se interiorice con problemáticas socioambientales de su entorno local desde edades tempranas, con una perspectiva problematizadora y favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico (Santisteban, 2017). La controversia asociada a estos espacios surge principalmente entre el deber del Estado de garantizar el derecho a vivir en un medioambiente libre de contaminación y la forma en que actualmente los humedales urbanos son visualizados por la comunidad local, altamente degradados y en un evidente estado de abandono, al punto de ser reconocidos como una problemática socialmente relevante por los docentes entrevistados. Ello permitiría relacionar lo que el alumnado hace en la escuela con la realidad que se vive fuera de ella, considerando que en la enseñanza de las Ciencias Sociales en pocas ocasiones se reflejan los problemas de las personas en la vida cotidiana (Santisteban, 2011).

Lo anterior se condice con los lineamientos proporcionados por el Ministerio de Educación, el cual plantea que los planes y programas de estudio son de carácter orientador y, por lo tanto, es deber del profesorado modificar los contenidos en base a las propias experiencias y conocimientos previos de los estudiantes (MINEDUC, 2018, 25 p.).

Finalmente, y considerando el alcance y las limitaciones del presente estudio, se cree que aún existe un largo camino por recorrer en la diversificación e inclusión de temáticas ambientales en el aula escolar, especialmente los humedales, considerando el uso de estrategias didácticas para abordar temas controversiales en educación ciudadana (Magendzo y Pavez, 2018). Se espera que ello potencie la formación de una ciudadanía crítica e interesada por el devenir del medio ambiente, especialmente frente a la crisis climática actual.

## Referencias bibliográficas

- Barría Díaz, D. y Jorquera Peña, T. (2014). *Educarse desde el patrimonio: experiencia de los humedales en Chiloé*. En: V Congreso de Educación, Museos & Patrimonio (pp. 184-191). <http://biblioteca.cehum.org/handle/CEHUM2018/1271>
- Bisquerra, R. (ed.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw-Hill / Interamericana.
- Hettiarachchi, M. (2018). Humedales y ciudades: tenso equilibrio. *Revista del Patrimonio Mundial*, 89, 42-47.
- Magendzo, A., y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora: un desafío para los docentes*. Santillana.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. República de Chile.
- Oller, M. y Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y educación para la ciudadanía. En: J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 353-378). Síntesis.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 353-378). Síntesis.
- Santisteban, A. (2017). Educación política y medios de comunicación. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- Vinuesa, J. (1994). *Demografía, análisis y proyecciones*. Síntesis.

# 19. La Agenda Urbana 2030 en las Palmas de Gran Canaria. Propuesta de actuación en Educación Primaria para la contribución a la formación ciudadana desde las Ciencias Sociales

**MARÍA YAZMINA LOZANO MAS**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

[yazmina.lozano@ulpgc.es](mailto:yazmina.lozano@ulpgc.es)

**SANTIAGO HERNÁNDEZ TORRES**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

[santiago.hernandeztorres@ulpgc.es](mailto:santiago.hernandeztorres@ulpgc.es)

## 19.1. Introducción

El progresivo deterioro medioambiental del planeta es una preocupación a nivel institucional hace décadas. En este sentido, en septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Esta agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante), entre los cuales se encuentra la consecución de ciudades más sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes.

La presente Comunicación pretende poner el acento en la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en Educación Primaria, centrando su atención en uno de sus objetivos, concretamente el ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles». Para ello, se proponen los siguientes objetivos:

- Analizar la presencia en la legislación educativa del término Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Identificar las competencias específicas y saberes básicos relacionados con el ODS 11.
- Realizar una propuesta educativa que pueda ser incorporada a la educación formal en la etapa educativa de Educación Primaria.

## 19.2. Marco teórico

### Marco normativo

Tal y como señalan diferentes autores (Marrón, 2007; Souto 2007, en De la Calle, 2013), la Geografía como disciplina escolar debe contribuir a la formación de una conciencia en el alumnado que les permita conformar una conciencia social rigurosa, entender cómo se de-

sarrollan las interacciones entre el ser humano y el entorno, y las consecuencias de dichas interacciones, de manera que se produzca un aprendizaje significativo.

En línea con lo anterior, debe tomarse en consideración la nueva legislación educativa por varios motivos. 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 adelante), recoge en sus enfoques la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, lo que va a permitir a nuestro alumnado vivir una vida fructífera, tomar decisiones fundamentadas, y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a la ciudadanía mundial (LOMLOE 128871). De acuerdo con la legislación, entre otros aspectos, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la transición ecológica, así como la acción local, que se considera necesaria para abordar la emergencia climática, de forma que el alumnado sepa las consecuencias de las acciones diarias del ser humano en el planeta (LOMLOE, 128871).

Lo anteriormente expuesto se traslada al Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El alumnado debe:

Adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados [...] y con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que incluye, entre otros, el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (RD 157/2022: 24412).

De esta manera, de los tres bloques que constituyen el área, el más cercano a Ciencias Sociales es «Sociedades y territorios», en el que:

Se presta atención a los retos y situaciones del presente y del entorno local y global, para introducirse en el mundo en que vivimos de una manera más cívica, democrática, solidaria sostenible y comprometida. Los saberes de este bloque [...] ayudan a que el alumnado conozca las interacciones entre las actividades humanas y el medio natural y social, así como el impacto ambiental que general, para involucrarlo en la adquisición de estilos de vida sostenible y en la participación de actividades que pongan en valor los cuidados y permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada. (RD. 157/2022: 24414)

Las competencias específicas y saberes básicos más cercanos al tema que se propone se encuentran en la competencia específica 6 y los saberes básicos recogidos en el bloque «Ciencias Sociedades y territorios», y dentro de este, en el apartado 4: «Conciencia ecosocial».

Los anteriores contenidos mínimos tienen su traslado al Decreto 2011/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. En este documento se afirma que el objetivo del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural es que niños y niñas lleguen a ser personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en que viven, y puedan transformarlo de acuerdo con principios éticos y sostenibles, fundados en valores democráticos (D 211/2022: 45548). Lo expuesto se traslada a las competencias específicas y saberes básicos de la siguiente forma:

**Tabla 19.1.** Competencias y saberes en el currículo canario de primaria

Competencias específicas	
6. Con el desarrollo de esta competencia, se pretende que el alumnado sea capaz de aproximarse, de manera progresivamente más crítica y reflexiva, a cuestiones relativas al mundo actual: la interacción del ser humano con su entorno, el aprovechamiento y consumo acelerado de los bienes comunes, el establecimiento de un modelo energético basado en los combustibles fósiles y la falta de conciencia de los límites de la biosfera.	
9. Con el desarrollo de esta competencia, se pretende que el alumnado pueda comprender la organización y el funcionamiento de la sociedad en su territorio, y de valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos como eje fundamental para la educación ciudadana	
Saberes básicos	
Primer ciclo	
4. Conciencia ecosocial	<p>4.1. Reconocimiento e identificación de los efectos principales de la acción humana sobre el medio y sus consecuencias, especialmente en Canarias, diferenciando entre paisajes naturales y paisajes humanizados, y sus elementos.</p> <p>4.2. Fomento de la responsabilidad ecosocial a través de la participación en acciones para la conservación, la mejora y el uso sostenible de los bienes comunes.</p> <p>4.4. Identificación de estilos de vida sostenibles sobre el uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos, especialmente en Canarias.</p> <p>4.5. Importancia del cuidado del planeta a través del conocimiento científico presente en la vida cotidiana del municipio, de la isla, de la provincia o del archipiélago canario.</p>
Segundo ciclo	
4. Conciencia ecosocial	<p>4.1. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático, y su impacto en los paisajes de la Tierra a nivel mundial y a nivel local en nuestro archipiélago. Medidas de mitigación y de adaptación.</p> <p>4.2. Fomento de la responsabilidad ecosocial: ecoddependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural.</p> <p>4.4. Reconocimiento de estilos de vida sostenibles: el consumo y la producción responsables, la alimentación sostenible, el uso eficiente del agua y la energía, y la prevención y la gestión de los residuos en Canarias.</p>



Tercer ciclo	
Alfabetización cívica	<p>3.2. Reflexión y análisis de los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia y la Constitución española de 1978, derechos y deberes de la ciudadanía así como de la contribución del Estado y sus instituciones, nacionales y locales, a la paz, la seguridad integral y la cooperación internacional para el desarrollo democrático.</p> <p>3.4. Reconocimiento de la organización política: las principales entidades políticas y administrativas del entorno local, autonómico y nacional en España, sistemas de representación y de participación política.</p>
Conciencia ecosocial	<p>4.1. Análisis del cambio climático, de Canarias al mundo: causas, consecuencias, medidas de mitigación y adaptación.</p> <p>4.2. Fomento de la responsabilidad ecosocial: ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas, sociedades y medio natural.</p> <p>4.3. Reflexión sobre el desarrollo sostenible, el impacto de la actividad humana sobre el espacio y la explotación de los recursos, y la actividad económica y la distribución de la riqueza: desigualdad social en el mundo y en España, atendiendo especialmente a la realidad canaria. Promoción de los ODS y los retos de nuestra Comunidad Autónoma.</p> <p>4.4. Reconocimiento de la Agenda Urbana Canaria y el desarrollo urbano sostenible y medidas para desarrollar la ciudad como espacio de convivencia, accesible e igualitaria.</p> <p>4.6. Identificación de estilos de vida sostenibles para favorecer un modelo de isla sostenible en Canarias. Análisis de los límites del planeta, el agotamiento de recursos y la huella ecológica</p>

Fuente: Decreto 211/2022. Elaboración propia.

## Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda Urbana. El caso de Las Palmas de Gran Canaria

Entre los 17 ODS, en la presente comunicación se pone el foco en el número 11, «Ciudades y comunidades sostenibles», considerando que nos encontramos en un mundo cada vez más urbanizado, y que estos espacios son productores del alrededor del 70 % de las emisiones de carbono, y consumen más del 60 % de los recursos (Naciones Unidas, s.f.). La urbanización conlleva otros problemas como el crecimiento urbano incontrolado, la gestión de residuos, el transporte o las infraestructuras.

En este contexto, se desarrolla la Agenda Urbana Española (AUE, en adelante), documento estratégico sin carácter normativo (de adhesión voluntaria, por tanto), que persigue la sostenibilidad mediante políticas de desarrollo urbano. Mediante la intervención de actores, tanto público como privados, se busca un desarrollo equitativo, justo y sostenible desde sus distintos campos de actuación (Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, s.f.).

La AUE consta de un decálogo de objetivos estratégicos con 30 Objetivos específicos, y 291 líneas de actuación, bajo el triple prisma de la sostenibilidad económica, social y medioambiental (Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, s.f.).

La Tercera Conferencia de Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrollo Urbano Sostenible celebrada en octubre de 2016 (Quito) tuvo como objetivo principal identificación de los nuevos desafíos y el fortalecimiento del compromiso político global, para alcanzar un desarrollo urbano sostenible, aprobando una Nueva Agenda Urbana, que define los parámetros de las ciudades del siglo XXI: se presenta la urbanización como una herramienta sustancial para conseguir el desarrollo sostenible en todas las ciudades del mundo (Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, s.f.).

Los objetivos de la Agenda son los siguientes:

- Objetivo estratégico 1: ordenar el territorio y hacer un uso racional del suelo, conservarlo y protegerlo.
- Objetivo estratégico 2: evitar la dispersión urbana y revitalizar la ciudad existente.
- Objetivo estratégico 3: prevenir y reducir los impactos del cambio climático y mejorar la resiliencia.
- Objetivo estratégico 4: hacer una gestión sostenible de los recursos y favorecer la economía circular.
- Objetivo estratégico 5: favorecer la proximidad y la movilidad sostenible.
- Objetivo estratégico 6: fomentar la cohesión social y buscar la equidad.
- Objetivo estratégico 7: impulsar y favorecer la economía urbana.
- Objetivo estratégico 8: garantizar el acceso a la vivienda.
- Objetivo estratégico 9: liderar y fomentar la innovación digital.
- Objetivo estratégico 10: mejorar los instrumentos de intervención y la gobernanza

En este contexto, el municipio de Las Palmas de Gran Canaria se ha incorporado a la AUE, desarrollando los diez objetivos estratégicos anteriormente expuestos.

Una parte de la Agenda Urbana del Municipio es lo que se ha llamado «Comunicación», dividida en difusión, sensibilización y participación, aspectos dirigidos tanto a técnicos, como a la población en general, como destinatarios últimos de las acciones propuestas. Dentro de este colectivo, se han incluido acciones de carácter informal y puntual con alumnado de diferentes niveles educativos: primaria, secundaria obligatoria y universitaria.

### 19.3. Propuesta

De acuerdo con las tablas expuestas, los contenidos relacionados con el trabajo del ODS 11 podrían incluirse tanto en el primer como en el segundo ciclo, pero en este caso, la propuesta se realiza para el tercer ciclo de primaria. La competencia específica 6 dice lo siguiente:

Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su re-

solución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

Sus criterios de evaluación son:

6.1. Promover y adoptar estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de las personas y del planeta, a partir del análisis de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, utilizando el pensamiento científico para favorecer un modelo de isla sostenible para Canarias

6.2. Participar, con actitud emprendedora, en la búsqueda, el contraste y la evaluación de propuestas fundamentadas científicamente, para afrontar problemas ecosociales recogidos en los ODS y los retos de la Comunidad Autónoma de Canarias, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución.

Se va a utilizar esta competencia, tomando como ejemplo el caso del municipio de Las Palmas de Gran Canaria.

Por otra parte, considerando la importancia de la participación, se incluye la competencia específica 9, y dentro de ella, el criterio de evaluación 9.2:

9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

9.2. Explicar el funcionamiento general de los órganos de gobierno del municipio, de las comunidades autónomas, del Estado español y de la Unión Europea, valorando sus funciones y la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía.

A través de estas competencias y criterios se pretende la activación de una serie de saberes básicos del bloque III, «Sociedades y territorios»:

■ Alfabetización cívica:

14. Reconocimiento de la organización política: las principales entidades políticas y administrativas del entorno local, autonómico y nacional en España, sistemas de representación y de participación política.

■ Conciencia ecosocial:

4.3. Reflexión sobre el desarrollo sostenible, el impacto de la actividad humana sobre el espacio y la explotación de los recursos, y la actividad económica y la distribución de la riqueza: desigual-

dad social en el mundo y en España, atendiendo especialmente a la realidad canaria. Promoción de los ODS y los retos de nuestra Comunidad Autónoma.

4.4. Reconocimiento de la Agenda Urbana Canaria y el desarrollo urbano sostenible y medidas para desarrollar la ciudad como espacio de convivencia, accesible e igualitaria.

4.6. Identificación de estilos de vida sostenibles para favorecer un modelo de isla sostenible en Canarias. Análisis de los límites del planeta, el agotamiento de recursos y la huella ecológica.

Una vez determinadas competencias y saberes, la propuesta se basa en la siguiente secuencia:

- Actividad inicial. Objetivo: identificación de ideas y conocimientos previos mediante un cuestionario realizado a través de Google Forms. Por otra parte, se realizarán observaciones diarias. Se propone la visita de una persona de la Agenda Urbana en el Ayuntamiento que exponga en qué consiste.
- Actividades de desarrollo. Objetivo: trabajar la Agenda Urbana Sostenible, concretamente el ODS 11, activando el criterio de evaluación 2. Se propone la realización de un aprendizaje basado en proyectos mediante el cual el alumnado en grupos heterogéneos realice una propuesta en forma de presentación que podría presentar a la concejalía del distrito y que implicara una mejora de la movilidad, ordenación del territorio, gestión de residuos, la renaturalización urbana (desarrollo de la biodiversidad autóctona dentro de la ciudad), medidas contra el cambio climático, y mejorar la cohesión social en los barrios. Cada grupo debe presentar un mínimo de tres propuestas cuya selección deben justificar. Como documento abierto, y dado que estamos trabajando también la competencia 9, las acciones propuestas son susceptibles de ser integradas en dicha Agenda.
- Actividad de cierre. Objetivo: concretar propuestas que impliquen una mejora de la calidad de vida en los ámbitos urbanos, en concreto, en el barrio en el que reside el alumnado con el que se desarrolla el proyecto mediante la exposición del documento a la persona de la Agenda Urbana que acudió en la sesión inicial. El alumnado deberá atender a las propuestas de los diferentes grupos, y consensuar las que, en función de los conocimientos adquiridos, entienden que son las más adecuadas, justificando por qué.

## 19.4. Conclusiones

La sociedad cambia, y con ella, la legislación, que, en ese proceso, ha incorporado a su redacción y articulado diversos aspectos entre los que destaca la Educación para el Desarrollo Sostenible, que se introduce en los contenidos a abordar con el alumnado a lo largo de los tres ciclos de Educación Primaria. En este sentido, la competencia específica en la que se encuadra de forma más apropiada el trabajo propuesto es la seis, a la que se añade la 9, debido a la importancia de conocer adecuadamente los organismos públicos que vertebran y

articulan los diferentes procesos que permiten el correcto desarrollo del proceso de participación ciudadana.

Por lo tanto, las Ciencias Sociales, en general, y la Geografía, en particular, dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, son idóneas para el trabajo de la Educación para el Desarrollo Sostenible, y, en concreto, el ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles».

Retomando lo que se afirmaba al comienzo de la comunicación, el trabajo con esta propuesta permitirá entender la interacción entre el ser humano y el entorno, y las consecuencias de diferente signo que puede tener dicha interacción, persiguiendo un aprendizaje significativo, y tal y como se produce en la legislación, secuenciado, por lo que en el futuro, se propone, por una parte, implementar la propuesta en diferentes centros educativos en el nivel de tercer ciclo, y por otra, seguir trabajando y realizar propuestas para el primer y segundo ciclo.

## Referencias bibliográficas

- Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria (s.f.): *Agenda Urbana Española*, <https://www.laspalmasgc.es/es/areas-tematicas/urbanismo-e-infraestructuras/agenda-urbana-espanola-en-las-palmas-de-gran-canaria/>
- De la Calle Carracedo, M. (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En: R. De Miguel González, M. L. De Lázaro y Torres y M. J. Marrón Gaité (coords.). *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Decreto 2011/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 213, de 23 de noviembre de 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, Gobierno de España (s. f.). *Agenda Urbana Española*. <https://www.aue.gob.es/>
- Naciones Unidas (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainable-development/es/cities/>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

### **III.** LA COEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## 20. SoGenDigCompEdu: el reto de formar docentes de Ciencias Sociales para una cultura democrática, digital y crítica con perspectiva de género

**MARÍA DEL CONSUELO DÍEZ BEDMAR**

Universidad de Jaén

[mcdiez@ujaen.es](mailto:mcdiez@ujaen.es)

**PABLO CANTERO CASTELLÓ**

Universidad de Jaén

[pcc00026@red.ujaen.es](mailto:pcc00026@red.ujaen.es)

### 20.1. Introducción

El Plan Nacional de Competencias Digitales (2021, p. 26)<sup>16</sup> fomenta la implantación de tecnologías digitales desde una perspectiva democrática para mejorar la calidad de vida de la sociedad europea. En el mismo se reconoce que, aunque el alumnado de Primaria y Secundaria sean nativos digitales, esto no garantiza que hagan un uso responsable o sepan utilizar estas tecnologías como herramientas para el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, ni que se cultiven valores democráticos. Además, aun cuando se estableció la importancia de la participación responsable como base fundamental para una ciudadanía digital democrática (Frau-Meigs *et al.*, 2017, pp. 12-13), en el plan nacional la cultura democrática queda diluida cuando no se plantea, en la línea 3, el desarrollo competencial digital del profesorado vinculándolo con la formación de una ciudadanía digital crítica alejándose así del desarrollo de competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).

El reto es abordar la formación inicial del profesorado para sentar las bases de una juventud competencialmente crítica en la era digital (MINDtheGaps, 2019), favoreciendo, también en la red, sociedades democráticas (Redecker, 2020) y desarrollando de manera consciente tanto una democracia participativa como directa, que permitan «a una persona participar de manera efectiva y adecuada en una cultura de democracia [...] que ayude a empoderar a los jóvenes como agentes sociales autónomos» (Consejo de Europa, 2018, pp. 11-12). Por ello, la aportación de las Ciencias Sociales y las Humanidades en esta era digital es fundamental para favorecer «la transformación social para un futuro construido sobre la base de la reflexión de los pasados y los presentes» (Díez, 2022, p. 11), tal y como podemos comprobar analizando el desarrollo de la tecnoética o el tecnohumanismo.

---

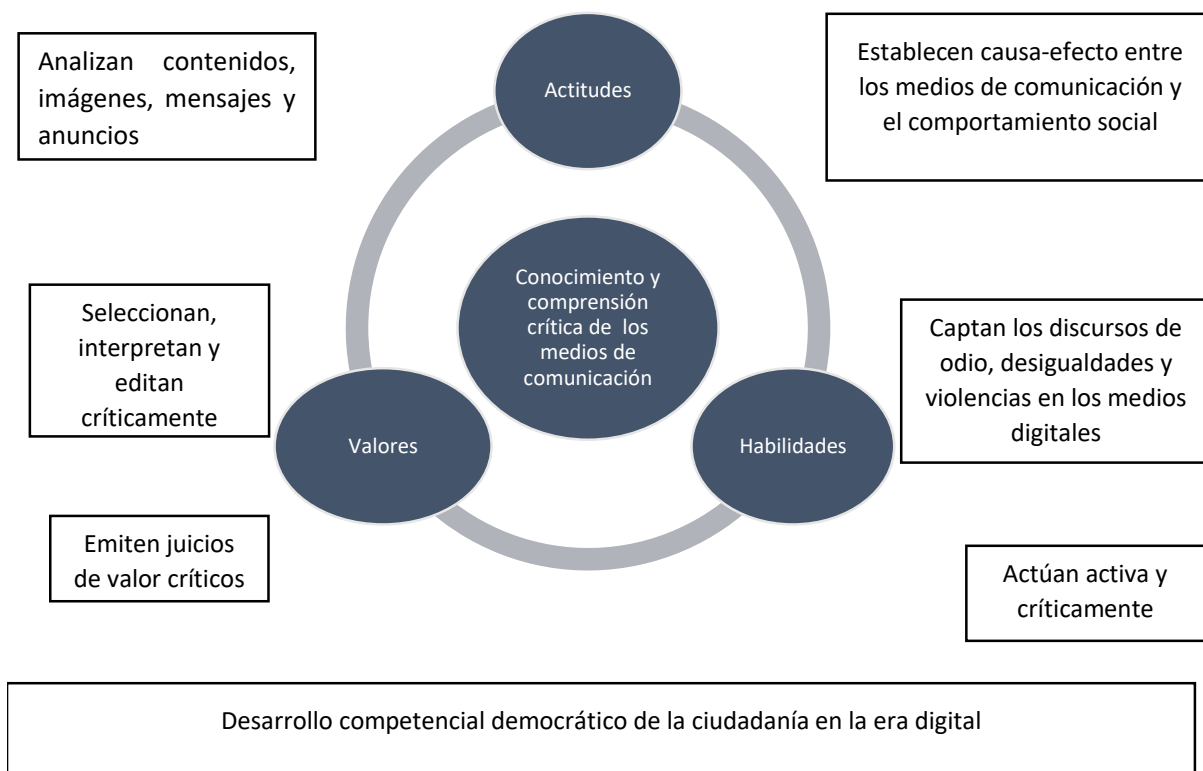
16. [https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127\\_plan\\_nacional\\_de\\_competencias\\_digitales.pdf](https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf)

En la actualidad, los procesos y los entornos de socialización en los que nos construimos, incluidas las y los menores, han cambiado. Nuestro alumnado recibe y recoge hoy, mayoritariamente, la información a través de redes sociales y estas suponen, también, sus principales canales de participación. Desde 2006 se advertía del sentido de pertenencia que se desarrolla a través de los espacios digitales de socialización (Bernárdez, 2006), una realidad que hace que «el que no está conectado prácticamente no está en la sociedad» (Díaz-Gandasegui, 2011, p. 5). Los conceptos que moldean los constructos sociales son deconstruidos, contruidos y reforzados en las redes sociales (Echeburúa y Del Corral, 2010), desde las que se les está interpelando para construir sus identidades (Richardson y Milovidov, 2019), como las de género, puesto que «the concept of identity denotes a person's sense of who they are and the self-descriptions to which they attribute significance and value» (Lenz *et al.*, 2021, p. 16). De hecho, Buckingham y Martínez-Rodríguez (2013) ya se planteaban cómo hacerle frente en una sociedad que vive de la «autopublicidad».

La socialización digital está respondiendo, en base a un sistema de algoritmos de cada red social y que aúna reproducciones de vídeos, *likes*, *comments*, *shares*, *hashtags*, *emojis* y *memes*, a un sistema globalizado donde los modelos hegemónicos (europeos y estadounidenses, patriarcales, heteronormativos, capitalistas, adultocéntrica, entre otros) propician la reproducción mayoritaria de modelos identitarios. Así, la ciudadanía digital se está modelando, estableciendo símbolos y códigos con los cuales identificarse como miembros de un grupo interconectado bajo un mismo nexo común, pero a la vez diferenciadores de otros, lo que está manteniendo y retroalimentando estereotipos y prejuicios. Así lo demuestran los resultados del *Informe juventud en España 2020* (Simón *et al.*, 2021) y del *Barómetro juventud y género* (Rodríguez *et al.*, 2021) al señalar cómo la construcción de identidades se vincula, mayoritariamente, a la reproducción y hasta reafirmación de las construcciones de roles asociadas a las concepciones sexo-genéricas jerarquizadas hegemónicas, heteronormativas y patriarcales que se ven incluso influenciadas por la pornografía (Instituto de las Mujeres, 2022, p.41-43). El informe sobre la crianza sensible al género (Unicef, 2021), muestra cómo entre la Educación Primaria y el inicio de los estudios universitarios, la influencia de los patrones familiares se va sustituyendo por las de los grupos de iguales, la escuela y las redes sociales, siendo en estas últimas el afianzamiento del desarrollo identitario.

De ahí la importancia, desde nuestro punto de vista, de llevar a cabo no solo una «alfabetización mediática y en tratamiento de la información y de los datos» (GTTA, 2022, p. 17), sino de fomentar una formación más más cívico-digital (González-Andrío *et al.*, 2020). Contrastar información, elaborar discursos críticos a partir de información en la red, o desarrollar contrarrelatos según un desarrollo de pensamiento histórico y cívico supone una alfabetización crítica digital (Santisteban *et al.*, 2020; Castellví *et al.*, 2020; Estellés, Castellví, 2020; Ortega-Sánchez *et al.*, 2021) que requiere tener en cuenta la perspectiva de género a fin de que el futuro deseable, imaginado y construido (Casadellà *et al.*, 2022) por el alumnado que formamos contemple, en el ejercicio de su profesión, una *democratic professional ethos* (Lenz *et al.*, 2021, p. 9), cuestionando y reflexionando críticamente sus propios estereotipos y prejuicios de género y cómo los *inputs*, convertidos a veces en recursos, les afectan y responden a representaciones sociales contruidas en base a modelos heteropatriarcales, sexistas, eurocentristas, basados en modelos hegemónicos culturales de estructuras jerárquicas, cuya narración hegemónica se basa en configuraciones de poder excluyentes.





**Figura 20.1.** Relación de competencias para una cultura democrática en la era digital. Fuente: Díez y Cantero, 2022.

En este sentido, ¿es el futuro profesorado consciente de lo que significa esta prevalencia de identidades y roles de género dicotómicos y hegemónicos en redes? ¿Tiene el profesorado el suficiente nivel competencial en digitalización crítica para desarrollar una «Ciudadanía digital crítica»<sup>17</sup> con su alumnado? ¿Qué implicaciones tendría un desarrollo competencial docente-discente crítico y democrático sin perspectiva de género?

## 20.2. Del DigCompEdu al SoGenDigCompEdu para desarrollar culturas democráticas, críticas y feministas en el contexto de la LOMLOE

Los reales decretos que desarrollan la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Secundaria<sup>18</sup> al amparo de la LOMLOE<sup>19</sup> (2020) señalan la importancia de la alfabetización cívica, incluida en el desarrollo de la competencia ciudadana y vinculada al desarrollo de la competencia digital del alumnado, promoviendo el análisis crítico, el uso ético y responsable, y el aprovechamiento de las oportunidades de la cultura en la era digital (RD 157/2022, p. 17 y RD 257/2022, p. 25). Basta con analizar los criterios de evaluación de la materia Educación

17. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, p.43. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

18. Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo para Educación Primaria (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>) y Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo para Educación Secundaria Obligatoria.

19. 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/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

en Valores Cívico y Éticos vinculados a las competencias específicas 1 y 2 (RD 157/2022, p. 65), para entender la importancia de la construcción de las identidades de género, o analizar los descriptores operativos de la competencia ciudadana para detectar la importancia de la toma de decisiones «con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial» al completar la enseñanza básica (RD 157/2022, p. 24).

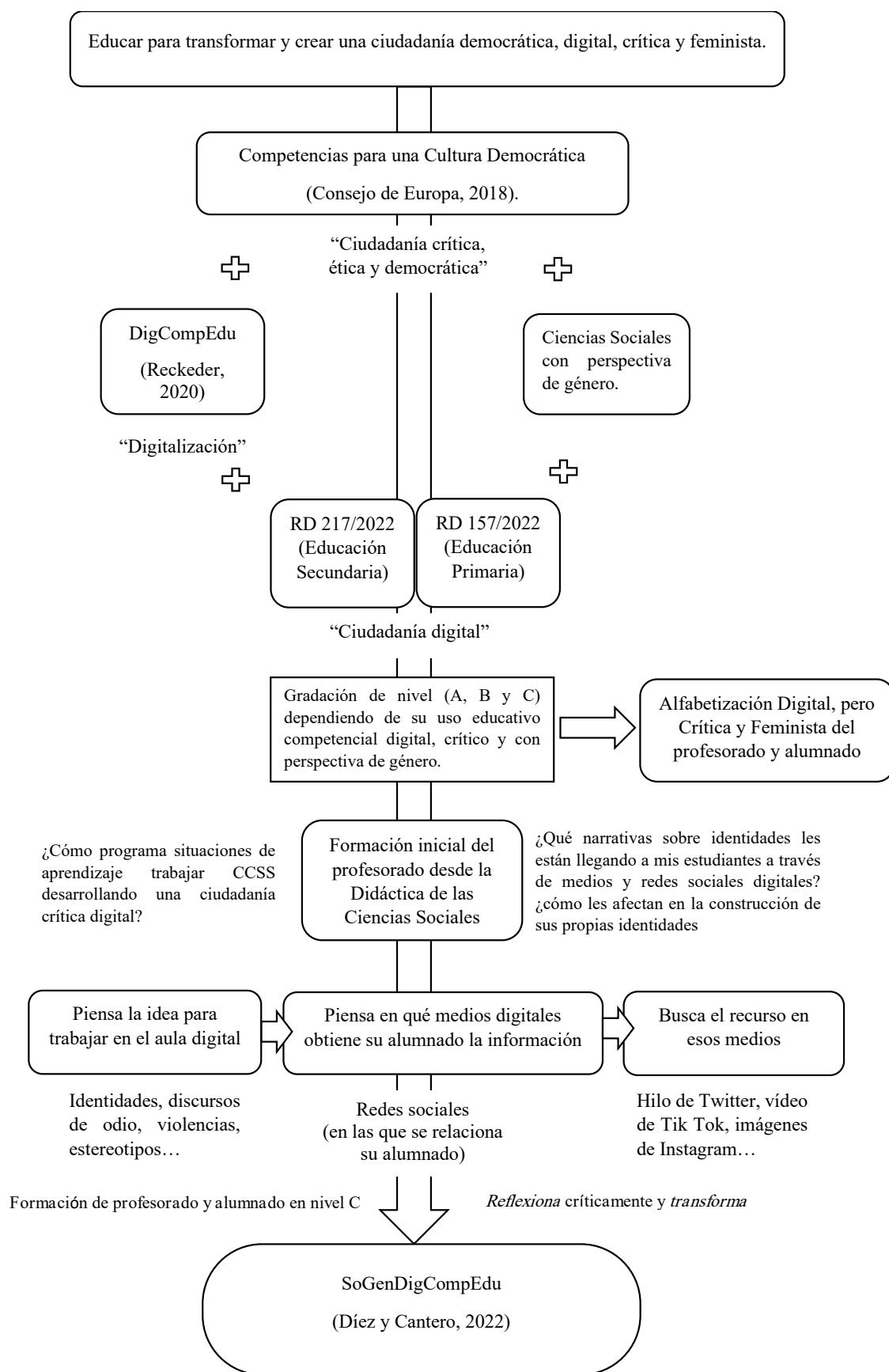
La respuesta a estos requerimientos para el profesorado parece haberse resuelto a través de las DigCompEdu (Redecker, 2020) o su actualización, llevada a cabo desde GTTA (2022). Sin embargo, no dan respuesta a los requerimientos de alfabetización crítica digital que, vinculadas a las competencias de cultura democrática, desarrollamos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las materias curriculares que abordamos en la formación inicial del profesorado. Sirva como ejemplo que la única alusión al género aparece en vinculada a la accesibilidad e inclusión, y a la atención a las diferencias personales en el aprendizaje (GTТА, 2022, p.135).

Si el RD 257/2022 (p. 43) nos señala que la sociedad en línea debe desarrollar activismo ético, no cabe duda de que, para darle respuesta de una forma crítica, democrática y con perspectiva de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales al para qué y por qué abordar la formación de una ciudadanía digital, sería necesario desarrollar unas SoGenDigCompEdu (Díez y Cantero, 2022), es decir, unas DigCompEdu que contemplen como eje central la comprensión y la construcción social que deseamos a través del desarrollo de unas Ciencias Sociales (So) con perspectiva de género (Gen). Creemos que, de esta manera, se pueden desarrollar las competencias democráticas (Evans *et al.*, 2018) proponiendo «acciones para prevenir y combatir todas las formas de discriminación y promover la igualdad de género con un enfoque interseccional» (European Youth Foundation 2022, pp. 22-25) y estableciendo la necesidad de la incorporación de la perspectiva de género para trabajar la igualdad de género como una cuestión de justicia social, docente e investigadora (Comisión Europea, 2018), «intrínseca al valor compartido de la democracia» (Declaración de Ljubljana, 2021, en Díez, 2022).<sup>20</sup>

SoGenDigCompEdu propone también una gradación competencial en función de su capacitación para abordar el currículum de Ciencias Sociales, al tiempo que desarrollan la competencia digital del alumnado, donde la competencia ciudadana pasa por una alfabetización cívica y digital con perspectiva de género (Díez, 2022).

---

20. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/PSEU/Ljubljana-Declaration-on-Gender-Equality-in-Research-and-Innovation-\\_endorsed\\_final.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/PSEU/Ljubljana-Declaration-on-Gender-Equality-in-Research-and-Innovation-_endorsed_final.pdf)



**Figura 20.2.** SoGenDigCompEdu como marco de reflexión en la formación inicial del profesorado para abordar una ciudadanía democrática digital y críticamente competente con perspectiva de género. Fuente: elaboración propia.

Una gradación de SoGenDigCompEdu podría ser la planteada en la tabla 20.1.

**Tabla 20.1.** Propuesta de niveles competenciales de aplicación SoGenDigCompEdu y relación entre docentes y discentes

NIVEL	SoGenDigCompEdu (docentes) partiendo de Redecker (2020) y su vinculación con el currículum LOMLOE de Educación Primaria y Secundaria y el sistema de clasificación de Kabeer (1994)	Competencia digital (discentes), adaptado de Redecker (2020)
C	<p>Diseña, programa e implementa. Investiga, con perspectiva de género, aprendizajes que se desarrollan, promueve estrategias para la comprensión crítica y ética; estimula acciones y participación en igualdad del alumnado y su responsabilidad en la construcción una ciudadanía digital crítica, actuando desde una perspectiva ética, crítica, inclusiva, interseccional y feminista. Plantea mejoras e innova.</p> <p>Crea un aprendizaje con búsqueda de información en fuentes fiables y variadas. Capacidad y comprensión crítica. Narrativas con perspectiva de género e interseccionalidad basadas en la reflexión sobre las causas y consecuencias de acontecimientos del pasado y presentes. Análisis de cambios y continuidades.</p> <p>Utiliza recursos digitales de manera crítica, analiza estereotipos, discriminaciones, violencias y sesgos ideológicos. Cuestiona los relatos hegemónicos tradicionales. Aborda una ciudadanía crítica digital bajo las premisas de paz y justicia social. Lleva a cabo situaciones de aprendizaje competenciales en las que fomenta políticas redistributivas de género con intervenciones dirigidas a transformar las relaciones de género en una dirección más democrática y equitativa. Construye contra relatos con su alumnado.</p>	<p>Participación ética al explorar un tema.</p> <p>Experimenta con diferentes opciones o soluciones, comprende relaciones, idea soluciones creativas. Aprehede cómo detectar sesgos, estereotipos y prejuicios en los recursos que construye y las interacciones que recibe a través de las redes. Entiende sus responsabilidades al respecto. Consulta y comparte sus dudas de una manera democrática en clase y convierte sus recursos en situaciones de aprendizaje para aprender a participar en la construcción de una sociedad equitativa, igualitaria, justa, democrática y sostenible.</p>
B	<p>Integra tecnologías digitales en sus prácticas, aunque sin vincularlas a estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza con perspectiva de género. Al aplicarlo a las materias de Ciencias Sociales utiliza los recursos para un tema concreto, sin alcanzar el análisis crítico interseccional que se propone. La comprensión sobre la influencia de los recursos que ofrece al alumnado con respecto a narraciones hegemónicas, heteropatriarcales y jerarquizadas sigue siendo sesgada, temática. Identifica relatos de odio y gestiona las emociones. Por ello puede llevar a cabo propuestas educativas «específicas», con intervenciones dirigidas a resolver necesidades de uno u otro sexo y sus roles de género, pero sin afectar la división de recursos y responsabilidades.</p>	<p>Utiliza tecnologías digitales solo como parte de las tareas de colaboración, o como un medio para mejorar la comunicación, la cooperación y la creación conjunta de conocimiento.</p> <p>Usando recursos digitales diversos ofrecidos por el profesorado, indaga, argumenta y elabora productos propios sobre problemas históricos y sociales puntuales, mayoritariamente sincrónicos, aunque sin llegar a hacerlo contextualizándolos diacrónicamente y con perspectiva de género, ni atender a la interseccionalidad.</p>

- |   |   |
|---|---|
| <p>A Necesita orientación para convertir materiales digitales en recursos educativos. Utiliza tecnología digital para procesos contextualizados de EA y tecnologías digitales para la comunicación. Busca, selecciona, trata, organiza y archiva información sobre temas relevantes a las materias de Ciencias Sociales a fin de ilustrar su propuesta educativa (sin modificarlos), y lo hace sin ser consciente o atender a las implicaciones, estereotipos o prejuicios socioculturales y de género que presentan. Elabora y expresa contenidos sin análisis crítico y con predominio de subjetividad y emocionalidad. Su política educativa con respecto al género es «ciega» o «neutral» (con intervenciones dirigidas a dejar intactas la división de recursos y responsabilidades). No establece vínculos directos con reflexiones democráticas ni espera generar actitud crítica con perspectiva de género.</p> | <p>Busca información sin reflexión previa y atendiendo a las primeras entradas de los buscadores y la presenta.</p> |
|---|---|

Fuente: elaboración propia.

### 20.3. Conclusiones

En el preámbulo de la *Carta Europea revisada sobre la participación de los jóvenes en vida local y regional*, se señala que la participación y ciudadanía activa consiste en crear acciones para la construcción de una sociedad mejor (Consejo de Europa, 2017, p. 12). Tanto en el RD 157/2022, pp. 29-30 y RD 257/2022, p. 96, en las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en «Sociedades y territorios» y Ciencias Sociales, en «Compromiso cívico local y global», respectivamente, nos remite a la creación de una sociedad más ética, cívica y democrática, donde el feminismo, la interseccionalidad y la categoría de género, constituyen la base fundamental de la competencia docente en género para el desarrollo del conocimiento y la comprensión crítica de la sociedad, para que así la ciudadanía del futuro no asuma como verdaderos, únicos y veraces los mensajes hegemónicos patriarcales posicionados por algoritmos que perpetúan actitudes y violencias sistémicas y estructurales de género.

En definitiva, para que el profesorado de las Ciencias Sociales trabaje desde una perspectiva crítica, digital, democrática y feminista, desarrollando las competencias docentes dentro del marco SoGenDigCompEdu, necesita ser consciente de la importancia de la epistemología feminista interseccional para desarrollar competencias de cultura democrática (Díez, 2022), dando respuesta a las normativas y recomendaciones europeas, los currículum de Primaria y Secundaria y el desarrollo de una alfabetización digital (Redecker, 2022), que vaya más allá de la formación en medios digitales, desarrollando una alfabetización crítica digital feminista para la creación de una ciudadanía crítica digital y democrática. Así, cada vez que el profesorado plantee propuestas y situaciones de aprendizaje, el cómo será importante, pero, sobre todo, el porqué y el para qué.

Si tenemos en cuenta que el *Boletín de monitorización del discurso de odio en redes sociales* (OBERAXE, 2022) resaltó que el 64 % de estos discursos se realizaron a través de Instagram, Twitter y Tik Tok (las más utilizadas por jóvenes) y que el *Informe del Ministerio del*

*Interior sobre la evolución de delitos de odio en España* (2021)<sup>21</sup> constata que dos de los cuatro delitos más numerosos, tanto en redes como fuera de ellas, corresponden a las tipologías «orientación sexual e identidad de género» y «discriminación por razón de sexo/género» (pp.11 y 35), desarrollar SoGenDigCompEdu y no solo DigCompEdu supone una necesidad urgente para el sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Bernárdez Rodal, A. (2006). A la búsqueda de una «habitación propia»: comportamiento de género en el uso de internet y los chats en la adolescencia. *Revista de Estudios de la Juventud*, 73, 69-82.
- Buckingham, D. y Martínez-Rodríguez, J. B (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 40, 10-14. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- 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. (2022). Literacitat crítica per formar una ciutadania democràtica i compromesa. En: J. M. Pons (coord.). *Ciutadania compromesa i educació, propostes per al foment de la memòria democràtica* (pp. 27-40). DOI: 10.17345/9788484249610
- Castellví, J., Díez-Bedmar M-C. y Santisteban, A. (2020). Pre-service teachers' critical digital literacy skills and attitudes to address social problems. *Social Sciences*, 9 (8), 134. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Comisión Europea (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Consejo de Europa (2017). *Carta europea revisada sobre la participación de los jóvenes en vida local y regional*. <https://rm.coe.int/168071b427>
- Consejo de Europa (2018a). *Topic gender equality academy and dissemination of gender knowledge across Europe*. [https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020\\_SwafS-13-2018](https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SwafS-13-2018)
- Consejo de Europa (2018b). *Competencias para una cultura democrática*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Díaz Gandasegui, V., (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. Información y comunicación en la Sociedad de la Información. *Prisma Social*, 6, 1-26.
- Díez-Bedmar, M. C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS*, 11, 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Díez Bedmar, M. C. y Cantero Castelló, P. (2022). *El reto de trabajar memoria democrática en el contexto de una ciudadanía digital crítica*. I Congreso Internacional sobre Educación en Memoria Histórica y Democrática, Málaga.

---

21. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas/INFORME-EVOLUCION-DELITOS-DE-ODIO-VDEF.pdf>

- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- 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. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- European Youth Foundation (2022). *Youth sector priorities for 2022-25. Topic living together in peaceful and inclusive societies*. <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/home>
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. y Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives I*. <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7451-digital-citizenship-education-volume-1-overview-and-new-perspectives.html>
- González-Andrío, R., Bernal Bravo, C. y Palomero, I. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la covid-19. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 64-81. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64>
- Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje (GTTA) (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente actualizado*. [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)
- Instituto de las Mujeres (2022). *La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español. Percepciones subjetivas e impacto de la formación*. [https://www.inmujeres.gob.es/areas-Tematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/La\\_sexualidad\\_de\\_las\\_mujeres\\_jovenes.pdf](https://www.inmujeres.gob.es/areas-Tematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/La_sexualidad_de_las_mujeres_jovenes.pdf)
- Kabeer, N. (1994). Gender-aware policy and planning: a social-relations perspective. En: M. Macdonald (ed.). *Gender planning in development agencies. Meeting the challenge* (pp. 80-97). Oxfam.
- Lenz, C., Gebauer, B., Hladschik, P., Rus, C. y Valianatos, A. (2021). *Reference framework of competences for democratic culture: teacher reflection tool*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-teacher-refl/1680a526ac>
- MINDtheGaps (2019). Young digital citizenship education. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/HandBook%20Youth%20Digital%20Citizenship%20Education%2014.pdf>
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) (2022). [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/Boletin\\_julio-agosto2022.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/Boletin_julio-agosto2022.pdf)
- Ortega Sánchez D., Pagès, J., Ibáñez, I., Sans, E. y De la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate speech, emotions, and gender identities: a study of social narratives on Twitter with trainee teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (8), 4055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-dig-compedu/competencia-digital/24685>

- Richardson, J. y Milovidov, M. (2019). *Digital citizenship education handbook: being online, well-being online, and rights online*. <https://rm.coe.int/16809382f9>
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). *Barómetro: Juventud y género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- 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. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Simón, P., Clavería, S., García, G., López, A. y Torre, M. (2021). *Informe: Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. [http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe\\_juventud\\_espana\\_2020.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf)
- Unicef (2021). *Gender responsive parenting*. [https://www.unicef.org/eca/media/16436/file/Gender\\_Responsive\\_Parenting.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/16436/file/Gender_Responsive_Parenting.pdf)



## 21. El profesorado de Secundaria ante la historia de las mujeres: carencias formativas y fuentes de conocimiento

**ALBA MARÍA BOIX VICENTE**

Universitat de València

[alboixvi@alumni.uv.es](mailto:alboixvi@alumni.uv.es)

**CARLOS FUERTES MUÑOZ**

Universitat de València

[carlos.fuertes@uv.es](mailto:carlos.fuertes@uv.es)

### 21.1. Introducción

Apostar por la incorporación de la variable «género» en la enseñanza de las Ciencias Sociales resulta esencial a la hora de educar la mirada social de nuestro estudiantado, instándole, de este modo, a reinterpretar el pasado, y a identificar desigualdades y asimetrías ampliamente normalizadas dentro del actual sistema educativo español, y particularmente, dentro de la enseñanza de la historia.

Así pues, en el marco de una tesis doctoral en curso centrada en la enseñanza de la historia con perspectiva de género, el presente estudio pone el foco en la formación y las fuentes que emplea el profesorado para inserir la historia de las mujeres en las aulas de secundaria y bachillerato a través del análisis de los discursos de un grupo valenciano de docentes en activo, sensibilizados y comprometidos, *a priori*, con la inclusión de la perspectiva de género en sus clases de historia.

Tras siglos de sombras y silencios, parece que las mujeres del pasado comienzan, tímidamente, a hacerse un hueco en las aulas. Y es esto lo que sin duda constituye un avance satisfactorio, lo que también nos obliga a ponernos en alerta, y a no ignorar algo fundamental: la calidad de estas apariciones femeninas. Aquí radica el sentido del presente análisis, y es desde donde parten los principales interrogantes que lo vertebran: ¿De qué manera se está incorporando actualmente a las mujeres en las aulas de historia? ¿A qué se está aspirando con ello? ¿Ha recibido el profesorado analizado formación histórica con perspectiva de género? ¿A qué tipo de fuentes acuden las y los docentes para trabajar la historia de las mujeres en sus clases?

### 21.2. Marco teórico

#### **Género y enseñanza de las Ciencias Sociales**

En los últimos años, la historia de las relaciones de género, como subraya Ibáñez (2016, p. 54), «ha levantado una ventisca que cuanto menos despeina», dado que implica algo más que un

apéndice a los relatos tradicionales del pasado. Porque, sin ellas, «difícilmente se puede hacer una historia que se pretenda compleja y con potencialidad explicativa del conjunto de las relaciones y los procesos de cambio social» (Aguado, 2004, p. 58). Es justamente en el proceso de enseñanza –aprendizaje de las Ciencias Sociales– donde el estudiantado debe aprender las formas en que las sociedades han construido, vivido y transmitido su comprensión de las relaciones sociales –también en un plano de género–, y los resultados que ello tiene en la ciudadanía actual (Crocco, 2006). Por ende, la perspectiva de género y la coeducación resultan elementos cruciales e imprescindibles dentro de la asignatura de Historia, enseñando al alumnado cómo han sido construidas en el pasado las normas de género (Scott, 1989) y, con ello, cómo ellas y ellos tienen ahora el poder de construir nuevos significados y concepciones al respecto.

De esta forma, se otorga la posibilidad de rescatar del más absoluto olvido, a personas y colectivos cuyos actos pueden llegar a establecer un modelo de referencia social (Fernández, 2004; Díez y Fernández, 2019). Arquetipos de vida no masculinos que ofrecen alternativas distintas a las que preponderan convencionalmente y brindan una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los libros escolares en las últimas décadas (López, 2014; Ibáñez, 2016), concediendo la posibilidad de reconstruir los roles dominantes y fomentar así el desarrollo tanto académico, como humano (Marolla, 2015).

### **El profesorado como motor de cambio en materia de igualdad**

En este sentido, la investigación sobre las representaciones y prácticas del profesorado en ejercicio proporciona una fundamentación esencial que ayuda a conocer las creencias básicas que les guían en el proceso de enseñanza de la Historia y que definen las maneras en las que esta está siendo trabajada en las aulas. Así pues, hace ya algunos años, Hubbard (2013) y Fernández (2003) coincidían en plantear que, ni en la formación, ni en las prácticas, que realiza el profesorado en ejercicio en las clases de ciencias sociales, se estaban considerando las problemáticas históricas de las mujeres. Algo en lo que también concordaban tanto González (2018, p. 73), que constataba que la historia de las mujeres y las relaciones de género «es aún hoy un contenido latente y experimental entre las/los docentes», como Moreno y Sastre (2003), quienes, además, afirmaban que el profesorado actúa como un agente en la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades de género, puesto que las/los docentes tienden a enseñar «desde el modelo más valorado socialmente», es decir, el masculino.

A tal respecto, Crocco (2010) consideraba que debía darse una transformación de las prácticas del profesorado, potenciando discursos que fomentaran la empatía y los espacios de empoderamiento femeninos a través de la identificación con la historia. En consecuencia, avanzar en la investigación sobre la inclusión de la perspectiva de género del profesorado, contribuye a cambiar tanto las desigualdades existentes en torno a las mujeres, como a alcanzar la transformación social (Stanley, 2010).

No obstante, alcanzar una representación femenina de calidad en la construcción del conocimiento histórico y social, se hace mucho más complicado cuando las investigaciones con perspectiva de género en Didáctica de las Ciencias Sociales parece que quedan limitadas a las «malas praxis» o «desviaciones» del profesorado. De ahí, tal y como defiende González (2021), la necesidad de apostar por investigaciones que pongan el foco en las experiencias

de aquellos docentes que pueden constituirse en referentes positivos útiles para ser leídos y trabajados en la formación docente, inicial y continuada.

### 21.3. Las carencias formativas y las fuentes del profesorado

#### Objetivos y metodología

Precisamente, el objetivo principal de nuestro estudio es valorar la potencial incidencia que tiene entre el profesorado la formación recibida, tanto universitaria como continua, a fin de detectar posibles tendencias o particularidades a la hora de introducir la historia de las mujeres en las aulas, sin ánimo de crear generalidades. Al efecto, adoptaremos un enfoque eminentemente cualitativo, examinando las representaciones y prácticas de un grupo de ocho docentes valencianos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 28 y los 60 años, trabajadores/as de centros de titularidad pública y privada de la provincia de Valencia, provenientes todas/os ellas/os de la licenciatura o el grado de Historia, y seleccionadas/os de modo no probabilístico por facilidad de acceso.

**Tabla 21.1.** Perfiles docentes analizados

DOCENTE	EDAD	FORM. DISCIPLINAR	FORM. PEDAGÓGICA	EXP. LABORAL	CENTRO
D1	28	Gr. Historia	MAES + MUIDE Miembro «Teoría y Praxis»	+ 5	Público
D2	41	Lc. Historia	CAP + MÁSTER TIC	+ 15	Concertado
D3	31	Lc. Historia	MAES + MUIDE TESIS DIDÁCTICA CCSS Miembro «Gea Clío»	+ 5	Público
D4	37	Lc. Historia	CAP + MÁSTER TIC Miembro AVPGH	+ 5	Público
D5	36	Lc. Historia	MAES + MUIDE TESIS DIDÁCTICA CCSS Miembro «Gea Clío»	+ 10	Concertado
D6	35	Lc. Historia	MAES + MUIDE Miembro «Teoría y Praxis» Miembro «Gea Clío»	+ 5	Público
D7	60	Lc. Historia	CAP	+ 35	Concertado
D8	53	Lc. Historia	CAP	+ 30	Concertado

Fuente: elaboración propia.

El muestreo se llevó a cabo entre los meses de enero y abril del 2022, a través de diversas entrevistas semiestructuradas al profesorado seleccionado, a las que acompañaba un guion de veinte preguntas donde se combinaban cuestiones más generales ligadas al propio contexto del profesorado y a la enseñanza de la Historia, en general, con otras más específicas relacionadas íntegramente con los temas históricos conflictivos y la historia de las mujeres.

Con posterioridad, los resultados obtenidos fueron interrelacionados y codificados siguiendo los planteamientos de Gibbs (2012) y Stake (2007).

### **Análisis de datos**

Partiendo de que todas/os las/os docentes analizada/os coincidían en la misma formación disciplinar, nos preguntamos: ¿qué tipo de formación había recibido el profesorado entrevistado en cuanto a la historia de las mujeres en sus clases de grado o de licenciatura? Indagando en esta cuestión, nos percatamos de que es reducido el número de profesoras y profesores seleccionados que cursaron durante sus estudios universitarios alguna asignatura vinculada íntegramente a esta cuestión (cuatro de ocho). Asimismo, ninguna/o alude tampoco a una generalizada (o excepcional) incorporación de forma transversal de la perspectiva de género en el resto de las asignaturas del grado o licenciatura en Historia, algo clave, dado que esta ausencia, resulta muy significativa.

Yo cursé la asignatura de Mujeres y Hombres en la Historia, la dimos con Isabel Morant, y fin. (D1, 2022, información verbal)

En la carrera yo hice «Historia de las dones», que era parte con Bolufer y parte con Morant. (D2, 2022, información verbal)

Di una optativa «Dones en la Antiguitat», también «Historia de Género» en 3.º de carrera, y otra optativa «Relaciones de Género» por Isabel Morant. (D3, 2022, información verbal)

En el sentido de este último ejemplo, cabe mencionar que, a excepción de la docente 1, que cursa la asignatura de Mujeres y Hombres en la Historia (inserta dentro del plan de estudios del grado de Historia de la Universidad de Valencia como materia obligatoria), la mayoría de las asignaturas nombradas por el resto de los docentes (formados en la licenciatura de Historia de la Universidad de Valencia) estaban planteadas en su día como optativas, tal como indicaba el docente 3. Por lo que, había quien perfectamente podía salir de la carrera sin haber recibido ningún tipo de saber en torno a la historia de las mujeres, como fue el caso del docente 4, quien reconoce no haber seleccionado esta materia durante su etapa universitaria:

Creo que había una asignatura [sobre historia de las mujeres] en la carrera, pero no la escogí. (D4, 2022, información verbal)

Al hilo de ello, es curioso advertir que la mayoría de docentes (cinco de ocho), tanto quienes aseguran haber cursado alguna de estas asignaturas, como quienes niegan haber recibido ningún tipo de formación reglada al respecto, sostienen que para poder introducir en sus clases la perspectiva de género, han debido de ser «autodidactas» y buscar otro tipo de organizaciones y cursos, que les proporcionaran los conocimientos que la universidad no les confirió en su día, algo que, en los últimos años, ya vienen denunciando numerosas investigaciones (Rausell, 2018; Sánchez, 2017).

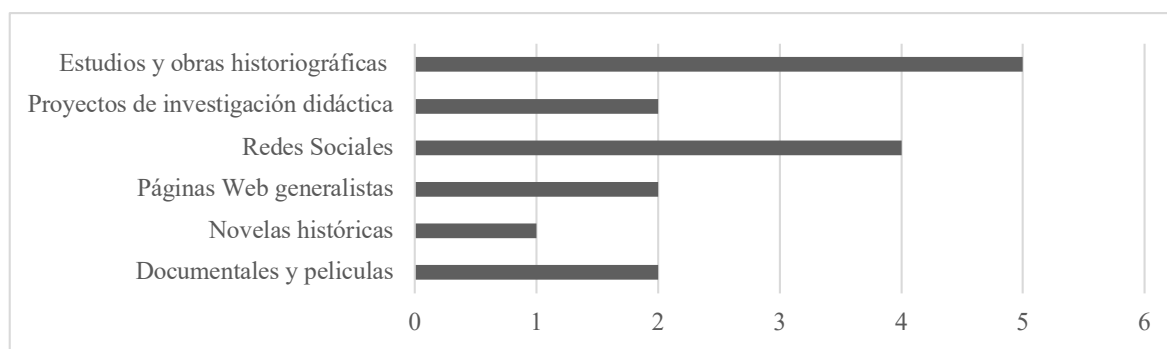
La asignatura de Mujeres y Hombres en la Historia [...] fue muy interesante, [pero] a mí se me quedó escasa, sinceramente [...]. Mi acercamiento al feminismo llegó a partir de ahí y por mi cuenta, hasta muy recientemente no he estado en contacto con grupos feministas ni he trabajado colaborativamente con mujeres. (D1, 2022, información verbal)

He hecho algún curso del CEFIRE,<sup>22</sup> al final ha sido todo un poco por iniciativa propia. (D4, 2022, información verbal)

Ninguna formación de género he tenido en la carrera [...], sobrevivo buscándome la vida. (D6, 2022, información verbal)

Sobre historia y género, ninguna [formación], la que yo me he buscado haciendo cursos de formación en el CEFIRE o en otros sitios [...]. Para esto se necesita formación, se necesita entrenar el ojo, y esto ya pasa muchas veces por el interés personal, porque ningún colegio te hace una formación para educar en igualdad. (D8, 2022, información verbal)

Pero entonces, nos preguntamos, más allá de algunos de esos cursos aislados de formación continuada de los que un par de profesores declaran haber hecho uso, ¿a qué tipo de fuentes, por lo general, está acudiendo este profesorado que asegura que se autoforma en materia de igualdad para suplir esas carencias formativas? Tal y como se puede observar en la gráfica presentada a continuación, son seis los tipos de fuentes a los que el profesorado aquí analizado acude –con importantes diferencias en función de su formación pedagógica o de posgrado– para suplir las carencias formativas que detentan en relación con la historia de las mujeres (ver figura 21.1)



**Figura 21.1.** Fuentes a las que acude el profesorado para autoformarse en historia de las mujeres. Fuente: elaboración propia.

En este punto en concreto, se advierte la mayor disparidad entre aquellas/os informantes vinculadas/os a estudios superiores en Didáctica de las Ciencias Sociales (másteres, tesis doctorales) o a grupos de investigación e innovación educativa en clave crítica (D1, D3, D5,

22. Siglas del Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunitat Valenciana, institución oficial, dependiente de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, dedicada a la formación continua del profesorado.

D6), y aquellas/os que, desde que acabaron prácticamente su etapa de estudiantes (grado y CAP), se han dedicado íntegramente a su labor docente (D7 y D8), más allá de algún máster generalista en TIC (D2, D4), y no han vuelto a conectar con ningún tipo de trabajo relacionado con la historiografía o la didáctica más actual.

Así, por un lado, los primeros son los que en gran medida remiten a más nombres propios de especialistas, y a estudios específicos de expertas/os de diferentes disciplinas, que han puesto el foco en las mujeres y su historia, destacando, en este sentido, *Historia de las mujeres* de Duby y Perrot (1991), clave para la mitad de los informantes, quienes la señalan como la «obra de referencia por antonomasia» cuando tienen alguna duda al respecto. Le siguen otros títulos como: *Calibán y la bruja* (Federici, 2004), *La cadera de Eva* (Campillo, 2005), *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil* (Nash, 1999) o *Mujeres silenciadas en la Edad Media* (Ferrer, 2016).

Una fuente que es bastante habitual es *La historia de las mujeres* de Duby y Perrot, luego recuerdo otro manual de Anderson sobre historia de las mujeres, artículos sueltos y trabajos como el libro de *Verdugo y fuertes*, para la represión en el franquismo, y artículos pues de Mary Nash, de Melanie Ibáñez, etc. (D3, 2022, información verbal)

Yo lo que hago es coger autoras de referencia [...]. Ana de Miguel escribe sobre ello, encontré un libro muy interesante de hace un montón de tiempo de Alicia Puleo, luego creo que el que hablaba sobre prehistoria, era un libro llamado *La cadera de Eva* [...]. Para 2.º de la ESO tenía pensado darles *Calibán y la bruja*, leo muchísimo a autoras ya no sobre género, sino sobre cuidados. Yayo Herrero tiene un libro sobre envejecimiento, que te ayuda a plantear una visión de la Geografía mucho más integrada. (D1, 2022, información verbal)

Intento acudir siempre a fuentes fidedignas [...]. En el caso de medieval hay una obra muy chula para trabajar que se llama *Las mujeres silenciadas de la Edad Media*. Acudo siempre a fuentes fiables, no se trata de «ay, voy a intentar», se trata de seleccionar muy bien donde estás acudiendo. (D5, 2022, información verbal)

Este grupo de docentes también referencian proyectos de consulta desarrollados por parte de estudiosas ligadas a diferentes departamentos de investigación universitarios. Es este el caso de Past Women o Women's Legacy, de donde varios docentes aseguran extraer gran parte de la información empleada para trabajar los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia de 1.º y 2.º de ESO. De hecho, la docente 1 pone de relevancia ello mismo, aclarando que es esto lo que necesita el profesorado en ejercicio, «materiales ya seleccionados», listos para poder ser trabajados en las aulas.

En la página Past Women hay un montón de materiales, eso es justo lo que necesitamos, material ya seleccionado, porque al final es tú sola contra el mundo [...], descubrimientos como esos nos dan unas posibilidades brutales de acercar las cosas a donde tienen que estar. (D1, 2022, información verbal.)

Ahora bien, si centramos la atención en ese segundo conjunto de docentes más ceñidos a su día a día en el centro escolar, y sin grandes nexos con proyectos de investigación educativa, los resultados varían bastante. En estas circunstancias, una de las fuentes de conocimiento que prepondera son las redes sociales, que ya están siendo, en la última década, objeto de estudio en diversas investigaciones (Rodríguez y Sebastián, 2013; Pádua, 2013), en concreto la plataforma Twitter. Y es que, son diversas/os las/os profesoras/es que manifiestan abiertamente que muchas de las ideas que llevan a cabo en el aula nacen de propuestas de actividades que encuentran por este tipo de portales.

Encuentras muchas actividades hechas, e ideas para adaptar, en Twitter, si buscas bien y seleccionas bien lo que quieres, hay muchísimo [...]. Hay tanto que no te da tiempo a todo lo que te gustaría porque tienes que reducir tanto el nivel para que cojan cuatro ideas básicas que [...] es profesionalmente frustrante. (D2, 2022, información verbal)

Me busco cosas también a través de las redes [...]. En Twitter hay cosas interesantes. (D7, 2022, información verbal)

Yo de fuentes..., pues sigo cuentas en Twitter y este tipo de cosas. (D8, 2022, información verbal)

Al efecto, son varios los docentes que afirman que buscan, en buscadores y páginas webs, recursos y tareas para implementar en sus clases de historia. Al hilo de ello, el docente 4 señala la red como un buen lugar desde el que autoformarse y extraer contenido sobre la historia de las mujeres.

Cosas que te vas encontrando en la red, y que a partir de ahí te vas autoformando y vas tomando conciencia de que una formación académica es necesaria. (D4, 2022, información verbal)

Por último, otra fuente a la que alude especialmente este segundo grupo de docentes es la relativa a las novelas y películas de temática histórica. A este respecto, la profesora número 8, afirmaba que ella se empapaba de estas lecturas, cuyas protagonistas y autoras siempre eran mujeres, para ir aprendiendo sobre ello y extraer contenido sobre vivencias femeninas a lo largo de la historia, mientras que el docente número 2 hablaba sobre documentales y filmes que, a su parecer, estaban «bastante bien» para autoformarse.

Leo mucha novela histórica protagonizada por mujeres, [...] leo mucho de escritoras, me gusta mucho Josefina Aldecoa, Ángeles Caso, Dulce Chacón, etc. De ahí voy tirando y aprendiendo. (D8, 2022, información verbal)

Documentales, películas, etc., por ejemplo «Sufragistas» está bastante bien para hacerse una idea de lo que pasaba. (D2, 2022, información verbal)

## 21.4. Conclusiones

A modo de conclusión, queda constatado como se hace urgente una óptima formación, inicial y continuada, que contemple la perspectiva de género como una competencia más dentro de los planes de estudios, tanto de los grados de Historia, como de los de los másteres y cursos de educación y formación del profesorado (Díez y Valencia, 2019). Puesto que hemos advertido como la mayoría de los informantes recibió una muy escasa formación en este sentido durante sus estudios universitarios, lo que, en última instancia, se ha traducido en un arriesgado aprendizaje autodidacta que en buena medida ha respondido, como ya apuntaban hace algunos años De la Cruz *et al.* (2019, p. 285), al mero «voluntarismo personal de ideología feminista».

Asimismo, en esta investigación, se ha comprobado cómo no encontramos entre el profesorado interrogado grandes diferencias a la hora de hablar de su formación universitaria básica (grado/licenciatura y MAES/CAP); sin embargo, sí encontramos disparidades manifiestas entre los docentes entrevistados al preguntar por las fuentes a las que acuden para formarse y llevar la perspectiva de género a sus aulas de historia, dejando patente que la mayor formación en Didáctica de las Ciencias Sociales (másteres de investigación, tesis y grupos de investigación e innovación educativa con perspectiva crítica), resulta un elemento diferencial clave en este sentido.

Por tanto, avanzar en este campo de investigación, es elemental de cara a la elaboración de propuestas de intervención en las aulas que tengan en consideración la realidad docente, y doten al estudiantado de herramientas que contribuyan a la creación de una conciencia crítica y reflexiva, libre de estereotipos y prejuicios, a través de la que examinar acontecimientos pasados y ponerlos en relación con las desigualdades imperantes en su actualidad más reciente. Pues enseñar a pensar históricamente y a reivindicar, desde las escuelas, el papel histórico femenino son dos acciones que deben ir necesariamente ligadas para alcanzar una verdadera transformación social.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, A. (2004). La historia de las mujeres como historia social. En: M. Santo. *La historia de las mujeres. Una revisión historiográfica* (pp. 57-72). Universidad de Valladolid.
- Crocco, M. S. (2010). Using literature to teach about others, the case of Shabanu. En: L. Levstik, y C. Tyson. *Handbook of research in social studies education* (pp. 172-196). Routledge.
- De la Cruz, A., Díez, M. y García, A. (2019). Formación inicial del profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En: M. J. Hortas, A. Dias y N. de Alba. *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Díez, M. C. y Fernández, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10.



- Fernández, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clio y Asociados*, 8, 115-128.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. UNGS.
- Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.
- Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 50-70.
- López, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Clio y Asociados*, 77, 223-236.
- Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pádua, A. (2013). La enseñanza-aprendizaje de la historia y las redes sociales: entre la reproducción y la creación de conocimiento histórico. En: J. J. Díaz, A. Santiesteban y Á. Cascajero. *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 651-663). Universidad de Alcalá de Henares.
- Rausell, H. (2018). Enseñar, pensar y escribir el género. Género y formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En: A. López y P. Miralles, *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (pp. 227-240). Universidad de Murcia.
- Rodríguez, X. y Plá, S. (2013). Redes sociales y procesos de enseñanza. Tweeter y aprendizaje de la historia. Los «tuiteros históricos» en México. En: M. Ledo Andión, M. I. Vasallo de Lopes, X. Pereira Fariña y C. Toural Bran, *Comunicación* (pp. 1777-1786). AssIBERCOM.
- Scott, J. (1989). Gender and the politics of history. En: J. Amelang, y M. Nash. *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Columbia University.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stanley, W. (2010). Social studies and the social order: transmission or transformation? En: W. Parker. *Social studies today: research and practice* (pp. 17-24).

## 22. Educación para la ciudadanía desde una perspectiva género en la formación inicial. Análisis de tres carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile

**BELÉN MENESES VARAS**

Universidad Autónoma de Chile  
[belen.meneses@uautonoma.cl](mailto:belen.meneses@uautonoma.cl)

**JESÚS MAROLLA GAJARDO**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
[jesus.marolla@umce.cl](mailto:jesus.marolla@umce.cl)

**CAROLINA CHÁVEZ PREISLER**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
[carolina.chavez@pucv.cl](mailto:carolina.chavez@pucv.cl)

### 22.1. Introducción

La educación histórica debe orientarse a la formación para una ciudadanía democrática (Sant, 2019; Massip y Santisteban, 2020). También debe propiciar una enseñanza escolar que forme a personas conscientes y críticas, que velen por una sociedad inclusiva, no discriminatoria y de carácter no sexista, o, como lo indica Díez (2022), a través de la enseñanza se debe evitar perpetuar modelos hegemónicos, heteropatriarcales, sexistas y eurocéntricos. En consecuencia, el profesorado debe recibir una formación adecuada para enfrentar en y desde el aula las demandas actuales en materia de ciudadanía y género. No obstante, en los estudios de García y De la Cruz (2017) y Marolla *et al.*, (2021) se afirma que el estudiantado de Formación Inicial Docente (FID), en sus discursos y prácticas educativas, reproducen perspectivas androcéntricas y estereotipos por razones de género.

El estudio que se presenta es parte de una investigación mayor. Para la comunicación se da cuenta de los resultados obtenidos del análisis de cuestionarios aplicados a 63 estudiantes de los últimos años de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de tres universidades en Chile. El objetivo es analizar las creencias de estudiantes de FID sobre la educación para la ciudadanía con perspectiva de género.

## 22.2. Perspectiva de género en la enseñanza histórica

La ausencia de las mujeres y otros grupos sociales se sigue perpetuando en los discursos históricos y las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, tanto en la FID como en las escuelas (Molet y Bernard, 2015). Estos discursos y prácticas pedagógicas se alejan y se contraponen a las demandas reivindicativas de los movimientos feministas y de disidencias sexuales. Por el contrario, se puede observar a través de la investigación, la difusión de un conocimiento sustentado en perspectivas patriarcales, heteronormadas y tradicionales (Balteiro y Roig, 2015). Así lo demuestran diversas investigaciones que señalan que en la historia y en la enseñanza de la historia los hombres siguen siendo los protagonistas, y se resaltan las acciones masculinas tradicionales (Díez y Fernández, 2019; Crocco, 2019; Marolla *et al.*, 2021; Ortega *et al.*, 2021).

El problema que da origen a esta comunicación se centra en la FID y se sustenta en la perpetuación de perspectivas androcéntricas, heteronormativas y modelos binarios de género (García y de la Cruz, 2017; Marolla *et al.*, 2021). Algunos ejemplos de esto son los estudios de Chávez (2020), Marolla *et al.*, (2021), Ortega *et al.*, (2021). Marolla *et al.* (2021) y Ortega *et al.* (2021) afirman que la formación histórica se sustenta en lineamientos hegemónicos patriarcales. Mientras que la investigación realizada por Chávez (2020) confirma que los y las estudiantes de FID en Chile dan prioridad a protagonistas masculinos como presidentes, militares y políticos. Por el contrario, no otorgan relevancia a las mujeres y evaden completamente a las disidencias sexuales.

Desde la didáctica, han existido importantes avances sobre perspectivas de género para cuestionar las estructuras androcéntricas y la universalización de los valores masculinos. Se han generado investigaciones y propuestas educativas para reivindicar a las mujeres como sujetos históricos relevantes en la construcción de las sociedades (Rausell, 2020). No obstante, autores como Díez y Fernández (2019) y Marolla *et al.* (2021) proponen abordar las perspectivas de género en las clases cuestionando las categorías tradicionales instauradas y normalizadas androcéntricas, heterosexuales y hegemónicas. Estas perspectivas también tienen que incorporar a las disidencias sexuales. De esta manera, la educación histórica se orienta a la formación para una ciudadanía democrática, propiciando estudiantes capaces de cuestionar todo tipo de discriminación por origen, género y sexualidades (Sant, 2019; Massip y Santisteban, 2020). Así, se puede contribuir a una verdadera educación para la ciudadanía, democrática, inclusiva y no discriminadora.

## 22.3. Metodología de la investigación

La metodología es cualitativa, con enfoque interpretativo y exploratorio (Creswell y Plano, 2011). Para la presente investigación, se presentan los resultados de dos preguntas abiertas de un cuestionario que contienen un total de 45 preguntas. El instrumento fue elaborado por él y las investigadoras, sometido a juicio de tres expertos y expertas en didáctica con especialización en temas de género y de ciudadanía. Fue aplicado mediante Google Forms en diciembre de 2022.

La muestra es no probabilística y por conveniencia (Schwandt y Gates, 2016). Se seleccionaron estudiantes que estuvieran cursando entre el VIII o X semestre de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias sociales y que aceptaron voluntariamente participar en la investigación. Participaron en este estudio 63 estudiantes pertenecientes a tres centros universitarios localizados en las regiones del Maule, Metropolitana y de Valparaíso en Chile. En la tabla 22.1 se sistematizan algunas características de la muestra.

**Tabla 22.1.** Características de la muestra

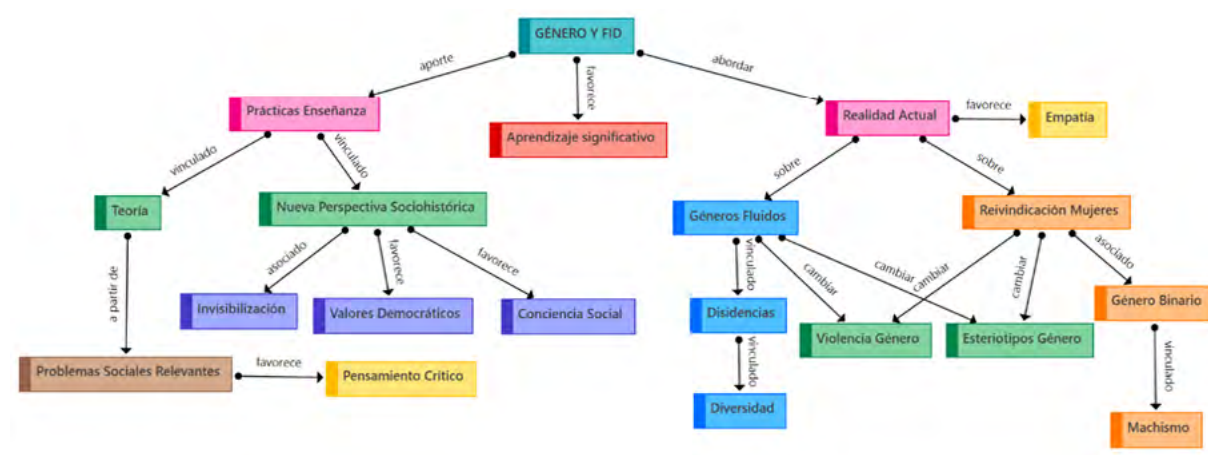
Centro universitario	Participantes	Edad	Género M	Género F	Género fluido
Región del Maule	48% (30)	22	29 %	19%	0
Región Metropolitana	19% (12)	22	7%	10%	1,5%
Región de Valparaíso	33% (21)	22	15%	17%	1,5%
Total	100%	22	51%	46%	3%

Fuente: elaboración propia.

Las características de la muestra permiten afirmar que es homogénea en edad y género, predominando los géneros tradicionales femenino y masculino y con poca presencia de disidencias sexuales que se identifican con los géneros fluidos.

## 22.4. Resultados de la investigación

En una de las preguntas abiertas del cuestionario se le planteó al estudiantado ¿qué aporta para tu formación como futuro o futura docente trabajar perspectivas de género desde las clases universitarias? Sus respuestas se sistematizan en la figura 22.1.



**Figura 22.1.** Perspectiva de género y formación universitaria. Fuente: elaboración propia.

Los principales aportes señalados por los y las estudiantes de FID son adquirir estrategias o herramientas de enseñanza (39,6 %) para trabajar en las aulas temáticas como invisibilización de las mujeres y otros grupos (9,5 %), diversidades (11,1 %) y disidencias. Así lo indica E39 cuando señala que permite «tener una formación adecuada para el trato con disidencias dentro del aula, poder ser un docente capaz de orientar y cuidar a niños que lo requieran, poder enseñar Historia desde una perspectiva menos blanca-hetero-masculina». Otro de los aportes mencionados es que permite abordar en las aulas la realidad actual (39,6 %), ya que indican que las distintas orientaciones sexuales o de género y las demandas feministas tienen una fuerte presencia social que no se puede desconocer. A modo de ejemplo, E61 plantea que esto les permite...

...visibilizar sujetos históricos que han sido relegados por una perspectiva tradicional de la enseñanza de la historia. Además, esto nos permite trabajar problemáticas atinentes en cuanto a la perspectiva de género, vinculado principalmente con derechos humanos.

Para otros estudiantes, aprender desde la FID perspectivas de género les ayuda a adquirir conocimientos teóricos (28,5 %) y nuevas perspectivas sociohistóricas (26,9 %). Así lo indica E31 al señalar que les permite...

...comprender distintas perspectivas y no solo enfocarnos en el hombre en los procesos históricos. Además, ayudaría en visibilizar a la mujer en la historia y eliminar la visión que se tiene de ellas, comprendiendo que no todas las mujeres tuvieron el mismo rol en un tiempo determinado, tratando de ayudar en dejar atrás visiones machistas, que aún existen en la sociedad y que están presente en los estudiantes y docentes de pedagogía en historia hoy en día.

Otros y otras estudiantes señalan que las perspectivas de género contribuyen a aprender nuevos enfoques de enseñanza lo que les permitiría abordar la realidad actual a partir de problemas sociales relevantes (7,9 %) como, por ejemplo, el machismo (6,3 %), la violencia de género (3,1 %) o los estereotipos de género (3,1 %). En este sentido, se pudo observar que el 14,2 % plantea sus reflexiones desde perspectiva de géneros fluidos y mientras que solo un 6,3 % entiende la perspectiva de género desde el binarismo hombre-mujer. E2 desarrolla su explicación desde la perspectiva de género fluido señalando...

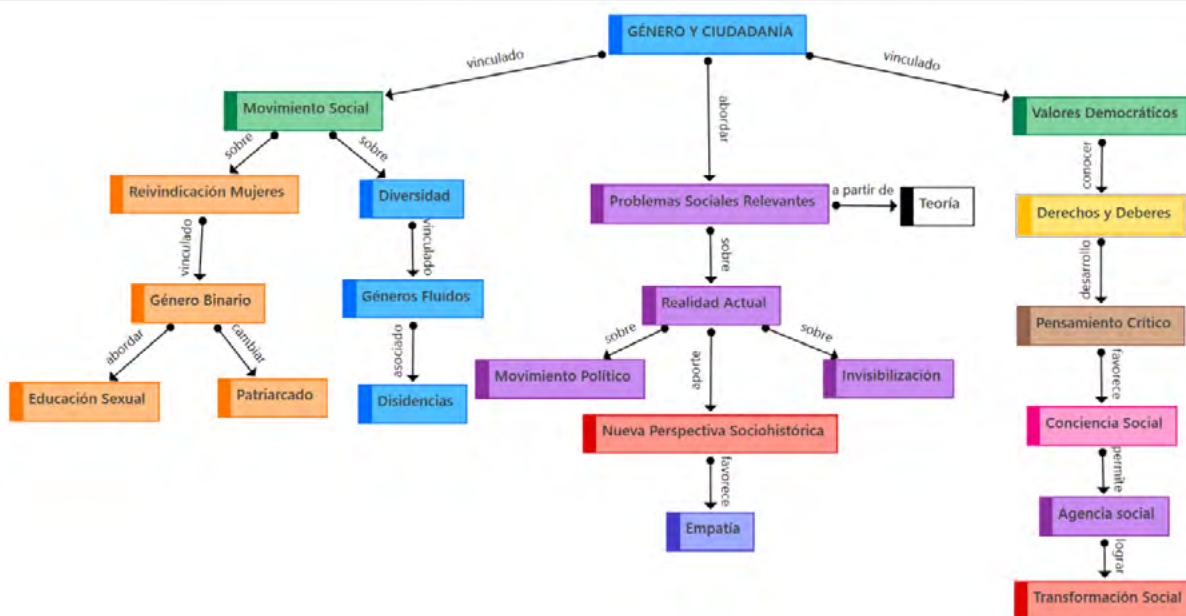
...tener un conocimiento tanto teórico como práctico sobre una realidad que hoy en día está muy presente (no digo que antes no existiera, pero claramente las disidencias de género u orientaciones sexuales distintas estamos más “respetados” hoy en día que hace 50 años atrás). Esto aportaría a poder realizar clases sin invisibilizar o violentar a nadie solo por su identidad u orientación.

Desde la perspectiva de género binario, E31 indica que le permitirá...

...comprender distintas perspectivas y no solo enfocarnos en el hombre en los procesos históricos. Además, ayudaría en visibilizar a la mujer en la historia y eliminar la visión que se tiene de ellas, comprendiendo que no todas las mujeres tuvieron el mismo rol en un tiempo determinado, tratando de ayudar a dejar atrás visiones machistas, que aún existen en la sociedad y que están presente en los estudiantes y docentes de pedagogía en historia hoy en día.

El análisis de las respuestas permite comprender que el estudiantado piensa que incluir la perspectiva de género podría generar cambios en su FID y en las aulas, porque permitiría a los y las docentes favorecer en sus estudiantes escolares el desarrollo de la empatía (14,2 %), de los valores democráticos (15,8 %), del pensamiento crítico (11,1 %), generar conciencia social (15,8 %) y aprendizaje significativo (3,1 %).

Por último, para indagar en la vinculación entre perspectiva de género y educación ciudadana se les preguntó: ¿de qué manera consideras que se podría vincular la perspectiva de género en la enseñanza de la educación para la ciudadanía? El análisis de sus respuestas se expone en la figura 22.2.



**Figura 22.2.** Vínculo entre la perspectiva de género y la enseñanza de la formación ciudadana. Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de los valores democráticos (34,9 %) fue uno de los aspectos más destacados por los y las estudiantes de FID señalando el respeto, la igualdad, la tolerancia, la convivencia sana y los Derechos Humanos. No obstante, de los 22 estudiantes que mencionan los valores democráticos, nueve de ellos no realizan una vinculación conceptual entre perspectiva de género y ciudadanía, lo cual se puede evidenciar en la respuesta de E11 quien señala que favorece «principalmente en los valores ciudadanos que se deben fomentar en la sala de clases, como por ejemplo la igualdad, el respeto, libertad, etc». Los otros estudiantes vinculan el desarrollo de valores democráticos al respeto y a la libertad de expresión de todas las personas independiente de sus identidades, diversidades, géneros y formas de vida. Esta perspectiva se puede observar en E28, que indica:

Se podría vincular desde la responsabilidad, para generar respeto y una buena convivencia entre todas las personas que componen la sociedad. Así como la educación para la ciudadanía se ve todo el respeto y la buena convivencia se podría mejorar con la perspectiva de género, eliminando los conceptos que etiquetan a las personas, para ser solo personas con identidades diferentes.

Profundizar en los derechos y deberes ciudadanos fue mencionado por el 14,2 % de los y las encuestadas, como indica E3 «la perspectiva de género entrega valores que sirven para cumplir nuestros deberes y derechos de la vida cotidiana». Para otros estudiantes, esta vinculación permite desarrollar pensamiento crítico en las personas (3,1 %) o como indica E4: «para generar ciudadanxs [sic] críticos, es necesaria la perspectiva de género para identificar los sistemas opresores y hacer algo al respecto». El 7,9 % destaca que la perspectiva de género permite fomentar la conciencia social como aporte a la educación ciudadana. Un ejemplo de ello es la respuesta de E1, que explica:

Se puede concientizar a los estudiantes sobre la diversidad de género, a través de hablar sobre movimientos sociales y sus demandas, de que forma el feminismo por ejemplo ha avanzado y se ha masificado en los últimos 60-70 años. Para poder mostrar que desde la sociedad existe un afán de cambió por más que desde los jurídico o político (estatal y tradicional) no sea así aún o no lo será nunca.

Cabe destacar que un 19 % del estudiantado de FID reflexiona sobre la importancia del vínculo entre género y formación ciudadana para fomentar la agencia social o como lo indica E19 que «una es indispensable para la otra, para lograr una educación ciudadana debemos lograr que todos se sientan partícipes y protagónicos, entendiendo la diversidad y por ende respetándose». También, es interesante mencionar que dos estudiantes consideran que debe orientarse a la transformación social (3,1 %).

Una de las formas de trabajar la perspectiva de género en educación ciudadana es a través de problemas sociales relevantes mencionados por el 14,2 %. También, indican que permite adquirir conocimientos teóricos (7,9 %) y abordar la realidad actual (11,1 %) en relación a los movimientos políticos (7,9 %) y las invisibilizaciones sociales (14,2 %). De esta manera se pueden adquirir nuevas perspectivas para analizar la historia y la sociedad (6,3 %) y fomentar la empatía con las distintas realidades humanas (3,1 %). Un ejemplo de estas vinculaciones se puede apreciar en la respuesta de E33, que destaca:

Se puede potenciar la empatía y el trabajo de temas controversiales y socialmente complejos, ya que, además de permitir entregar una visión más completa de realidad que por mucho tiempo se ha invisibilizado. Además, potencia la formas de concientizar sobre la diversidad, el respeto y el entrar en conocimiento que estos grupos siempre han existido y que no son algo reciente en la historia.

## 22.5. A modo de conclusión

Las instituciones educativas tienen gran influencia en la socialización y en la perpetuación de las concepciones de identidades. Son espacios donde se evidencian las problemáticas de género desde las escuelas hasta la FID. Las creencias de los y las futuras docentes entregan una visión sobre la ausencia de mujeres y otras colectividades (Molet y Bernard, 2015) o la fuerte presencia de perspectivas patriarcales y heteronormadas en la enseñanza de la historia (Bal-

teiro y Roig, 2015) y pueden influenciar en la perpetuación de prácticas de discriminación y violencia sobre los géneros.

Los resultados permiten concluir que el profesorado en formación considera que la inclusión de perspectivas de género en su proceso formativo les permite visibilizar a mujeres y diversidades. Esto puede contribuir a revertir la ausencia de estos colectivos en la enseñanza de la historia (Molet y Bernard, 2015). También señalan que les sirve para transformar el conocimiento sustentado en perspectivas patriarcales, heteronormadas y tradicionales (Balteiro y Roig, 2015). En este sentido es relevante lo que explica E39 cuando señala que es necesario contar con herramientas para enseñar una: «Historia desde una perspectiva menos blanca-hetero-masculina».

El vínculo entre perspectiva de género y la enseñanza para la formación ciudadana está dado por los cambios que el profesorado en formación señala que puede generar la inclusión de temas y perspectivas de género en su formación. Aquí mencionan el desarrollo de la empatía, de los valores democráticos y del pensamiento crítico. Un aspecto que declaramos fundamental y que emerge desde el estudio, tiene relación con los escasos avances que han existido en los programas de formación del profesorado desde perspectivas de género. Podemos visualizar, que, desde el contraste entre diferentes programas, existe una breve presencia de cursos, perspectivas y trabajos que consideren la perspectiva y los problemas de género y la importancia de la educación para la ciudadanía. Lo positivo es que los y las estudiantes manifiestan interés y otorgan la relevancia a la inclusión de tales temas, por lo que existirían condiciones para que sean trabajadas.

## Referencias bibliográficas

- Balteiro, I. y Roig, A. (2015a). Reflexiones sobre la integración de cuestiones de género en la enseñanza universitaria. En: J. D. Álvarez Teruel y M. T. Tortosa Ybáñez. *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente* (pp. 851-870). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Chávez, C. (2020). Formación del pensamiento histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Crocco, M. (2019). Teaching gender and social studies in the #MeToo era. *Social Studies Journal*, 38 (1), 6-16.
- Díez, M. (2020). Educación patrimonial, intergeneracionalidad e interseccionalidad desde una perspectiva de género. Experiencia y conclusiones para la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 100, 55-70. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05>
- Díez, M. y Fernández, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10.



- García, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En: R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García Ruiz. *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). AUPDCS-Universidad de Córdoba.
- Maceira, L. (2005). Género y educación ciudadana. *Retos y nudos para la democracia*. Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF).
- Marolla, J., Castellví, J. y Mendonça, R. (2021). Chilean teacher educators' conceptions on the absence of women and their history in teacher training programmes. A collective case study. *Social Sciences*, 10 (3). <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Massip, M. y Santisteban, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (2), 142-152. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51513>
- Matus, C., Barrientos, J., Echague, C. y Astudillo, P. (2019). Homophobic violence against LGBTQ+ youth in a Chilean school. En: J. I. Kjaran y H. Stauston (eds.). *School as queer transformative spaces* (pp. 143-157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351028820-9>
- Molet, C. y Bernard, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21 (1), 119-119.
- Ortega, D., Pagès, J., Quintana, J., Sanz, E. y Anuncibay, R. (2021). Hate speech, emotions and gender identities: a study of social narratives on Twitter with trainee teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Ramos, J. y Ríos, S. (2018). La enseñanza de las ciencias sociales, la teoría crítica y la justicia social. En: M. Jara y A. Santisteban (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 191-200). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rausell, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sant, E. (2019). Democratic education: a theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655-696.
- Swandt, T. y Gates, E. (2016). Case study methodology. En: N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 341-358). Sage.

## 23. «Condimenta y alimenta»: proyecto de investigación educativa desde una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado

**MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ**

Universidad de Granada

[ncambil@ugr.es](mailto:ncambil@ugr.es)

**DANIEL CAMUÑAS GARCÍA**

Universidad de Granada

[danielcg@ugr.es](mailto:danielcg@ugr.es)

**ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS**

Universidad de Granada

[antonioparadas@ugr.es](mailto:antonioparadas@ugr.es)

### 23.1. Introducción

Se presenta en esta comunicación el proyecto de investigación educativa «Condimenta y alimenta», realizado durante el curso 2021/2022 por el alumnado de 4.º curso de grado de Educación Primaria en el marco de la parte práctica de la asignatura El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía, que se imparte dentro de la mención de «Profundización en el curriculum básico», en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En ella se abordan contenidos relacionados con el patrimonio inmaterial.

El objetivo del proyecto es investigar sobre las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana relacionadas con el cuidado y mantenimiento de la casa, de los niños, de las personas enfermas y mayores, el lavado y planchado de la ropa, el cuidado de la higiene y la limpieza familiar, así como la preparación de los alimentos y el cuidado y mantenimiento de los espacios de vida. Actividades todas ellas denominadas domésticas, a las que se les otorga un carácter negativo porque se considera que para realizarlas no se necesita tecnología, no generan conocimiento, ni hay que tener experiencia para llevarlas a cabo, sin pensar que son fundamentales para la vida de la comunidad y la familia, ya que se puede vivir sin los adelantos tecnológicos, pero nunca se puede hacer sin estas actividades de mantenimiento (Picazo, 1997; Sánchez, 2007; Sánchez *et al.*, 2007).

El proyecto se centra en el patrimonio gastronómico con el fin de que el profesorado, en su formación inicial, conozca, comprenda y valore el capital de conocimiento del que son portadoras las mujeres relacionado con la preparación del alimento, que forma parte del patrimonio inmaterial. Ello favorece, además, la competencia investigadora del alumnado y la educación para una ciudadanía democrática desde una perspectiva de género.

## 23.2. Fundamentación teórica

El valor educativo del patrimonio inmaterial es una realidad reconocida por instituciones. La Unesco, en la Convención de París celebrada en 2003, aprobó el instrumento jurídico internacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. En las recomendaciones se considera la educación como un elemento indispensable para asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización de este tipo de bienes (Castro y Ávila, 2015). En las directrices publicadas poco después se hace hincapié en las medidas relativas a la educación formal y no formal, a la necesidad de integrar el PCI en los estudios escolares, la creación de materiales y la formación de los docentes (Unesco, 2010). No obstante, el vínculo entre educación y patrimonio ya había sido reivindicado con anterioridad por parte de la Unesco y el Consejo de Europa en 1972 y 1998, respectivamente (Fontal e Ibáñez, 2017). En España con la ratificación de la Convención, el Plan Nacional para la Salvaguardia del PCI (2011), el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) y la Ley 10/2015 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, la conexión entre ambos elementos quedó reflejada a nivel institucional, adquiriendo la educación un papel indispensable para la valorización, el respeto y la transmisión del patrimonio que ha sido reivindicado como una herramienta con un alto potencial educativo, aportando conocimiento sociohistórico y al mismo tiempo contribuyendo a la alfabetización científica y la formación de la ciudadanía (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

La gastronomía en la legislación española está incluida específicamente como patrimonio inmaterial. Como tal, es un patrimonio vivido que forma parte de nuestra cotidianeidad, comporta identidad y sentimientos compartidos. Un patrimonio vivo que se adapta a los cambios sociales por lo que se modifica y transforma, hecho que lo hace frágil y su conservación entraña una mayor dificultad (Santacana y Llonch, 2015). En la actualidad la gastronomía tiene mucha presencia social. Son numerosos los programas en la televisión dedicados a ella, cuyo formato se ha utilizado por los docentes en sus prácticas en el aula. Pero, sobre todo, forma parte de la cotidianeidad del alumnado y, por tanto, de su realidad. Este hecho favorece la motivación y hace que se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. Además, pone en valor recuperar los saberes y tradiciones que con el tiempo desaparecen.

Analizar el patrimonio desde la perspectiva de género, entendida como «la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo que tiene entre sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la re-significación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres» (Lagarde, 1996, p. 13), conlleva una profunda reflexión teórica y autocrítica, una apertura de pensamiento y predisposición al cambio de mentalidad, que requiere una profunda formación y tiempo. Incorporarla lleva implícito dificultades tanto por parte del alumnado como del profesorado. Respecto al profesorado, por la falta de formación que presenta en este sentido. En cuanto al alumnado, igualmente presenta carencias en sus conocimientos, a pesar de que en la actualidad, siguiendo a los profesores García y de Alba (2020), son numerosos los trabajos realizados en las últimas década sobre la necesidad de incorporar el género en los currículos de las diferentes etapas educativas (Sáez *et al.*, 2019; Vizcarra *et al.*, 2015; Donoso-Vázquez y Velasco, 2013; Fernández y Piedra, 2010; Romero y Abril, 2008; Subirats, 2006). Aunque esta necesidad queda recogida en la legislación vigente, la realidad es que la perspectiva de género continúa sin estar presente de forma específica en los planes de estudio de las diferentes etapas

educativas donde se abordan las cuestiones de género desde la transversalidad; razón por la que es necesario, además de introducir el género en el currículum y eliminar de los materiales curriculares y libros de texto los contenidos sexistas y estereotipados que supongan una discriminación entre mujeres, aplicar el principio de igualdad de género en la formación inicial del profesorado para que garantice su capacidad de transmitir esos conocimientos en las aulas (Aguilar, 2013) y la necesaria sensibilización en materia de género. No obstante, esa es nuestra responsabilidad como docentes: sensibilizar y favorecer la formación en materia de género del futuro profesorado en su formación inicial, cuestión necesaria para promover los cambios sociales que la sociedad requiere y para conseguir una igualdad real y efectiva que vaya más allá de la educación formal.

### **23.3. El proyecto «Condimenta y alimenta»**

Este proyecto forma parte de las actividades realizadas en el marco del proyecto I+D+i PID2020-113453RB-I00. En él han participado 83 alumnos/as y tres profesores/as.

#### **Objetivos**

El objetivo general del proyecto es investigar sobre las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana tomando como hilo conductor la preparación del alimento, con el fin de conocer comprender y valorar los saberes y conocimientos de los que son portadoras las mujeres, heredados de sus madres y abuelas, los cuales son un capital de conocimiento que forma parte del patrimonio inmaterial.

Este objetivo general concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el valor de las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres.
- Apreciar el capital de conocimiento generado por las mujeres en torno a la preparación del alimento.
- Valorar el conocimiento y destrezas generado por las mujeres en torno a la preparación del alimento.
- Entender la gastronomía como algo cercano cuyo conocimiento permite conocer los sistemas de producción y formas de vida una comunidad.
- Valorar el papel de las mujeres en la conservación del patrimonio inmaterial generado en torno a la preparación del alimento.
- Favorecer la reflexión sobre la importancia de educar en patrimonio desde la igualdad.

#### **Metodología**

La metodología utilizada ha sido la investigación biográfica narrativa, perteneciente al paradigma cualitativo. Este método se centra en la experiencia de los sujetos y nos permite acercarnos y conocer las experiencias vividas en un contexto concreto por las personas. Enlaza directamente con la memoria vivencias, imágenes, recuerdos y escenarios. Como señalan Bolívar y Domingo (2006), Bolívar, (2011) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), dicha metodología conforma un «modo propio» de investigar, pues según Denzi (1995), introduce una seria «fisura» en la investigación cualitativa pues la experiencia vivida no es algo a captar por

la investigación, sino que se genera en el proceso. Sin embargo, las investigaciones realizadas sobre este enfoque (MacEwan y Egan, 1998; Clandini, 2006) muestran que la utilización del enfoque biográfico narrativo no tiene por qué significar falta de rigor. Al contrario, requiere una rigurosa recogida de datos, un análisis crítico y reflexión (Bold, 2011). Se orienta por tanto a documentar una vida o unas vidas, un acontecimiento o situación mediante la incorporación a la investigación de la voz de los/las participantes en ella.

### Fases del proyecto

Esta investigación se ha llevado a cabo en las siguientes fases:

- Fase 1: inicial. Selección del tema a estudiar, pautas a seguir en la investigación.
- Fase 2: diagnóstico. Recogida de Información. Diseño de las entrevistas. Localización de los sujetos participantes. Trabajo de campo.
- Fase 3: implementación. Realización de las entrevistas.
- Fase 4: análisis. Análisis del contenido de la entrevistas.
- Fase 5: elaboración de las conclusiones. Elaboración de las conclusiones.
- Fase 6: difusión de los resultados. Presentación e implementación de los resultados de la investigación en el ámbito de la educación formal.

### Instrumentos de recogida de datos

De acuerdo a los objetivos específicos los instrumentos para la recogida de datos de la investigación han sido:

**Tabla 23.1.** Instrumentos de recogida de datos

Entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas	Grupos de discusión	Análisis de contenido
A través de este instrumento de diálogo organizado y planificado se ha entrevistado a quince mujeres nacidas entre finales de la década de los años treinta y cincuenta del siglo xx. La duración de las entrevistas ha sido entre treinta minutos y una hora y se han grabado para su posterior análisis. En ellas se ha abordado específicamente cuestiones relacionadas con el objetivo de esta investigación.	Formados por las personas participantes en la investigación para analizar los contenidos de las entrevistas y establecer las categorías de análisis	Este instrumento se ha utilizado para recoger la información a partir de narrativas individuales recogidas en las entrevistas realizadas

Fuente: elaboración propia.

### Categorías de análisis

La categoría general es: «actividades relacionadas con la preparación del alimento realizadas por las mujeres en su vida cotidiana como parte de los cuidados de mantenimiento». En ella se encuentran las principales categorías: «Cocinar», «Conocimientos», «Tecnología», «La cocina» y «Patrimonio».

Las subcategorías se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 23.2.** Categorías y subcategorías

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Cocinar	De quién aprendieron. Dónde cocinaban. Cómo cocinaban.
Conocimientos	Conocer el entorno y los productos que se cultivan y producen en él. Saber a qué temperatura deben cocinarse los alimentos y qué recipientes utilizar. Conocimientos sobre la naturaleza que les permiten conocer las propiedades de diferentes plantas y contribuir a la salud de la familia. Saber conservar los alimentos antes y después de cocinarlos.
Tecnología	Molinos para moler el cereal desde la prehistoria. Lugares y utensilios para cocinar, desde las chimeneas pasando por las hornillas de carbón, petróleo, butano, etc., hasta las actuales vitrocerámicas y placas de inducción. Recipientes desde la primitiva cerámica hasta la olla exprés y las actuales ollas super rápidas y robots de cocina. Utensilios para conservar los alimentos: fresquera, frigorífico, congelador.
La cocina	Espacio de relación social. Relaciones familiares y sociales. Laboratorio donde las mujeres ponen en práctica sus conocimientos sobre la conservación de los alimentos, elaborando diferentes conservas que le permiten disponer de determinados ingredientes cuando no es época. Combinando los diferentes ingredientes de las comidas y utilizando los tiempos correctos para que estén en su punto y sea equilibrada. Espacio donde las mujeres ejercen como economistas administrando y distribuyendo los alimentos en función de la economía familiar. Espacio relacionado con la cotidianeidad. Espacio generador de ideología y memoria. Espacio donde se ha generado una forma propia de cada lugar de elaborar los alimentos propia del patrimonio inmaterial de cada contexto. Espacio de socialización para los niños y niñas.
Patrimonio	Patrimonio etnográfico. Patrimonio emocional.

Fuente: elaboración propia.

## 23.4. Resultados

Los resultados obtenidos tras la investigación llevada a cabo sobre el alumnado han sido los siguientes: el 95 % de los alumnos entrevistados afirman no haber reflexionado sobre el valor de las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres. El 65 % desconocía las circunstancias donde las mujeres se inician en la cocina, como si cocinar fuera algo innato por ser mujer. El 68 % no se había planteado nunca cómo las mujeres ponen en práctica en la cocina los conocimientos y saberes heredados de sus madres y abuelas y cómo estos se reflejan en la gastronomía de cada comunidad y colaboran a una alimentación saludable. El 70 % está interesado en la gastronomía, pero no había reflexionado sobre su valor educativo

como patrimonio inmaterial. A pesar de que en las casas de la mayoría del alumnado hay diferentes instrumentos relacionados con la preparación del alimento de épocas anteriores, el 75 % no los relaciona con la tecnología que se ha generado desde la prehistoria en torno a la preparación del alimento por las mujeres.

Respecto a la importancia del espacio donde las mujeres llevan a cabo la preparación del alimento, la cocina, todos entienden que es un espacio donde habitualmente las mujeres pasan tiempo, pero no habían hecho un análisis de su importancia como espacio de relación. Aunque el 95 % vincula los recuerdos de su infancia a los olores y aromas de las comidas familiares de sus abuelas y madres, no lo consideraban parte de su patrimonio emocional y personal. El 82 % no había reflexionado que el patrimonio gastronómico no aporta datos sobre el contexto social y cultural de las comunidades. Respecto a la importancia del espacio donde las mujeres llevan a cabo la preparación del alimento, la cocina, todos entiendan que es un espacio donde habitualmente las mujeres pasan tiempo pero no habían hecho un análisis de su importancia como espacio de relación.

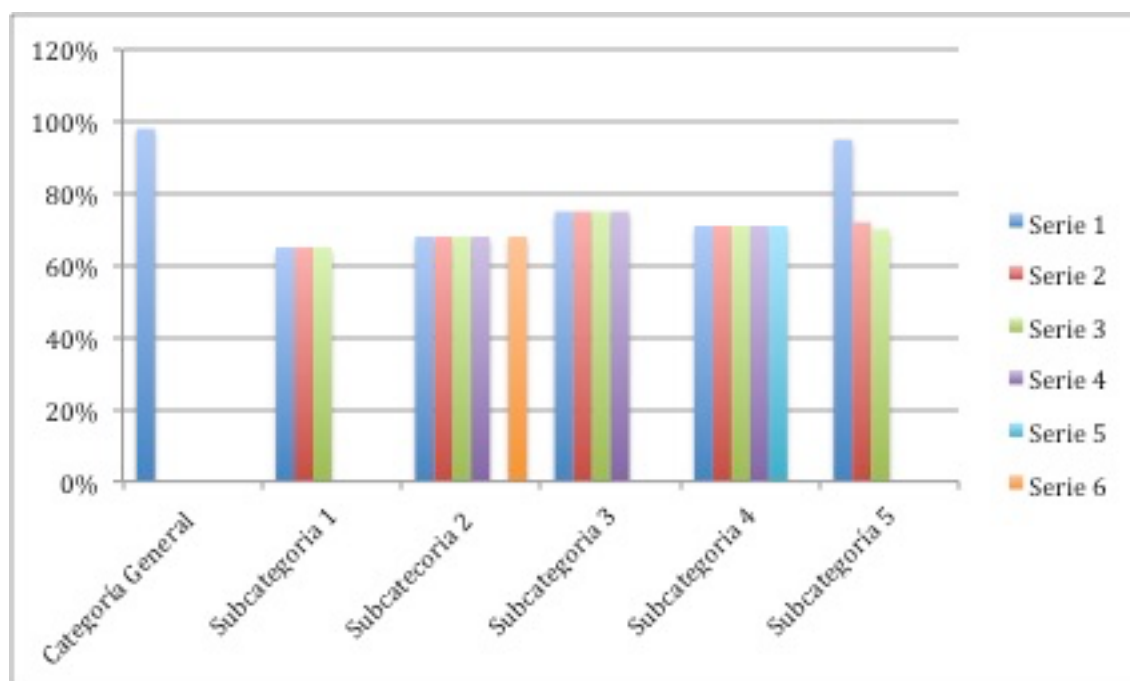


Figura 23.1. Frecuencias de las categorías. Fuente: elaboración propia.

## 23.5. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación han mostrado, en primer lugar, la ausencia de formación en materia de género del futuro profesorado en formación. En segundo lugar, que el modelo de patrimonio, como testimonio de la historia, que se transmite en los procesos de enseñanza-aprendizaje, determina la formación histórica y patrimonial del profesorado en su formación inicial, en la cual las actividades de mantenimiento de las mujeres, sus espacios y tiempos no están, no porque no sean esenciales y generen conocimiento y tecnología, sino sencillamente porque no nos las han contado (Sánchez, 2022). Esta circunstancia provoca

una vulneración del derecho que el alumnado en formación tiene de acceder al conocimiento y valoración del patrimonio, sin límites de género, clase y edad, ya que deben conocer la historia completa. A todo ello se suma la falta de transferencia de las investigaciones en torno al patrimonio desde la perspectiva de género y la creencia generalizada de que la historia de las mujeres es cosa de mujeres, lo que provoca como señala la profesora García (2016), que se confunda el sujeto con el objeto de estudio. Confiamos que investigaciones como esta favorezcan la reflexión sobre la necesidad de formar al futuro profesorado en su formación inicial en género, para hacerlo competente profesionalmente, pues solo desde el conocimiento se puede reflexionar y desde una mirada crítica interpretar la realidad pasada y presente de la que es el testimonio del patrimonio.

## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2011). *Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <http://www.eumed.net/rev/riipac/05/patrimonio-cultural.pdf>.
- AA. VV. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNPatrimonioInmaterial.pdf>
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la formación inicial de maestros/as en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21 (1), 77-96.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*. Sage.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Clandini, D. J. (ed.) (2006). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Sage.
- Castro, M. P. y Ávila, C. M. (2015). La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. *RIIIPA. Revista sobre Patrimonio Cultural; Regulación, Propiedad Intelectual*, 5-6, 89-124.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Marín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-57.
- De la Cruz, A. y García, A. (2022). Enseñar Ciencias Sociales desde la perspectiva de género: concepciones del profesorado en formación inicial. En: A. Escribano-Miralles, A. López-García y M. V. Zaragoza-Vidal (eds.). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de Formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 71-88.



- Fernández, E. y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (15), 151-158.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- García, A. (2016a). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH*, 89, 147-149. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3739>
- García, A. (2016b). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. *Boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 7, 79-89.
- Legarde, M. (1996). «El género». Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Horas y Horas*, 13-38.
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. BOE 126, de 27 de mayo de 2015, pp. 45285-4530.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Picazo, M. (1997). Hearth and home: the timing of maintenance activities. En: J. Moore y E. Scott (eds). *Invisible people and processes. Writing gender and childhood into European archaeology* (pp. 59-67). University.
- Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 43-51.
- Sánchez, M. (2007). Actividades de mantenimiento en la Edad del Bronce del sur peninsular: el cuidado y la socialización de individuos infantiles. *Complutum*, 18, 185-194.
- Sánchez, M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Destino.
- Sánchez, M., Aranda, G. y Alarcón, E. (2007). Gender and age identities in rituals of commensality. The Argaric societies. *Treballs d'Arqueologia*, 13, 69-89.
- Sáez I., Barriga, E. y Bellatti, I. (2019). La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 17-30.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Subirats, M. (2006). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Género y currículo*. Akal.
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, París.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizábal, M. P. y Álvarez Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.

## 24. Experiencias formativas para la coeducación desde la ética de los cuidados en el grado de Magisterio en Educación Infantil

**MARÍA TERESA BENITO AGUADO**

Universidad Pública de Navarra

[teresa.benito@unavarra.es](mailto:teresa.benito@unavarra.es)

### 24.1. Introducción

La formación en Ciencias Sociales del grado en Magisterio en Educación Infantil se ha dirigido tradicionalmente a los procesos de adquisición de nociones espacio temporales y por ello no existe un modelo formativo consolidado que incluya un enfoque de educación ciudadana socialmente contextualizado (Mendioroz y Rivero, 2022). Un currículo renovado debería capacitar al alumnado para elaborar propuestas didácticas críticas que promuevan la ciudadanía activa desde edades tempranas (Feliu y Torregrosa, 2016) siendo la coeducación un ingrediente esencial.

Una reciente revisión de los elementos profesionalizantes del docente de la Educación Infantil aboga por la inclusión de la ética del cuidado como elemento formativo, paradigma y ethos de la profesión docente (Taggart, 2011, 2016). La coeducación desde la ética de los cuidados afecta de modo directo a la concepción y construcción del perfil profesional del docente, concepción que además, influirá poderosamente en la construcción de los roles de género del alumnado de los primeros años.

En este contexto, tanto por el genuino valor formativo para interiorizar una identidad profesional acorde con las necesidades de la sociedad actual (Taggart, 2016), como por el importante valor experiencial y vivencial de los cuidados en el alumnado de educación infantil y, su consecuente potencial formativo para el desarrollo de los roles de género en niñas y niños, se hace necesario abordar la coeducación desde la ética de los cuidados como parte esencial del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en el grado de Magisterio de Educación Infantil, ya que una sociedad verdaderamente democrática debe ser una sociedad fundamentada en la igualdad de género desde los primeros años (Torrice y Pareja, 2016).

Este trabajo parte así de la hipótesis de que, ante la escasa implementación de la perspectiva de género en la formación universitaria y más aún, ante la falta de tratamiento de temas dirigidos a capacitar al alumnado para una docencia crítica y transformadora en los currículos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de las universidades españolas (Ballarín, 2017; Bas-Peña *et al.*, 2021; Mendioroz y Rivero, 2022; Torrice y Pareja, 2016) el diseño de nuevos currículos con inclusión de una perspectiva coeducativa desde la ética de los cuidados en la asignatura de Didáctica del Medio Social contribuirá tanto a definir el perfil profesional del alumnado, como su competencia para enfrentarse a nuevos retos profesionales dentro de un paradigma crítico y ecosocial. Un currículo renovado mejoraría la competencia para

ser docentes transformadores que promuevan una ciudadanía activa fundamentado en los principios de igualdad de género.

Por ello, el objetivo general (OG) ha sido la elaboración de una propuesta formativa para la coeducación desde la ética de los cuidados en la asignatura Didáctica del Medio Social en colaboración con la Ikastola Hegoalde (CEIP). Los objetivos específicos han sido evaluar la formación previa recibida por el alumnado sobre coeducación y ética de los cuidados con especial atención a los preconceptos relacionados con la interdependencia y los cuidados (OE1), así como evaluar la mejora de la autopercepción de competencia docente y la satisfacción con la propuesta tanto a nivel temático como metodológico al finalizar la intervención (OE2). Se ha buscado también evaluar la percepción por parte del alumnado de la necesidad de ampliar el currículo de la asignatura de Didáctica del Medio Social incluyendo la coeducación y los cuidados (OE3) realizándose también una prospectiva de las temáticas demandadas por el alumnado. El trabajo ha sido llevado a cabo mediante investigación acción en un grupo de tercer curso del grado de magisterio en educación infantil de la UPNA en la asignatura Didáctica del Medio Social. La evaluación de los ítems se ha llevado a cabo empleando dos cuestionarios de elaboración propia cuyo tratamiento estadístico se ha realizado con R-Studio.

## 24.2. Marco teórico

El profesorado de Educación Infantil es una pieza clave en el proceso de socialización de las criaturas que, en esta etapa, construyen su identidad de género asumiendo roles y estereotipos socialmente construidos. La escuela infantil es el primer espacio de encuentro social más allá del hogar donde niñas y niños experimentan las primeras expectativas alrededor del género. Las concepciones y actitudes del docente sobre el género y sobre su propio perfil profesional son esenciales para este proceso (Mingrave, 2018). En ocasiones, el docente refuerza y transmite modelos y concepciones sexistas adquiridos tanto socialmente como académica y culturalmente, pero, del mismo modo, con una correcta formación, también tiene la oportunidad de transformar la realidad para generar un cambio social detectando inequidades y generando espacios críticos de convivencia y decisión basados en la igualdad de género (Aguilar, 2013).

A pesar de su importancia para un proceso de sociabilización basado en la igualdad de género y, por lo tanto, en los valores democráticos, la coeducación, la interdependencia y la ética de los cuidados no se recogen en las guías docentes de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil de la mayor parte de las universidades españolas y su implementación depende de la formación, voluntad y sensibilidad del docente (Ballarín, 2017; Bas-Peña *et al.*, 2021; Mendioroz y Rivero, 2022; Torrico y Pareja, 2016). El resultado es que, de este modo, no se garantiza una formación imprescindible para su futura labor docente, para ser capaces de realizar propuestas didácticas críticas que contribuyan a la construcción de una sociedad basada en la igualdad de géneros.

Algunos planes de estudio implementan la perspectiva de género de modo transversal, enunciándose como objetivo en la adquisición de competencias básicas, generales o, específicas, u ofertando formación complementaria mediante asignaturas de formación teórica, en muchos casos optativas (Ballarín, 2017; Bas-Peña *et al.*, 2021). Su tratamiento debería in-

corporarse curricularmente a todas las asignaturas y, más aún, a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Además, por su naturaleza, no debería abordarse como un conocimiento teórico, sino aplicarse de modo práctico y vivencial, empleando metodologías coherentes con los objetivos formativos (Torricó y Pareja, 2016). Una docencia guiada por un paradigma de ética del cuidado crítica deberá generar un marco dialógico que prime las estrategias activas y la personalización de los aprendizajes valorando la riqueza de la diversidad buscando generar espacios de expresión seguros, participativos y democráticos (Noddings, 2012; Vázquez, *et al.*, 2012).

La docencia infantil es una profesión altamente feminizada en todos los países europeos (Peeters, 2013). La profesionalización del docente de la Educación Infantil ha evolucionado siguiendo dos caminos que, en ocasiones, han parecido enfrentados y, generado mutuas tensiones: el del cuidado y, el de la tecnificación dirigida a la formación de ciudadanas y ciudadanos (Langford y White, 2019; Peeters, 2013; Taggart, 2011, 2016). La ética del cuidado y la pedagogía de la compasión pueden unir ambos caminos mediante una pedagogía dialógica que incorpore la emoción y los sentimientos desde una dimensión moral en que derechos y cuidado se encuentren, creando un espacio seguro de encuentro democrático en el que se aborde la realidad con visión crítica (Taggart, 2011, 2016).

La participación de niñas y niños, el diálogo y la escucha en un espacio seguro son imprescindibles para el desarrollo personal y ciudadano en el marco de una concepción de «democracia que cuida», en el que ciudadanas y ciudadanos se cuidan mutuamente (Langford *et al.* 2017). Desde este paradigma, se considera que el cuidado, así entendido, debe formar parte del perfil profesionalizante y formativo del profesorado de educación infantil (Taggart, 2011, 2016), ya que cuidado y ética se entrelazan como un deber político. Esta concepción debe llevar a una consideración igualitaria del cuidado como tarea de todas y de todos (Langford y White, 2019).

La dimensión relacional de la ética del cuidado se ha aplicado a la educación moral (Gilligan, 1982; Noddings, 1984) siendo Noddings la primera que se refiera a la educación como relación de cuidado, fundamentándolo en que se trata de una necesidad humana básica en la que la relación es recíproca subrayando la centralidad del diálogo (Noddings, 1992, 2002, 2012). Noddings (1992) propone para educar desde la ética del cuidado cuatro acciones abiertas: modelado, práctica, diálogo y confirmación. En el modelado el docente genera al alumnado oportunidades de practicar el cuidado iniciándoles en el diálogo siendo el interlocutor más importante que los argumentos y llegando a la confirmación en la que se reconoce el mejor motivo para este comportamiento (Rabin, 2017).

Por todo esto, formar en coeducación desde la ética de los cuidados no ha de ser una práctica teórica, sino que ha de asentar sus bases en una metodología dialógica. Requiere renovar las estrategias docentes, también en la universidad, para que estas sean coherentes con la ética de los cuidados ya que, las metodologías trascienden lo didáctico. convirtiéndose en sí mismas en una lección moral (Noddings, 2012). Es necesario partir de los intereses y de la diversidad del propio alumnado universitario sin considerarlo un colectivo homogéneo para que sean capaces de trasponer los modos de aprender y enseñar a sus futuras aulas. Por lo tanto, además de renovar las temáticas del currículo incluyendo la perspectiva de género, y la ética de los cuidados, es imprescindible un compromiso coherente de transformación de las metodologías didácticas que incluyan metodologías activas

de aprendizaje, estrategias participativas, construcción colaborativa del conocimiento, y la valoración de la diversidad como riqueza mediante el diseño universal de aprendizaje (Vázquez *et al.*, 2012). Esta renovación didáctica que parte de las experiencias, intereses, expectativas y diversidad del alumnado no entendido como un colectivo homogéneo sino diverso es coherente con un enfoque feminista crítico que considera a la comunidad de aula en la que incluimos al docente como sujetos políticos que pueden mejorar la sociedad presente y futura (Aguilar 2013).

El vivenciar la ética del cuidado desde el aula universitaria será importante también para que el alumnado dibuje su propio perfil profesional. La ética de los cuidados aplicada en el aula universitaria, tanto desde presupuestos teóricos como vivenciada mediante el compromiso del docente y de las metodologías didácticas implementadas en el aula, contribuirá a una mejor formación de un profesorado que tendrá un papel determinante en la construcción de los roles de género de los niños y niñas y será más capaz de detectar inequidades y generar espacios de cambio que logren una transformación social para lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

### **24.3. Marco metodológico**

El trabajo ha sido llevado a cabo mediante investigación acción en un grupo de tercer curso del grado de Magisterio en Educación Infantil, grupo en euskera, de la UPNA en colaboración con la Ikastola Hegoalde, centro público de modelo D (enseñanza en euskera). Se ha elaborado una propuesta formativa para la coeducación desde la ética de los cuidados mediante una experiencia de aprendizaje servicio en colaboración con el equipo de profesionales de la Ikastola Hegoalde.

La experiencia partió de una consulta de expectativas formativas del alumnado desde presupuestos dialógicos de construcción del conocimiento y se extendió 4 semanas en las que se realizaron módulos prácticos en las aulas de la Ikastola Hegoalde y teórico-prácticos en el aula universitaria de modo alterno. El primer módulo formativo teórico-práctico con carácter participativo del alumnado se destinó al tratamiento de la ética del cuidado. Tras profundizar en sus presupuestos teóricos, se establecieron grupos cooperativos para elaborar una propuesta formativa original destinada a tratar la coeducación desde los cuidados y que sería puesta en práctica en las aulas de 4 y 5 años de la Ikastola Hegoalde. El módulo práctico consistió en una primera observación in situ en el centro en la que, además de consensuar con el profesorado la propuesta, se realizó una observación guiada para poder adecuar la propuesta formativa a las necesidades del grupo clase. En un segundo módulo teórico, se sometieron las propuestas a un análisis de inclusividad desde las pautas DUA para que la propuesta fuera coeducativa e inclusiva. El último módulo práctico consistiría en la puesta en práctica de la propuesta en el aula y en la autoevaluación de la experiencia formativa, así como en la realización de los trabajos de documentación.

La evaluación de los resultados se ha llevado a cabo mediante la utilización de dos instrumentos, dos cuestionarios de elaboración propia ad-hoc validados por expertos. El primero de ellos (IE1), está conformado por 24 preguntas que combinan la respuesta cerrada, preguntas tipo likert y textos de producción libre. Se realizó previamente al primer módulo teórico y

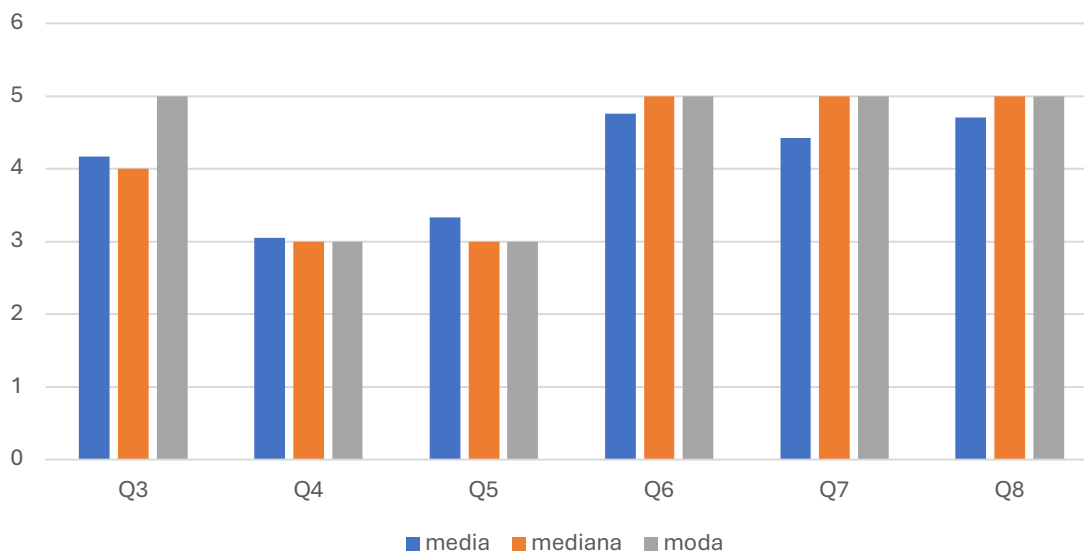
se organiza en tres apartados destinados a conocer la formación previa recibida en las etapas escolar y universitaria con especial atención a los preconceptos sobre interdependencia y las concepciones sobre el cuidado que posee el alumnado (OE1). El segundo instrumento (IE2) es un cuestionario con preguntas tipo likert destinado a evaluar la intervención formativa, los conocimientos y actitudes respecto al cuidado a su término (OE2), así como su percepción sobre la necesidad de ampliar los currículos de la asignatura incluyendo la coeducación y la ética del cuidado (OE3).

Para desarrollar el enfoque cuantitativo del análisis a partir de las respuestas de tipo likert, se ha depurado la matriz de los datos, transformándolos numéricamente: «muy en desacuerdo» (1), «algo de acuerdo» (2), «ni en acuerdo ni en desacuerdo» (3), «algo de acuerdo» (4), «muy de acuerdo» (5). El tratamiento estadístico de los mismos se ha llevado a cabo mediante el programa R-Studio.

## 24.4. Resultados

El primer instrumento (IE1) ha sido respondido por un 77 % del alumnado, todas ellas de género femenino con un rango de edad entre los 19 y los 24 años, siendo la media de edad 20,43 años. El (IE1) conformado por 24 preguntas que combinan la respuesta cerrada, las preguntas tipo likert y los textos de expresión libre se realizó previamente a la intervención. Analizaremos en primer lugar los resultados de las preguntas referidas a la formación previa del alumnado. En la Q1: «¿has tratado la importancia de los cuidados en tu etapa escolar?», un 57 % del alumnado responde afirmativamente frente a un 43 %. Respecto a la formación recibida en la universidad, Q2: «¿has tratado la ética de los cuidados en tu etapa universitaria?», un 55 % responde afirmativamente frente al 45 % que manifiesta una respuesta negativa.

Las preguntas relacionadas con los preconceptos sobre los fundamentos de la interdependencia: Q3 («comprendo que todos los seres humanos somos dependientes en mayor o menor medida»), Q4 («comprendo que vivimos en cuerpos frágiles») y Q5 («tengo una visión crítica del individualismo») arrojan los siguientes resultados. La Q3, una media de 4,17, siendo la mediana 4 y la moda 5; la Q4 muestra una media de 3,05, una mediana y una moda de 3, y la Q5, una media de 3,33 una mediana y moda de 3. En lo referente a la visión del cuidado, en la Q6 («¿consideras los cuidados como imprescindibles para el sostenimiento de la vida humana?»), las respuestas arrojan una media de 4,76 y una mediana de 5. En la Q7 («reconozco que los trabajos necesarios para la vida son mayoritariamente realizados por mujeres»), los resultados reflejan una media de 4,42 siendo 5 la mediana. Preguntados en la Q8 sobre si «el cuidado es tarea de todos y de todas», se reflejan resultados de una media de 4,71 y una mediana de 5, arrojando, por tanto, resultados positivos, cercanos al «totalmente de acuerdo».



**Figura 24.1** Resultados IE1: preconcepciones del alumnado en formación. Fuente: elaboración propia.

El IE2, formado por 17 preguntas que combinan la respuesta cerrada, las respuestas de tipo likert y textos de producción libres a realizar tras la experiencia formativa, se realizó al término del módulo y ha sido respondido por un 65 % del alumnado, todas de género femenino. Respecto a la percepción de mejora de competencia tras la experiencia, en la Q1 («esta experiencia me ha servido para mejorar mi competencia para insertar la perspectiva de cuidado en la coeducación»), la media es de un 4,47, siendo la mediana 5. En la Q2 («tras esa experiencia me siento más preparada para trabajar la coeducación en el aula»), la media es de un 4,17 y la mediana de 4. En cuanto al bloque destinado a evaluar la percepción de la necesidad de la implementación de la ética del cuidado y la igualdad de género en el currículo de la asignatura de Didáctica del Medio Social, los resultados de la Q3 («en tu opinión ampliar el currículo de la asignatura de la Didáctica del Medio Social del grado de Educación Primaria a temas transversales sería beneficioso para adquirir una mejor competencia profesional»), la media es de un 4,294 y la mediana un 4. El alumnado ha respondido también dentro de este apartado a la necesidad de tratar dentro del currículo de la asignatura de Didáctica del Medio Social temas transversales: la diversidad (4,76), la coeducación y la perspectiva de género (4,71), la ética de los cuidados unida a la coeducación (4,59) y la interdependencia y la sostenibilidad (4,47), siendo 5 («muy de acuerdo») en todas ellas la mediana. Además de estas temáticas, el alumnado, mediante texto libre aportó otras de su elección como la autoestima y la aceptación del propio cuerpo, la inteligencia emocional, la gestión de los conflictos, el respeto hacia las personas mayores, y los modelos familiares.

## 24.5. Discusión

Los resultados del primer instrumento referidos a evaluar el tratamiento de la ética de los cuidados en las etapas escolar y universitaria del alumnado y los preconceptos relacionados con la coeducación, los cuidados y la interdependencia (OE1), muestran en primer lugar, que tan solo la mitad del alumnado ha tratado los cuidados unidos a la coeducación en su etapa escolar, siendo algo menor el porcentaje del alumnado que los ha abordado en la etapa de la enseñanza superior universitaria. Estas respuestas son coherentes con los estudios de Bas Peña y Ballarín (2021) que señalan la falta de presencia curricular en las materias obligatorias universitarias de la coeducación y más aún de la ética de los cuidados, aspecto que, como señala Taggart (2011, 2016), es de importancia esencial para la definición de su perfil e identidad profesional y, que por ello, debería ser un aspecto de obligado tratamiento en los currículos. En el apartado de los preconceptos, los referidos a la importancia de los cuidados y la coeducación muestran medias más elevadas que las cuestiones referidas a la visión crítica del individualismo y a la percepción de la fragilidad con medias del 3,05 y el 3,37 y medianas de 3 en ambas.

El segundo instrumento, destinado a evaluar la satisfacción formativa de la experiencia y la perspectiva de mayor competencia docente para la coeducación desde la ética de los cuidados (OE2), las respuestas muestran medias superiores al 4, siendo la moda 5. Se muestra así efectiva la intervención formativa desarrolla desde la ética del cuidado que hace que el alumnado valore una mejor formación y la necesidad de la implementación de la coeducación y la ética de los cuidados en el currículo de la asignatura de Didáctica del Medio Social. Respecto a esta necesidad de ampliación del currículo de la asignatura (OE3), las respuestas del alumnado muestran una media de un 4, que manifiesta una mayoritaria percepción de necesidad que, junto a las altas medias obtenidas al ser preguntados por la necesidad de la implementación curricular de la perspectiva de género, los cuidados, la diversidad cultural, la interdependencia y la sostenibilidad muestran que se muestra oportuna esta ampliación y que así lo considera también el alumnado.

## 24.6. Conclusiones

El tratamiento de la coeducación y de la ética de los cuidados no recibe la atención que merece como centro de la vida, ni en el ámbito de la educación obligatoria, ni en la universitaria. Todos las y los participantes en el estudio son futuros profesionales de la Educación Infantil y tan solo la mitad ha recibido formación en su etapa formativa universitaria como docentes de la educación infantil. Se trata de un aspecto central de su perfil profesionalizante, determinante para el desarrollo de los roles de género de niños y niñas que deberán formarse en un marco de igualdad de géneros por lo que esta carencia no puede justificarse y es necesario que sea corregida. Por ello se considera que los currículos universitarios deben prestar atención e implementar la perspectiva de género no solo como conocimientos teóricos, sino con un componente vivencial y práctico aportado por metodologías docentes acordes al objetivo formativo desde una perspectiva de ética del cuidado.



Por otro lado, aunque la mayor parte del alumnado reconoce la importancia de los cuidados y de su tratamiento en las aulas no se cuestiona la validez del individualismo ni tienen una autopercepción de ser frágil que puede necesitar ser cuidado. Esto nos conduce a pensar que el tratamiento de la ética del cuidado debe abordarse de una manera profunda, tanto curricular como metodológicamente, multiplicando las percepciones y oportunidades de experimentar la interdependencia para ahondar en las raíces que sustentan nuestra sociedad cimentada en principios basados en la ética de la justicia y sustituirlos por una genuina ética del cuidado.

Se muestra necesaria una renovación curricular de la Didáctica de las Ciencias Sociales, tal y como es percibido por el alumnado de Didáctica del Medio Social, que considera importante el tratamiento de la coeducación y de la ética de los cuidados como parte de su capacitación profesional. Si buscamos una igualdad de género real, una sociedad basada en la ética del cuidado, una democracia participativa «que cuida», la presencia de la ética de los cuidados fundamentada en una genuina comprensión de la interdependencia desde las edades más tempranas es una labor necesaria que deberán hacer realidad los futuros profesionales de la educación infantil formados en nuestras aulas y para ello una renovación curricular es imprescindible.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Ródenas, C., (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 177-183.
- Ballarín Domingo, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V. y Moreno, S. C. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil, de las universidades españolas. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Feliu, M. y Torregrosa, L. J. (2016). *Ciencias sociales y Educación Infantil (3-6): Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=843813>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University.
- Langford, R., Richardson, B., Albanese, P., Bezanson, K., Prentice, S. y White, J. (2017). Caring about care: reasserting care as integral to early childhood education and care practice, politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7 (4), 311-322. <https://doi.org/10.1177/2043610617747978>
- Langford, R. y White, J. (2019). Conceptualizing care as being and doing in ethical interactions and sustaining caring relationships in the early childhood institution. En: R. Langford (ed.). *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and dangers* (pp. 59-77). Bloomsbury Academic.
- Mendioroz Lacambra, A. y Rivero Gracia, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26 (1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>

- Mingrave, M. (2018). Perceptions of gender in early years. *Gender and Education*, 30 (5), 567-606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. University of California.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Teachers College.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Peeters, J. (2013). Towards a gender neutral interpretation of professionalism in early childhood education and care (ECEC). *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 119-144. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7617>
- Rabin, C. (2019). I already know I care!: illuminating the complexities of care practices in early childhood and teacher education. En: R. Langford (ed.). *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: possibilities and dangers* (pp. 59-77). Bloomsbury Academic.
- Taggart, G. (2011). Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31 (1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948>
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: the ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847>
- Torrice, M. G.-C. y Pareja, E. H. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 8, art. 8. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122>
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R., (2012). *Educación para el cuidado. Una nueva pedagogía*. Brief.

## 25. Representación de las mujeres en la enseñanza de la Historia: una aproximación desde los planes y programas de estudio de 5.º a 8.º Básico en Chile

**IVÁN JESÚS VALDERRAMA AGUAYO**

Universidad Católica de Temuco, Chile

[ivalderrama@uct.cl](mailto:ivalderrama@uct.cl)

### 25.1. El qué de la cuestión

Los planes y programas de estudio son elementos curriculares claves a la hora de analizar críticamente los imaginarios sociales que están a la base de un determinado contexto socio-cultural de referencia. Dichos textos buscan reproducir un modelo/imaginario social y valórico específico en cuanto apuntan a instituir objetivos formativos que tocan aspectos conceptuales y actitudinales sobre los roles y características que poseen hombres y mujeres en su condición de sujetos sociales (Pinos, 2017).

Rabuco, Díaz y Marolla (2020) demuestran que a través de estos documentos se busca reproducir ideas, normas sociales y valóricas que, aunque declaren adoptar enfoques de igualdad, quedan en deuda con su declarada intención.

En esta misma línea argumental, Pagès y Santiesteban (2018) reconocen serias complejidades a la hora de promover la enseñanza de una historia feminista, decolonial y que restituya el rol histórico de las mujeres como sujetos sociales activos en el desarrollo de los procesos históricos y el quehacer político social nacional dado que:

*Los problemas de la enseñanza de la Historia tienen relación con sus finalidades y con los usos sociales que la ciudadanía da a este importante saber escolar. Y, por supuesto, con los contenidos seleccionados para ser enseñados en la escuela y con los métodos de enseñanza y aprendizaje». (Pagès y Santiesteban, 2018, p. 4; la cursiva es nuestra)*

Así, transformar los planes y programas de estudio en herramientas que permitan a los y las estudiantes comprender el pasado y construir su futuro desde un enfoque participativo, de género y no androcéntrico debe pasar necesariamente por problematizar el estado actual de las formas y prácticas que re-presentan la presencia (o ausencia) de la mujer como sujeto social protagónico de la historia nacional.

## 25.2. La escuela como institución normativa y reproductora

La escuela actúa como el principal eje transmisor del conocimiento validado y de las posturas ideológicas hegemónicas, en términos de Bernstein (1974, p. 134) el dispositivo educativo se transforma en el principal...

*...agente de control simbólico, entendido este como los medios mediante los cuales se le da una forma especializada a la conciencia y es distribuida a través de formas de comunicación que descansan en una distribución de las relaciones de poder. (La cursiva es nuestra)*

Es importante enfatizar esta cuestión ya que es en la escuela donde se comienzan a adquirir hábitos diferentes a los ya aprehendidos en los primeros estadios de socialización intra-familiar. Estos, a la luz de lo que se va transmitiendo y sugiriendo durante la etapa escolar, van modelando las personalidades, pautas de actuación e imaginarios según los requerimientos que la sociedad necesita para su reproducción como colectividad imaginada (Anderson, 2007).

La etapa de formación y escolarización estudiantil provee a los y las estudiantes de los principales patrones generales de conducta y comportamiento, los cuales, se constituyen en la norma que, con el paso del tiempo, dejan de parecer ajena. De ahí que se vuelva especialmente importante problematizar las formas de representación de los distintos grupos sociales que despliega la institución educativa. Siguiendo a Bernstein (1997), encontramos que dicha dinámica de control simbólico se ejerce en lo fundamental y perdurable a través del lenguaje escrito y de las imágenes presentes en los textos (discursos) escolares.

Así, documentos ministerialmente aprobados para ser ejecutados en el contexto educacional, planes y programas de estudio, libros de texto, material de apoyo a la docencia, etc. se configuran como una importante batería de mecanismos invisibles (Bernstein, 1997) a través de los cuales aparecen, se construyen y refuerzan los imaginarios sociales, roles de género y desigualdades socialmente aprehendidas en el proceso de escolarización.

La suma y representación recursiva de dichos discursos educativos, además de un contenido explícito declarado (matemáticas, física, lenguaje, etc.), transmiten implícitamente los imaginarios hegemónicos constitutivos de una determinada cultura. En dicho proceso, la escuela se auto atribuye el derecho a determinar un particular tipo de realidad social sustentada en una serie de valores, representaciones de lo que son y cómo son los diversos modelos de vida y una visión de lo masculino/femenino socialmente definitoria de los roles, atributos orgánicos y la jerarquización/estima social de cada uno de ellos (Guardia, 2015).

## 25.3. Género, educación y lengua: un entronque problemático

Como forma de explicar este aparente a-natural proceso de sustanciación y jerarquización de los imaginarios sociales, los estudios de género (EG) proponen la existencia de un sistema sexo-génerico (Rubin, 1986), que trasciende de forma transversal las distintas esferas de interacción social. Dicho sistema tendría la particularidad de estar sustentado en la tesis de

que lo femenino y la mujer ocupan un lugar inferior en las relaciones de prestigio y estima social respecto a lo masculino y el hombre.

Otros aportes emergentes desde los EG señalan que la categoría «mujer» no se concibe como categoría autocontenida sino que debe leerse y contextualizarse de forma articulada con las posiciones ocupadas o significadas como masculinas. De este modo, solo a la luz del entronque mujer, rol social y prestigio es posible evidenciar las formas de exclusión y subordinación a las cuales se somete explícita e implícitamente la mujer (Mouffe y Moreno, 1993).

Con esto nos referimos a que los sustantivos femeninos responden a una naturaleza particular o signa colectivos específicos (ejemplo de lo anterior serían los sustantivos como *gatas, niñas, leonas, ciudadanas, ingenieras, profesoras, psicólogas*, etc.), siendo los sustantivos masculinos, gramática y discursivamente, representaciones de lo gérico.

El problema radicaría entonces en desenzimar esta aparente naturalidad de la lengua, ya que parafraseando a Wittgenstein encontramos que los límites del lenguaje son los límites de mi mundo, fuera de las formas lingüísticas no habría existencia posible (Dio Bleichmar, 1991). El discurso educativo, entendido como discurso hegemónico y normalizador, sería el mecanismo *par excellence* enfocado a la construcción y producción de significados y significantes. El cual tiende a preformar dinámicas y dispositivos que estatuyan, dinámicas sociales y políticas jerarquizadas entre lo masculino y lo femenino.

Así, los discursos poseen varias formas de configurar su hegemonía social, pues juegan un rol importante en la construcción y reproducción de las condiciones sociales superestructurales, el mantenimiento y establecimiento de un determinado *status quo* y de ser necesario transformar aspectos no medulares a modo de negociación social de dicho *status quo*. Es posible afirmar que el discurso educativo posee una carga política e ideológica, pues «el carácter selectivo de la representación nos conduce a la visión de que es a través del discurso y otras prácticas sociales que las ideologías son formuladas, reproducidas y reforzadas» (Oteiza, 2006, p. 46).

## 25.4. Metodología

El estudio se basó en una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, cuyo propósito fue obtener una aproximación al tratamiento que se le asigna a la mujer y lo femenino en los planes y programas escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5.º a 8.º año básico aprobados ministerialmente para su distribución y aplicación en las aulas nacionales durante el año 2022.

El enfoque a partir del cual se hace el análisis de los planes y programas de estudio se posiciona desde la antropología crítica poniendo el énfasis en la construcción simbólica del imaginario cultural aparejado a la mujer y lo femenino. Se comprende que el currículo prescrito es una construcción ideológica-cultural que pretende transmitir y modelar valores y estructuras cognoscitivas definidas por la superestructura hegemónica a fin de mantener el *status quo* (Apple, 2014).

En ese sentido, la muestra utilizada es intencionada (Stake, 2005). Los criterios de selección se fundamentan en la importancia que tienen dichos documentos como dispositivos que organizan, estructuran y transmiten las disposiciones ministeriales y la secuenciación de

los contenidos curriculares implementados en las aulas donde asisten los y las estudiantes de 9 a 13 años de edad.

Se utiliza la técnica del análisis crítico del discurso (ACD) para analizar las representaciones de género, y los significados culturales (de prestigio) que derivan de esos sistemas semióticos (van Dijk, 2007).

El análisis se operacionalizó a través de una matriz interpretativa capaz de dar sentido y coherencia a los datos analizados. Dicha matriz se presenta en la tabla 25.1.

**Tabla 25.1.** Matriz categorial

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Presencia de las mujeres en la Historia	Rol de lo femenino y las mujeres en la enseñanza de la Historia
	Mecanismos de representación de lo femenino y las mujeres en los planes y programas de Historia
	Presencia de las mujeres como agente histórico
	Predominio del discurso androcéntrico en los planes y programas de Historia

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez (2021).

La matriz fue diseñada según el proceso de etiquetamiento, desagregación y reagregación propuesto por Sayago (2014) y Álvarez (2021). Dicho procedimiento consiste en establecer subcategorías contenidas en la categoría principal. A partir de dicha subcategorización es posible analizar de forma coherente la representación de la mujer en los planes y programas de Historia consultados, reflexionando sobre los silencios existentes a la hora de presentar y tensionar el rol protagónico de estas como sujeto transformador de la narrativa histórica.

## 25.5. Resultados

Se observa como primera cuestión que las formas de representación de las mujeres y lo femenino emerge a partir de habilidades a desarrollar y competencias cívicas que poner en práctica durante el proceso de formación escolar, estas se estructuran a partir de dos ciclos de progresión secuencial, estandarizados y limitados acorde con la etapa de desarrollo moral de los infantes y adolescentes, lo cual fungiría como el sustrato que apunte a modelar un tipo de ciudadano/a que defienda un tipo de moral caracterizada por: valorar la vida en sociedad, valorar la importancia de la democracia, establecer lazos de pertinencia con su medio natural y social, participar de forma activa, responsable y solidaria en su comunidad, así como respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres apreciando la importancia de establecer relaciones equitativas entre ambos géneros (Subirats, 2010).

Ejemplos que explicitan la presencia de la mujer y lo femenino en los planes y programas se encuentran en declaraciones que llaman a:

- Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018, p. 50).
- Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad (Unidad de Currículum y Evaluación, 2016a, p. 67).
- Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas (Unidad de Currículum y Evaluación, 2016b, p. 69).

Respecto a los objetivos de aprendizaje propios del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los lineamientos generales nacionales chilenos que cabe desarrollar en los distintos ciclos escolares del nivel promueven que los estudiantes lleguen a:

- Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros) (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018, p. 52).
- Explicar el desarrollo del proceso de Independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados... (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018a, p. 86).
- Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios... (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018a, p. 88).
- Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública... (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018a, p. 129).

Finalmente, dentro de las actividades sugeridas por el MINEDUC, para la consecución de los indicadores de logro y los aprendizajes a los cuales tributan, encontramos que estas actividades propuestas se orientan a que los estudiantes:

- Organizados en grupos, lean el siguiente texto y luego responden en sus cuadernos las preguntas: 1) ¿Creen que en el periodo colonial las mujeres tenían plena libertad para tomar decisiones sobre su vida? ¿Por qué? 2) Contrasta en esta situación con la actualidad considerando las diferencias existentes en los derechos de la mujer entre ambos periodos. (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018, p. 115)
- Averigüen, en diversas fuentes, sobre la participación de mujeres en el proceso de Independencia y escriben una breve reseña de la vida e importancia de mujeres que

destacaron en este proceso (por ejemplo, Javiera Carrera, Paula Jaraquemada y Luisa Recabarren) (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018a, p. 103).

- Investigan sobre la vida de mujeres destacadas en la incorporación de la mujer a la vida política y social, tales como Elena Caffarena, Olga Poblete y Amanda Labarca. Luego redactan una breve biografía y la presentan al resto del curso sus resultados, utilizando recursos gráficos o audiovisuales (Unidad de currículum y evaluación, 2018a, p. 142).

## 25.6. Conclusiones

A la hora de articular prácticas concretas que tributen a transformar los imaginarios de género hegemónicos, destacan cuatro problemáticas urgentes.

La primera es que la presencia de las mujeres en el currículo de Historia se reduce a la esfera privada del quehacer humano a lo largo de la Historia. Por contraparte, el rol masculino se asocia a la vida pública, recayendo sobre estos el peso relativo mayoritario en la toma de decisiones que conducen los destinos de la humanidad.

La segunda problemática, inherentemente relacionada con la anterior, se expresa en que a lo largo de los planes y programas de estudio revisados las mujeres se presentan de forma colectiva y anónima (las indígenas, las griegas, las romanas, las mujeres medievales, las inquilinas, las peonas, etc.), salvo excepciones notables (heroínas nacionales, religiosas medievales, primeras mujeres en votar, liderar movimientos feministas o acceder a estudios superiores). De esto modo, y a pesar de ser el 50 % de la población mundial, su presencia en la narrativa histórica es considerada prescindible y marginal.

Esto lleva a que las figuras femeninas se presenten de forma sistemática y estructural como agentes en segundo plano mencionadas en el discurso. Esta mención es de carácter ecléctico, alegórico y generalizador, no puntualizando de forma precisa su importancia y participación como agentes activas dentro de los procesos históricos por ellas vivenciados ni los aportes por las mujeres realizados en las distintas etapas históricas o disciplinas/ciencias.

Finalmente, se observa que los imaginarios representativos de la adultez en la vida política, económica, artística, económica y cultural se homologa al modelo y figura del varón-ciudadano europeo y letrado como panacea del ideal civilizador. De este modo, todos los agentes que no respondan a las características de dicho modelo de ser humano se presentan como no-sujetos (Fanon, 2007) de la Historia, siendo representados como «otredad» colonizada o sujetos de tutela y cuidado (mujeres y niños) al servicio del proyecto civilizatorio del hombre blanco. De esta forma, la presencia de la mujer se ve infantilizada como presencia no resolutive a la hora de responder a las coyunturas que la Historia impone en aras del progreso social.

Así, se vuelve de extrema urgencia remirar los procesos de construcción de los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En cuanto generadores de documentos que mandatan el quehacer docente. Reconstituir los planes y programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde un enfoque no androcéntrico, supone la articulación de contenidos curriculares, habilidades disciplinares y actitudes cívico-ciudadanas que den cuenta de la presencia histórica y el rol activo de las mujeres y lo femenino como agente de progreso y vanguardia en el análisis de los procesos históricos.



## Referencias bibliográficas

- Álvarez, H. (2021). Género y textos escolares: representaciones de las mujeres chilenas de la primera mitad del s. xx. *Revista Conhecimento*, 13, 153-176.
- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo (política)*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control* (vol. I). RKP.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Dio Bleichmar, E. (1991). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Siglo XXI.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la Tierra*. Fondo De Cultura Económica.
- Guardia, S (2015). Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 68, 41-49.
- Mouffe, C. y Moreno, H. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 7, 3-22.
- Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, 17, 11-16.
- Pinos, J. (2017). El género en los libros de texto de Historia: el caso de Ecuador. *Revista en Letra*, 8, 199-213.
- Rabuco, A., Díaz, F. y Marolla, J. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 133-152.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política» del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 30, 95-145.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebius*, 49, 1-10.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 143-158.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2016a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de estudio séptimo año Básico*. Ministerio de Educación.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2016b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de estudio octavo año Básico*. Ministerio de Educación.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2018a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de estudio para quinto año Básico*. Ministerio de Educación.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2018b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de estudio para sexto año Básico*. Ministerio de Educación.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.

## 26. Desmontando el género en el aula de Educación Infantil: una intervención integral

**ALBA DE LA CRUZ REDONDO**

Universidad de Jaén

[aredondo@ujaen.es](mailto:aredondo@ujaen.es)

**ANTONIA GARCÍA LUQUE**

Universidad de Jaén

[agalu@ujaen.es](mailto:agalu@ujaen.es)

### 26.1. Introducción: roles y estereotipos de género en la infancia

La etapa de Educación Infantil es una de las más decisivas en el aprendizaje, la socialización y las relaciones con el entorno, puesto que es en este periodo cuando se produce un desarrollo integral de la persona, se cimienta su modo de percibir el mundo y, se construye su auto-percepción. Con respecto a la igualdad de género, esta etapa constituye también una de las más importantes, ya que, en base a la socialización diferencial de género propia de nuestra cultura patriarcal, los roles y estereotipos de género se aprenden, interiorizan y normalizan como parte del sistema desde el nacimiento, siendo las primeras edades fundamentales.

Tal y como mantienen las investigaciones (Solbes, Valverde y Herránz, 2020; Valle, 2015; Alfonso y Aguado, 2012), entre los 2 y los 45 años se produce la construcción de los roles sexuales, quedando asentados a partir de los 6 años, principalmente a través de procesos de observación, imitación y refuerzo. Esto es debido a la socialización primaria en las familias y su entorno, además de reproducirse automáticamente en la escuela, incluso por parte del profesorado, sin olvidar el papel fundamental que juegan los medios de comunicación en el proceso (Liceras, 2005). No hay más que pensar en todos los productos audiovisuales que consumen los niños y las niñas desde sus primeros años a través de los diferentes canales de comunicación: dibujos animados, vídeos, anuncios de todo tipo, etc. De esta forma, los medios audiovisuales se convierten en un espejo que refleja lo que es la realidad e incluso lo que quiere ser, de modo que se genera una imagen social cargada de estereotipos y prejuicios que lleva a las discriminaciones y, por tanto, a la violencia (Loscertales y Nuñez, 2009). Desde esta perspectiva, los medios de comunicación son los principales transmisores de esta «irrealidad», desempeñando un papel de agentes de género fundamental (García Oyarzun, 2014, p. 99).

Así pues, la mayoría del alumnado que accede a las aulas de Educación Primaria en nuestro país ya tiene integrado en su imaginario social y colectivo la inmensa mayoría de los estereotipos de género presentes en nuestro modelo cultural. A medida que se produce el proceso de socialización en los primeros años de vida, niñas y niños se apropian de las normas y los valores culturales en relación con el género, interiorizando las categorías de ser «hombre» y «mujer» como un esquema mental que aplican en todas las acciones de su vida: la forma

en la que miran a los demás, las elecciones que hacen a la hora de jugar, la construcción de su propia identidad, e incluso sus expectativas vitales, tanto personales como profesionales. Porque ser mujer o ser hombre no va a significar lo mismo, ni en todas las culturas, ni en todos los espacios, ni en todos los tiempos, sino que va a estar marcado por los sistemas simbólicos culturales compuestos por roles y estereotipos de género (García Luque, 2013). Estos comportamientos se van interiorizando y asumiendo hasta el punto de considerarlos tan naturales y propios de cada uno de los sexos, que se piensa que vienen determinados genéticamente.

En consecuencia, el autoconcepto de cada niño/a se ve afectado, así como la percepción de la otredad y, por ende, sus proyectos vitales alineados con las expectativas sociales establecidas y codificadas en el marco del modelo cultural de género normalizado.

Este hecho evidencia la necesidad de abordar la coeducación desde Educación Infantil, para crear contextos de aprendizaje que potencien la convivencia igualitaria entre los sexos. Las personas que trabajamos en la educación formal tenemos la posibilidad de crear nuevas estructuras, de asignar valor a otros discursos y de hacer visibles otras formas de ser y estar en la realidad, formas que puedan no responder al modelo hegemónico de feminidad y masculinidad. Es decir, la escuela, como institución, puede transformar la realidad en la medida en que puede validar algunos discursos de resistencia sobre la categoría de género que la sociedad establece.

A fin de desarticular la socialización diferencial de género, el planteamiento más eficaz es realizar una formación integral de la totalidad de agentes que forman la comunidad educativa (García Luque y De la Cruz, 2017). La perspectiva del aula como una reproducción del sistema no solo nos permite observarlo y comprenderlo, sino también cuestionarlo y desarticularlo desde un nuevo paradigma de convivencia.

A pesar de los avances, en la actualidad la coeducación sigue teniendo que enfrentarse diariamente a las desigualdades de género, lo que plantea una serie de retos que obstaculizan la consecución de una igualdad real y efectiva (Uría, Leonet y Morales, 2019; Ruiz Repullo, 2017; Salamanca, 2014). Entre ellas destacan la existencia de un currículum oculto, que actúa de forma invisible a través de las tareas, las acciones, los contenidos y las rutinas diarias, transmitiendo valores y actitudes que condicionan el aprendizaje sutilmente. Junto a él, la ausencia de contramodelos de masculinidades cívicas y democráticas que permitan deconstruir la tradicional masculinidad hegemónica, y todo lo que lleva asociado, o el propio androcentrismo de la historia escolar, en particular, y del sistema educativo, en general, que han transmitido una visión positivista y parcial del mundo en la cual los principales acontecimientos llevan firma masculina.

Por último, y a pesar de los avances de los últimos años, siguen siendo muy preocupante las dificultades de conseguir que se emplee un lenguaje inclusivo, manteniendo el masculino genérico para referirse al conjunto del grupo mixto.

## **26.2. Hacia una intervención coeducativa integral: el caso del CEI Virgen de la Fuensanta (Alcaudete, Jaén)<sup>23</sup>**

Es un hecho que la educación está contribuyendo a la reproducción de modelos culturales androcéntricos y heteropatriarcales poco igualitarios que relegan a las mujeres a un segundo plano (Bourdieu, 1998; Subirats, 2010; Subirats y Brullet, 1988). El presente trabajo se encuadra en la línea de promover la igualdad de género a fin de contribuir a la constitución de sociedades más igualitarias mediante el fortalecimiento de la educación, partiendo, precisamente, del papel que tiene esta en la perpetuación o erradicación de los roles y estereotipos de género desde las primeras etapas. Por tanto, presentamos aquí los resultados de una intervención coeducativa integral, llevada a cabo por fases, en el CEI Virgen de la Fuensanta (Alcaudete, Jaén), con todos los agentes implicados en el proceso educativo en la etapa de Educación Infantil: el profesorado, el alumnado y las familias.

### **Primera fase: trabajo con el profesorado**

La intervención se realizó con la totalidad del profesorado del centro en una jornada de tarde de cuatro horas de duración, dividida en dos partes, con un abordaje diferencial en cada una de ellas. La primera parte se destinó a realizar un acercamiento formativo teórico en torno a conceptos claves para el entendimiento de nuestro modelo cultural de género: el sistema sexo-género, sexismo, androcentrismo, machismo, patriarcado, violencia de género, sororidad, etc.

A través de la exposición de múltiples ejemplos cotidianos de desigualdades de género normalizadas se intentó romper las cegueras de género que pudieran presentar no solo como docentes en particular, sino también como parte de la sociedad en general. El objetivo era que tomaran consciencia de sus propias cegueras de género y del enorme poder que los códigos sociales y culturales ejercen en la construcción de nuestra identidad de género, tanto individual como colectiva. Para ello se les pidió que se ubicaran en uno de los cuatro escalones de la metodología de aprendizaje coeducativo basado en la consciencia y las competencias (García Luque, 2021). El resultado fue que la totalidad afirmó encontrarse en el segundo escalón, el correspondiente a la incompetencia consciente, lo que significaba que, aunque ya eran capaces de reconocer rasgos del modelo de género patriarcal en los diferentes canales de socialización y entender sus consecuencias sociales, ignoraban qué hacer al respecto en su cotidianidad y cómo actuar como docentes.

Partiendo de esta realidad, la segunda parte se centró en analizar conjuntamente el rol de la escuela en la perpetuación del patriarcado a través de los distintos mecanismos y estrategias de socialización diferencial de género que se ponen en marcha, muchas veces por tradición escolar y de forma inconsciente; muchas otras, por ausencia de reflexión crítica. Por ello, uno de los objetivos prioritarios de esta parte del taller fue realizar un ejercicio de auto-crítica profesional desde una perspectiva de género, compartiendo sus propias experiencias prácticas en la profesión a partir del análisis conjunto de diferentes ámbitos e ítems: el tipo de lenguaje utilizado (¿sexista o igualitario?), la forma de organizar los grupos de trabajo, el

---

23. La intervención que se llevó a cabo en el CEI Virgen de la Fuensanta, de Alcaudete (Jaén) se inserta en el marco de una subvención del Pacto de Estado contra la Violencia de Género recibida por el centro.

abordaje de la resolución de conflictos, el análisis del uso y la distribución de los espacios, el tipo de materiales y recursos educativos utilizados (fichas, cuentos, juegos y juguetes, etc.) y sus propias actitudes y comportamientos que su alumnado aprende por imitación.

Por último, se les proporcionó un listado de webs y enlaces de recursos coeducativos para Educación Infantil y, lo que es más importante, una serie de directrices básicas para iniciar el paso hacia una pedagogía feminista y transformadora desde la ética, la consciencia y el compromiso.

### **Segunda fase: trabajo con el alumnado**

Para trabajar con el alumnado, partíamos de la premisa de que, desde los 4 años, niñas y niños no solo conocen los estereotipos de género, sino que los aplican construyendo expectativas sesgadas sobre los atributos y roles de las personas, especialmente en lo que concierne a las profesiones que desempeñan (Solbes *et al.*, 2020). Naturalmente, este hecho condiciona su desarrollo y toma de decisiones a medio y largo plazo, especialmente cuando no existen referentes que puedan deconstruir las ideas arraigadas. Con ello, la finalidad de nuestra intervención con el grupo era conocer en qué medida estaban presentes los esquemas de género con respecto a las profesiones y el ámbito laboral. De esta forma, se trabajó con el alumnado de 4 y 5 años con los siguientes objetivos: desmontar los roles de género, proporcionar referentes culturales igualitarios, desarticular la masculinidad hegemónica y empoderar a las niñas.

Durante las actividades, se les presentó distintos tipos de materiales (fotografías, dibujos e incluso objetos) que representaban profesiones tradicionalmente sexualizadas, planteando, al mismo tiempo, cuestiones dirigidas a analizar su asociación con hombres o mujeres en el desempeño de esos respectivos trabajos. Se pretendía valorar la existencia, o no, de estereotipos de género tradicionales y el reconocimiento de características personales consideradas culturalmente como femeninas o masculinas (fuerza, valentía, sensibilidad, inteligencia, etc.). En primer lugar, se pidió al alumnado que enumerara trabajos que podían realizar los hombres y las mujeres. En ambos casos las respuestas cumplieron mayoritariamente con las concepciones más tradicionales. Así, escogieron las profesiones de albañil, policía, bombero, conductor, pintor, fontanero, panadero, ingeniero, trabajador del ayuntamiento, etc., para el caso masculino, y las de peluquera, doctora, limpiadora, cocinera, camarera, profesora, cuidadora, farmacéutica, etc., para el femenino. Cabe resaltar que, en los casos en los que hubo excepciones, se debió al hecho de que conocieran a algún hombre o alguna mujer que ejerciera dichas profesiones, lo que demostraba la importancia de los referentes.

A través de pictogramas, se les mostraron objetos que se utilizan en distintos trabajos para contar cuántos creían que eran de hombre y cuántos, de mujer. Los resultados fueron en la misma línea del ejercicio anterior, pero en esta ocasión se disfrazó a los niños/as con prendas que representaban las profesiones y se les pidió que simularan lo que se hacía en cada una de ellas, a modo de *role playing*, con el fin de reflexionar sobre las posibilidades de desempeñar dichas actividades, independientemente del sexo.



**Figura 26.1.** Secuencia de imágenes del taller coeducativo con el alumnado. Fuente: elaboración propia.

A continuación, utilizando una alfombraa lúdica que representa las calles y edificios de una ciudad a modo de plano, pedimos al alumnado que situara figuras masculinas o femeninas en los lugares de trabajo que aparecían representados. En este sentido, hubo unanimidad en considerar que había una fuerte masculinización de profesiones vinculadas a las fuerzas de seguridad (policía, bomberos, etc.) y la mecánica (gasolinera, taller, aeropuertos, estaciones de trenes y autobuses, etc.). En paralelo, también se mostraron de acuerdo en vincular las tiendas, la restauración, la escuela y el hospital a las mujeres. Curiosamente, muchos y muchas coincidieron en señalar las casas (que, inicialmente, no habían sido nombradas como lugares de trabajo) como espacios en los que situar las figuras femeninas.

Para finalizar la jornada, se repartió a los niños y niñas una plantilla encabezada por la frase: «De mayor quiero ser...», para que plasmaran en un dibujo a qué quieren dedicarse en el futuro, tras haber incidido en la idea –repetida en todas las actividades a modo de conclusión– de que todas las personas pueden dedicarse a lo que quieran, siempre que se preparen y estén capacitadas para ello.

### **Tercera fase: trabajo con las familias**

En el caso de las familias, la premisa era remarcar su papel como primer agente educador, también en lo referente a coeducación, donde su propio ejemplo es la mejor herramienta para combatir las desigualdades. La idea era hacerles entender que es su responsabilidad reflexionar, desde un posicionamiento crítico, sobre cómo están educando a sus hijos e hijas y cómo la sociedad está impactando en su desarrollo integral (emocional, cognitivo, motriz,

afectivosexual, etc.) Precisamente por eso, durante la primera parte del taller las actividades giraron en torno a tomar autoconsciencia de los estereotipos, mitos y roles de género que se reproducen frecuentemente, a veces incluso desde la inconsciencia.

En otras palabras, se trataba de poner a las asistentes (porque, en su totalidad, acudieron mujeres, madres, abuelas e incluso tías del alumnado) «frente al espejo patriarcal», revisando frases y acciones que tienen el sello de la fuerza de la costumbre, y reflexionando como esa costumbre se convierte al final en norma. Algunos ejemplos utilizados fueron expresiones como: «La desigualdad es cosa de otros tiempos, hoy todos tenemos las mismas oportunidades y la mujer que se queda en casa es porque quiere»; «Mi compañero lo intenta, pero al final, tengo que ser yo la que ponga orden en todo»; «Cuando él viene de trabajar no lo voy a poner a fregar los platos ni a barrer, para eso estoy yo, que no trabajo»; «Ella tiene más paciencia con los niños, es más sensible»; «Por supuesto que “ayudo” a mi mujer en casa, yo no soy de esos». Junto a ellas, se repasaron también algunos de los mitos más frecuentes sobre la masculinidad, como que los hombres mienten, son valientes y fuertes, resuelven sus problemas pegando, deben llevar la iniciativa en el sexo, no lloran, no expresan afecto ni son emocionales, etc.

Las opiniones se iban confrontando y, a medida que avanzaba la actividad, ellas mismas eran conscientes de hasta qué punto tenían arraigados algunos de estos clichés y cómo, de forma inconsciente, también se los transmitían a sus hijos e hijas.

También se debatió sobre si siguen existiendo «cosas de hombres o de mujeres» y, en caso afirmativo, de dónde venían esas costumbres. Aunque en este punto había más disparidad entre quienes consideraban que los tiempos habían cambiado y las que no, sí que estuvieron de acuerdo en que algunas de estas ideas venían orientadas por la sociedad de consumo, especialmente a través de la publicidad: la moda, los propios géneros audiovisuales o las tendencias de ocio.

Establecidas las primeras conclusiones generales sobre nuestro modelo cultural de género binario, dicotómico y jerárquico, llegó el turno de abordar los comportamientos en el hogar, tanto de ellas y sus parejas, como de su descendencia.

Así, se expusieron las tareas del hogar (limpiar, planchar, arreglar un electrodoméstico, revisar el coche, cortar el césped, controlar las facturas, ir al supermercado, hacer la comida, etc.) y las relacionadas con la crianza (despertar a los niños/as, cambiar pañales, participar en los grupos de wasaps del colegio, las extraescolares, organizar los cumpleaños, las tutorías, los deberes, etc.). Las conclusiones más repetidas fueron que, independientemente de si trabajaban también fuera de casa, eran ellas quienes se encargaban principalmente de lo referente al cuidado y crianza, y que seguía existiendo una fuerte sexualización en algunas de las tareas del hogar, tanto en el sentido femenino (limpieza, cocina, compra) como en el masculino (reparaciones, mantenimiento, vehículos).

Como base de muchas de estas actitudes y costumbres se exploraron los estereotipos en torno al amor romántico tóxico que legitiman, en algunos casos, las actitudes violentas, controladoras y subordinadoras («el amor es sacrificio»; «cambiar por amor»; «el amor es sufrimiento»; «soy tuya/eres mía»; «sin ti no soy nadie»; «el amor todo lo puede»; «los celos son una prueba de amor»; «el verdadero amor perdona»; «quien bien te quiere te hará llorar»; etc.). Igualmente, reflexionaron sobre si estaban educando igual a sus hijos que a sus hijas, y analizaron las diferencias desde la autocrítica.

Para indagar sobre el origen y transmisión de todos estos roles, estereotipos, mitos y clichés, se visionaron y analizaron todo tipo de materiales audiovisuales, que se centraron especialmente en la etapa infantil (películas, literatura, dibujos animados, juguetes, anuncios publicitarios, disfraces, etc.). Terminamos el taller sintetizando las principales acciones coeducativas que se pueden realizar en familia, partiendo de la corresponsabilidad en casa, y con especial atención a la autorreflexión y al fomento de actitudes igualitarias, tanto en los niños como en las niñas, implicando al resto de la familia en el proyecto.

### 26.3. Conclusiones

Se ha presentado en las anteriores líneas una intervención coeducativa llevada a cabo el pasado curso en una escuela de Educación Infantil de un municipio jienense. La mayor fortaleza de esta intervención ha radicado en su carácter integral, ya que se ha actuado de forma coordinada con la totalidad de los agentes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Se han obtenido interesantes resultados en el cumplimiento de los objetivos prioritarios del proyecto: proporcionar herramientas para el reconocimiento del patriarcado en nuestro entorno y en nuestras acciones; reflexionar sobre nuestra responsabilidad en su perpetuación y mantenimiento; facilitar estrategias y directrices para la desarticulación de nuestro patrón cultural de género. El éxito del modelo de intervención ha sido tal que no solo se seguirá trabajando en la misma línea en este centro educativo piloto, sino que nos ha sido solicitado por otros centros de la provincia en los que se pondrá en marcha el presente curso.

### Referencias bibliográficas

- Alfonso, P. y Aguado, J. P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. Consejo Comarcal del Bierzo.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria. Apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. UJA.
- García Luque, A. (2021). Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente. En: A. García Luque (coord.). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (pp. 99-106). Octaedro.
- García Luque, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES*, 2, 30-50.
- García Oyarzun, A. (2014). *Sobre sexismo en los medios de comunicación: enfoque pragmático-discursivo* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Liceras, A. (2005). Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 109-124.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2009). La imagen de las mujeres en la era de la comunicación. *I/C. Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 427-462.



- Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Salamanca, L. G. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales*, III, 84-91.
- Solbes, I., Valverde, S. y Herranz, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young Spanish school-aged children. *Front. Psychol.*, 24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Emakunde.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Uria, A. A., Leonet, G. L. y Morales, M. T. V. (2019). El significado y la evolución del término coeducación con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Valle, J. E. (2015): Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIP) gallegos. *Innovación Educativa*, 25, 327-342.

# **IV.** VALORES CÍVICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## 27. ¿Ciudadanía democrática en Educación Infantil? Representaciones del profesorado en formación

**JORGE CONDE MIGUÉLEZ**

Universidade de Santiago de Compostela  
[j.conde@usc.es](mailto:j.conde@usc.es)

**XOSÉ ARMAS CASTRO**

Universidade de Santiago de Compostela  
[xose.armas@usc.es](mailto:xose.armas@usc.es)

**LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR**

Universidade de Santiago de Compostela  
[leticia.lopez.mondejar@usc.es](mailto:leticia.lopez.mondejar@usc.es)

**MARÍA ROSARIO GÓMEZ ALCALDE**

Universidade de Santiago de Compostela  
[mariarosario.gomez.alcalde@usc.es](mailto:mariarosario.gomez.alcalde@usc.es)

### 27.1. Introducción

Los nuevos estudios sobre la infancia (*childhood studies*) han contribuido a hacer evolucionar la representación social sobre los niños y las niñas desde una perspectiva tradicional, en la que son representados como seres tutelados por los adultos y no competentes para entender el mundo y participar en su construcción, hacia una imagen más moderna en la que son capaces de construir significados sobre el mundo diferentes a los de los adultos, y de participar activamente en la construcción de un mundo mejor (Kehily, 2015; Qvortrup *et al.*, 2009).

Una dimensión que los estudios de la infancia han contribuido a desarrollar es la de los niños como ciudadanos activos. En este proceso, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) supuso un punto de inflexión en la defensa de los derechos de la infancia al reconocer tres grandes ámbitos de derechos: protección, provisión y participación. Numerosos estudios, no obstante, han mostrado perspectivas críticas sobre el grado de desarrollo de los derechos de los niños o la poca atención que la Convención presta a la primera infancia (Freeman, 2018; Murray *et al.*, 2020).

En las últimas décadas, se ha desarrollado la investigación sobre el concepto de ciudadanía, las formas de llevar a cabo la educación para la ciudadanía en la escuela, así como el papel clave del profesorado para la práctica de la ciudadanía democrática en las aulas (Davies *et al.*, 2018; Peterson *et al.*, 2020; Schugurensky y Wolhuter, 2020). En el proyecto de educar a los niños y niñas como ciudadanos, existe una amplia coincidencia en que la

etapa de Educación Infantil es un período clave para lograr que se interesen por los problemas sociales, desarrollen una comprensión crítica del mundo y las destrezas de participación activa en la escuela y la comunidad (Golombek, 2006; MacNaughton *et al.*, 2008; Moss, 2007).

La formación del profesorado para el desarrollo de una educación para la ciudadanía democrática (EpCD) en las aulas (concretamente en la Educación Infantil) ha ocupado la atención de los investigadores con la intención de desvelar la adecuación de la formación en el ámbito de la ciudadanía democrática o analizar la influencia de las representaciones del profesorado sobre la infancia y la ciudadanía en sus prácticas de enseñanza (Brownlee *et al.*, 2016; Estellés *et al.*, 2021; García Pérez *et al.*, 2020; Wood *et al.* 2018).

La teoría de las representaciones sociales, que se formula en el ámbito de la psicología social en la segunda mitad del siglo xx, ha realizado aportaciones relevantes para tratar de explicar la forma en que las personas atribuimos significado a diferentes realidades sociales (Moscovici, 2000; Rateau y Lo Monaco. 2013). En el ámbito de la educación, autores como Castorina y Barreiro (2012) han puesto de manifiesto la utilidad de la teoría de las representaciones sociales para analizar diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza.

El objetivo de esta comunicación es analizar las representaciones sociales de una muestra de maestras y maestros en formación del grado de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la enseñanza de la ciudadanía democrática en la educación infantil. Concretamente, se trata responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la representación de los participantes sobre el concepto de ciudadanía democrática?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción de los participantes con la formación recibida durante los estudios de grado sobre la EpCD?
- ¿En qué medida están preparados los participantes para abordar problemas sociales relevantes y contenidos de ciudadanía democrática en las aulas de Educación Infantil?

## 27.2. Método

Se ha optado por una metodología mixta (Creswell y Creswell, 2018) que combina la tradición de las investigaciones cualitativas con métodos cuantitativos.

En la investigación participaron 124 estudiantes del grado en Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela (80 participantes) y de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (44). Los participantes fueron informados de la voluntariedad del estudio, así como de los estándares de anonimato y confidencialidad propios de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales y la educación (BERA, 2018; Lewis *et al.*, 2013).

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* con preguntas cerradas, abiertas y de escala Likert, combinando así datos cuantitativos y cualitativos. En los ítems 2.1 y 2.2 se solicitaba a los participantes cinco palabras asociadas a «ciudadanía democrática». A partir de ellas se han identificado las representaciones sobre este concepto a través de

un conteo de frecuencia y siguiendo la Teoría del núcleo central (Dany *et al.*, 2015; Moliner y Abric, 2014). En los ítems 3.1 y 3.2 se les pedía las percepciones sobre su formación en EpCD y su grado de preparación para impartir contenidos relacionados con ella. Finalmente, el ítem 3.3 recogió las perspectivas de los futuros docentes sobre el tratamiento de problemas sociales relevantes y ciudadanía democrática en las aulas utilizando las categorías: «evitar», «contener» y «asumir riesgos», propuestas por Kitson y McCully (2005).

Los datos se recogieron en el contexto natural de aula durante el curso 2022-2023. Para su análisis se utilizó el software Atlas.ti (versión 9) que facilita los procesos de codificación y recuperación de la información.

## 27.3. Resultados

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos siguiendo la secuencia de las preguntas de investigación.

### **Representación social del profesorado en formación sobre *ciudadanía democrática***

Para identificar las representaciones de los futuros docentes sobre la ciudadanía democrática, se han analizado las palabras asociadas con el término estímulo *ciudadanía democrática*, utilizando los criterios de frecuencia y de relevancia adjudicada por los participantes, tratando de identificar el núcleo central y la periferia de la representación.

La tabla 27.1 recoge las palabras asociadas más citadas ordenadas por frecuencia de aparición. Las palabras que forman el núcleo central, es decir, el significado más estable de la representación, son las que ofrecen una mayor frecuencia (igual o superior a 20 menciones). Los datos indican que el concepto de ciudadanía democrática hace referencia primordialmente a derechos (76 menciones) y libertades (58) seguidos a cierta distancia por respeto (38) igualdad (37), sociedad (30), participación (28) y deberes (23). En definitiva, el núcleo central de la representación está ocupado por la concepción liberal centrada los derechos y libertades individuales con algunos rasgos propios de la ciudadanía democrática, como la igualdad o la participación. Las periferias de la representación, es decir, sus aspectos más variables, están formadas por términos que complementan la dimensión política de la ciudadanía, como *voto* o *elección*, al tiempo que aparecen términos que se refieren a las dimensiones social y cultural de la ciudadanía, como *justicia*, *comunidad*, *diversidad*, *pluralismo* o *pensamiento crítico*. En una periferia más alejada o desaparecidos están los aspectos referidos al género, al medioambiente o a la ciudadanía global. La relevancia otorgada por los participantes a las palabras asociadas confirma que el núcleo central de la representación está ocupado por los derechos y libertades.

**Tabla 27.1.** Representación social de «ciudadanía democrática» por medio del análisis de palabras asociadas (n = 124)

Estructura	Palabras asociadas con indicación de frecuencia
Núcleo central 20 o más menciones	derecho/s (76), libertad/es (58), respeto (38), igualdad (37), sociedad (30), participación (28), deberes (23),
1ª periferia 10 o más menciones	valores (19), responsabilidad (16), voto (11), justicia (10), convivencia (10)
2.ª periferia 6 o más menciones	comunidad (9), elección (9), pensamiento crítico (9), democracia (8), opinión (8), educación (7), diversidad (6), inclusión (6), pluralismo (6), política (6), tolerancia (6)

Fuente: elaboración propia.

También se solicitó a quienes participaron su grado de interés por estar informados sobre aspectos sensibles de la actualidad estrechamente relacionados con la ciudadanía democrática (tabla 27.2). La mayor parte (70,1 %) declara tener bastante o mucho interés en los problemas de la actualidad, el 33 % dice tener un grado medio de interés y tan solo un 3,2 % manifiesta un interés escaso.

**Tabla 27.2.** Grado de interés en temas de actualidad: frecuencia y porcentajes (n = 124)

Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0	0	4	3,2	33	26,6	52	41,9	35	28,2

Fuente: elaboración propia.

Por último, interesaba conocer el grado de participación en la sociedad a través de ONG, voluntariado u otras formas de movilización social. Los resultados de la tabla 27.3 ponen de manifiesto una discrepancia entre el interés elevado en los temas de actualidad expresado anteriormente y una ausencia de participación declarada por el 79 % de los participantes; tan solo un 21 % declara alguna forma de participación en la comunidad.

**Tabla 27.3.** Participación activa en la comunidad: frecuencia y porcentajes (n = 124)

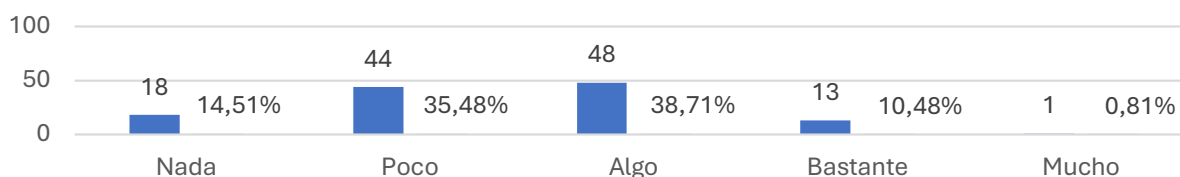
No participa		Participa	
F	%	F	%
98	79	26	21

Fuente: elaboración propia.

### Formación recibida sobre EpCD durante los estudios del grado de Maestro

La figura 27.1 muestra los resultados sobre la formación en EpCD recibida durante los estudios del grado en Maestro/a de Educación Infantil. Las respuestas se representan en escala Likert, siendo 1 el grado nulo de formación y 5 el grado más alto. La mayor parte de los participantes (74,2 %) describen un valor medio (48) o bajo (44) de formación; 13 participantes

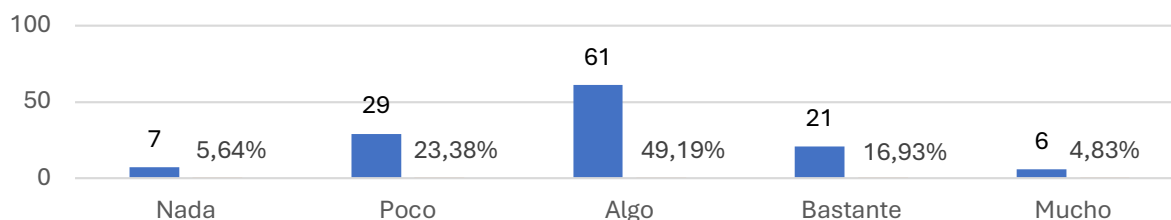
(10,5 %) califican la formación como alta, y 18 (14,5 %) creen no haber recibido formación alguna en el ámbito de EpCD.



**Figura 27.1.** Grado de formación sobre EpCD recibida durante los estudios de grado: frecuencia y porcentajes (n = 124). Fuente: elaboración propia.

### Preparación para desarrollar contenidos de EpCD en Educación Infantil

La figura 27.2 ofrece los resultados sobre el grado de preparación que los profesores en formación creen tener para desarrollar contenidos de EpCD en Educación Infantil. Las respuestas se representan en escala Likert, siendo 1 el grado de preparación nulo y 5 el más alto. Mayoritariamente, los profesores expresan dudas con respecto al grado de preparación para desarrollar contenidos de EpCD, ya que en 61 casos (49,2 %) se identifican con valores medios (algo preparados). En segundo lugar (28 %) se sitúan las respuestas poco o nada preparados. Por último, tan solo 27 participantes (21,7 %) consideran que están bastante o muy preparados.



**Figura 27.2.** Preparación para desarrollar contenidos de EpCD en Educación Infantil: frecuencia y porcentajes (n = 124). Fuente: elaboración propia.

### Grado de acuerdo con las perspectivas de evitar, contener y asumir riesgos en EpCD

El último ítem que se analiza solicitaba a los participantes el grado de acuerdo con tres perspectivas adaptadas a partir de Kitson y McCully (2005) para abordar temas sociales relevantes o controvertidos en las aulas: evitar, contener o asumir riesgos. En el cuestionario se adaptaron como: evitar los temas de ciudadanía democrática porque resultan controvertidos y los estudiantes de infantil no tienen capacidad para entenderlos; tratar temas de ciudadanía de forma general evitando las controversias entre los estudiantes; abordar temas de ciudadanía para que los estudiantes relaten sus experiencias, escuchen las de otros y respeten los diferentes puntos de vista.

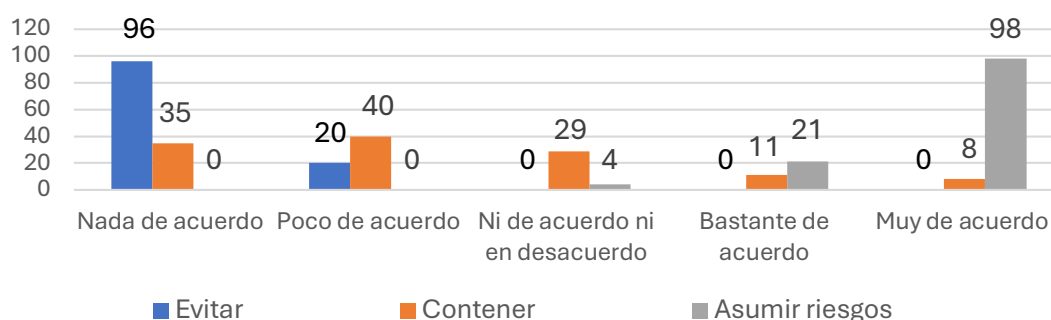
La tabla 27.4 ofrece el valor medio del grado de acuerdo con las tres perspectivas. La figura 27.3 muestra el grado de acuerdo de los participantes con las tres perspectivas utilizando una escala Likert, siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Los datos indican que la

perspectiva «evitar» obtiene un valor medio de 1,17 lo que la sitúa como la perspectiva menos aceptada: el 100 % de los participantes se muestra nada o poco de acuerdo con ella. La perspectiva «contener» obtiene un valor medio de 2,32, lo que indica que es la que suscita más dudas entre los participantes que se distribuyen en todos los valores de la escala. La perspectiva «asumir riesgos» es la que obtiene el valor medio más alto de la escala Likert (4,76), lo que la sitúa como la perspectiva más aceptada: el 96,75 % de los participantes se muestran bastante o muy de acuerdo con ella.

**Tabla 27.4.** Medias del grado de acuerdo con las perspectivas: evitar, contener y asumir riesgos

Perspectivas	Medias
Evitar	1,17
Contener	2,32
Asumir riesgos	4,76

Donde 1 = nada de acuerdo; 5 = muy de acuerdo. Fuente: elaboración propia.



**Figura 27.3.** Frecuencias del grado de acuerdo con las perspectivas evitar, contener y asumir riesgos (n = 124). Fuente: elaboración propia.

## 27.5. Discusión y conclusiones

La investigación desarrollada desvela que la representación social sobre la ciudadanía democrática de maestros y maestras en formación está informada por la concepción liberal que se ha confirmado como la predominante entre el profesorado en formación en varios trabajos recientes (García Pérez *et al.*, 2020; MacNaughton *et al.*, 2008). En ella priman los derechos y libertades individuales, así como los aspectos políticos de la ciudadanía, mientras las dimensiones social y cultural aparecen más relegadas, y están casi desaparecidas las cuestiones de género, los derechos de las minorías, el medio ambiente o la ciudadanía global, aspectos clave de una educación para la ciudadanía realmente efectiva (Estellés y Fischman, 2021).

Los futuros docentes muestran una satisfacción media-baja con la formación recibida para abordar contenidos de ciudadanía democrática en Educación Infantil, confirmando así



los datos ofrecidos por estudios previos en la misma dirección (Estellés *et al.*, 2021). Por otra parte, el contraste entre el elevado interés por temáticas sociales de actualidad manifestado por los participantes y su escasa participación social y ciudadana constituye uno de los principales problemas relacionados con la formación de docentes en educación para la ciudadanía (Estellés y Fischman, 2021; Estellés *et al.*, 2021). Solo un profesorado que haya experimentado una participación social activa podrá servir de modelo para el alumnado, impulsando a este a comprometerse socialmente y participar activamente, aspectos esenciales en su aprendizaje como ciudadanos (Brownlee *et al.*, 2016; Johansson *et al.*, 2011).

La investigación pone de manifiesto la necesidad de más preparación del profesorado para abordar problemas sociales relevantes y trabajar la educación para la ciudadanía democrática en las aulas de infantil. Un déficit que afecta al profesorado en general, no solo al de infantil, incluso en países en los que la educación para la ciudadanía tiene una larga tradición (Willemse *et al.*, 2015). Aunque los participantes en la investigación expresan dudas sobre su preparación para abordar temas sociales relevantes y controvertidos propios de la educación para la ciudadanía democrática, muestran un elevado interés hacia los mismos y una disposición favorable a tratarlos abiertamente en las aulas. Todo esto abunda en la idea de que es necesaria una mayor presencia de contenidos de educación para la ciudadanía democrática en la formación del profesorado que ponga a los profesores en formación en contacto con enfoques, estrategias de enseñanza y experiencias educativas que mejoren su preparación para educar a los estudiantes como ciudadanos que participen activamente en la escuela y en la comunidad.

## Referencias bibliográficas

- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical guidelines for educational research*. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Brownlee, J. L., Scholes, L. Walker, S. y Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 59, 261-273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.009>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX (9), 15-40.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Dany, L., Urdapilleta, I., y Lo Mónaco, G. L. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49 (2), 489-507. <https://doi.org/10.1007/s11335-014-0005-z>
- Davies, I., Ho L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (eds.) (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Palgrave MacMillan.
- Estellés, M. y Fischman, G. (2021). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72 (2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>

- Estellés, M., Amo, F. J. y Romero, J. (2021). The consensus on citizenship education purposes in teacher education. *Social Sciences*, 10 (5), 164. <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- Freeman, M. (ed.) (2018). *Children's rights: new issues, new themes, new perspectives*. Koninglijke Brill.
- García Pérez, F. F., Burgos, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.17121>
- Golombek, S. B. (2006). Children as citizens. *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), 11-30. [https://doi.org/10.1300/J125v14n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J125v14n01_02)
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S. y Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Kehily, M. J. (ed.) (2015). *An introduction to childhood studies*. Open University.
- Kitson, A. y McCully, A. (2005). «You hear about it for real in school»: avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Lewis, J., Dingwall, R., Iphofen, R., Oates, J. y Emmerich, N. (2013). *Generic ethics principles in social science research*. Academy of Social Sciences. [https://oro.open.ac.uk/53765/1/pb3\\_genericethicsprinciples.pdf](https://oro.open.ac.uk/53765/1/pb3_genericethicsprinciples.pdf)
- MacNaughton G, Dally, S. y Barnes, S. (2008). Children informing gender equity policy. En: G. MacNaughton, P. Hughes y K. Smith (eds.). *Young Children as Active Citizens* (pp. 107-118). Cambridge Scholars.
- Margrain, V. y Hultman, A. L. (eds.) (2019). *Challenging democracy in early childhood education. engagement in changing global contexts*. Springer.
- Moliner, P. y Abric, J. C. (2014). Central core theory. En: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.). *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83-95). Cambridge University.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Polity.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery. Early childhood education as democratic practice. *Working Papers in Early Childhood Education*, 43. Bernard van Leer Foundation.
- Murray, J., Swadener, B. B. y Smith, K. (eds.) (2020). *The routledge international handbook of young children's rights*. Routledge.
- ONU (1989). *Convention on the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Peterson, A., Stahl, G. y Soong, H. (eds.) (2020). *The Palgrave handbook of citizenship and education*. Palgrave MacMillan.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. y Honig, M. S. (eds.) (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave MacMillan.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6 (1), 22-42.
- Schugurensky, D. y Wolhuter, C. (eds.) (2020). *Global citizenship education and teacher education: theoretical and practical issues*. Routledge.

Willemse, T. M., Dam, G., Geijsel, F., Wessum, L. y Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008>

Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R. y Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>

## 28. Responder desde el ámbito educativo a los retos que la pornografía plantea a la sociedad digital

**LYDIA DELICADO-MORATALLA**

Universidad Pública de Navarra

[lydia.delicado@unavarra.es](mailto:lydia.delicado@unavarra.es)

### 28.1. Punto de partida: la conceptualización crítica que la teoría feminista elabora sobre la pornografía

#### **Introducción: la preocupación multidisciplinar por las problemáticas que derivan de la pornografía**

Las problemáticas derivadas de la pornografía han suscitado diversas investigaciones multidisciplinarias en los últimos tiempos y algunas de ellas se han enfocado en estudiar sus impactos en la población en edad escolar y adolescente. La revisión de literatura académica publicada en castellano nos indica que la preocupación por la influencia de la pornografía como una pedagogía sexual que enseña e induce a la construcción de un modelo de sexualidad específico se ha manifestado en Ballester Brage, Orte Socías y Pozo Gordaliza (2014), Duran Mestre (2017), Rojo Soto (2019), Ballester Brage, Rosón Varela y Facal Fondo (2020), Del Egido Moreno (2021), Gil Hirastorza (2021), Alonso Ruido, Sande Muñiz y Regueiro (2022) y Roldán Gutiérrez (2022).

Algunas de las investigaciones en la última década están dirigidas hacia el análisis de los impactos que produce el consumo de la pornografía –en su mayoría, con particular atención a la edad adolescente– en la regulación emocional (Villena Moya y Chiclana Actis, 2019), en las actitudes y conductas de estudiantes de nivel universitario (Merlyn *et al.*, 2020), en su relación con el *sexting* (Rodríguez Castro *et al.*, 2020), en el desarrollo psicosexual (Triviño Burbano y Salvador Brito, 2019), en la construcción de creencias distorsionadas sobre las mujeres en estudiantes de Educación Secundaria (Bonilla-Algovia, Rivas-Rivero y Pascual Gómez, 2021; Rivas-Rivero, Checa-Romero y Viuda-Serrano, 2022), en las relaciones afectivosexuales y en la masculinidad hegemónica (Biota *et al.*, 2021), en la alienación que produce (Aránguez Sánchez, 2021), en la desconexión empática (Ballester Brage *et al.*, 2021), en las relaciones sexuales entre jóvenes (Torrado Martín-Palomino *et al.*, 2021; Vélez, 2022) y también en su relación con las prácticas sexuales de riesgo en estudiantes universitarios (Granado Soto *et al.*, 2022).

Dado que nos encontramos en un contexto académico actual en el que se evidencia una coalescencia de intereses en temáticas que emanan de las distintas problemáticas asociadas al consumo de pornografía, a su modelo sexual, a su proyección sociocultural y a su aportación a las estructuras de desigualdad entre mujeres y hombres, es un momento propicio para seguir aportando con indagaciones críticas, en el marco de la búsqueda de soluciones a una problemática social creciente.

## **El marco teórico feminista como fuente para pensar críticamente la pornografía**

La conceptualización de la pornografía ha sido uno de los grandes temas de los estudios feministas desde los años ochenta del siglo xx (Delicado-Moratalla, 2021a). Su trascendencia ha ido en aumento por el espectacular desarrollo que ha tenido gracias a la tecnología digital y al Internet. El contenido pornográfico está entre los ciberespacios con mayor tráfico mundial (Bridges, 2019) y su relato, representación, iconografía, discurso y modelo sexual han alcanzado un poder de influencia capaz de conseguir una auténtica pornificación social y cultural (Tyler y Quek, 2016; Menéndez Menéndez, 2021).

El fundamento de la pornografía nace a partir de la idea de crear un dispositivo cultural que reproduzca un tipo concreto de representación subordinada de las mujeres, que será aquel cuyo núcleo objetualice sexualmente, y hasta el extremo, el cuerpo femenino bajo la mirada hegemónica masculina. La idea original de la pornografía es producir un discurso en el que las mujeres son representadas como seres degradados, humillados, subordinados a los deseos sexuales de otros. La subordinación se ejecuta a través de mecanismos de violencia explícita y simbólica, se valida culturalmente mediante la distribución de la idea de consentimiento y es especialmente problemático el hecho de que los actos de crueldad sexual contra las mujeres se conviertan en una narración que se exhibe bajo la clave aparente del placer de ellas (Dworkin y MacKinnon, 1988).

Ese relato se construye necesariamente a partir de la deshumanización de las mujeres, la objetualización de sus cuerpos y la adaptación a un papel de servidumbre sexual instrumental para los hombres (Marzano, 2006), quienes, en contraposición, son sujetos de la acción sexual, tratados y representados como protagonistas de la dominación que sustentan (Dworkin, 2015).

Atendiendo a la elaboración teórica de Cobo (2020, p. 32), la pornografía es un tipo de representación que ejemplifica de manera muy clara el mecanismo de opresión que opera en las sociedades patriarcales y su «elemento simbólico central es el control y el dominio de la sexualidad de las mujeres». La pornografía supone un proyecto de resignificación permanente de los roles patriarcales y explota hasta la extenuación la idea de las mujeres reducidas a sexualidad, en los circuitos de negocio de los grandes grupos empresariales e internacionales de la explotación sexual (Cobo, 2020). Identifica la pornografía como uno de los dispositivos actuales más vivos en cuanto a la reafirmación de la misoginia y señala la dimensión y el significado político de la pornografía. Resalta que el enfoque para entender la profundidad de significados que tiene la pornografía se ha de producir desde la crítica feminista que «desvela las estructuras de poder, jerarquías y dominaciones» (Cobo, 2020, p. 34).

Pero las posiciones feministas críticas con la pornografía no solo han abordado su capacidad de influencia cultural y generadora de comportamientos y discursos misóginos sobre las mujeres. También se han focalizado en analizar y cuestionar el conjunto de la pornografía en imágenes como mecanismo de ejecución de violencia sexual contra las mujeres (Russell, 1998). En la producción de pornografía filmada, las escenas no suceden en el ámbito de la ficción, son realidad. Toda la violencia que se ejerce en los cuerpos de las mujeres es real y es explícita. Por este motivo, la teoría feminista siempre ha defendido que la pornografía grabada no se puede examinar desde el marco de la libertad de expresión, sino que ha de comprenderse como una ejecución concreta y específica de violencia sexual contra las mujeres (Jeffreys, 1993).

## **28.2. Responder desde el ámbito educativo a los retos que la pornografía plantea a la sociedad digital**

### **Formación del personal docente sobre las problemáticas de la pornografía**

Es importante que el futuro personal docente conozca de qué habla la pornografía digital actual, dónde se aloja, cuál es su pedagogía sobre la violencia sexual, las maneras en las que reproduce y arraiga los roles sexistas y cómo se representan, en el contexto de los conocimientos necesarios sobre la realidad del mundo global, cuyo carácter se imprime especialmente en la sociedad digital.

En la formación inicial del profesorado, tal y como indica la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil, una de las competencias que ha de adquirir el alumnado del grado es conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación. En lo referente a la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria, entre las competencias específicas del área de las Ciencias Sociales Asociadas cabe destacar: fomentar la práctica del pensamiento social crítico.

Por ello, la profesión docente precisa capacitación para saber construir un conocimiento crítico sobre la pornografía en Internet y en las redes sociales, porque la violencia sexual explícita que contiene, así como su capacidad para reproducir culturalmente los roles sexistas y las actitudes misóginas hacia las mujeres, suponen parte de los retos que afronta la sociedad digital del siglo XXI y es imprescindible para poder diseñar la estrategia coeducativa de los centros.

El conocimiento de las problemáticas asociadas a la pornografía es igualmente interesante y necesario en el contexto educativo para diseñar estrategias de prevención, detección e intervención frente a conductas violentas que tengan que ver o deriven del uso explícito de la pornografía; así como para realizar un acompañamiento apropiado a las familias y a la comunidad educativa; pensar y trazar el proyecto docente de los centros educativos y afrontar colectivamente los retos de esta porción de violencia de la sociedad digital que está muy presente en las distintas edades de las etapas de la educación.

### **La pornografía y el desempeño curricular de las competencias**

Las problemáticas que derivan de la pornografía conectan con el trabajo curricular que se ha de desempeñar con relación a la transversalidad de la coeducación y a las competencias clave, que tienen continuidad a lo largo de todas las etapas educativas. El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil; el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, incluyen la competencia digital, de especial interés en cuanto a la cuestión de la pornografía. Igualmente, otras competencias que cabe señalar son la competencia personal, social y de aprender a aprender, y la competencia ciudadana.

La competencia digital implica el aprendizaje de cómo realizar un uso seguro, saludable y crítico de las tecnologías digitales para la participación y la interacción en la sociedad. Como se ha venido destacando en los estudios sobre el consumo de pornografía digital (Ballester *et al.*, 2020), a los 8 años algunos niños y niñas entran en contacto por primera vez con el contenido pornográfico en Internet. La cuestión importante aquí no solo radica en el impacto que pueda ocasionar un contenido tan ajeno e inexplicable a la cosmovisión y experiencia infantil, sino en los efectos que causa el visionado de unas imágenes explícitas que definen la sexualidad desde la extrema violencia, el incesto, la tortura, la violación, la cosificación de los cuerpos, la vejación, el insulto, el menosprecio y la humillación de la figura femenina (Alario Gavilán, 2018; Cobo, 2020; Delicado-Moratalla, 2021b), y que construyen un mensaje muy concreto de qué se espera de un varón y una mujer en la práctica sexual, que viene siendo la aceptación de unos roles de dominación masculina y de subordinación femenina que se implementan desde la ausencia de reciprocidad, con un discurso de crueldad y con un imaginario que acepta la objetualización sexual de las personas.

Tal y como ha comprobado Dines (2010) en sus investigaciones, la pornografía produce un efecto de secuestro de la sexualidad, al imponerse como un modelo hegemónico que impide el libre desarrollo de las habilidades sexoafectivas de cada sujeto y consumiéndose a edades muy tempranas, en muchos casos, sin ninguna otra fuente real y efectiva de educación sexual, sin supervisión adulta ni acompañamiento emocional.

En el contexto educativo de la etapa de primaria, la competencia personal, que entrena la capacidad de contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio, entra en un espacio de desafío cuando en una niña o en un niño se produce el efecto de secuestro que ejerce la pornografía sobre la libertad sexual, que a su vez goza de un marcado poder mediático para influenciar en la construcción de la conducta sexual. Gran parte del contenido pornográfico se encuentra fácilmente y de manera gratuita en una ingente cantidad de páginas web. No solo se llega a él mediante el uso de buscadores. La pornografía aparece en formato spam en los correos electrónicos, en las cuentas de las redes sociales y salta en pop-ups en la navegación por Internet. De las diez primeras páginas web con mayor tráfico del mundo, tres son pornográficas y se accede mayoritariamente por vía de dispositivos móviles (Bridges, 2019). El acceso al contenido gratuito no tiene ninguna restricción, por lo que, a no ser que haya algún tipo de supervisión adulta consciente de la problemática, no hay garantías de que la navegación sea segura para niñas y niños.

Dicho poder mediático se refuerza con discursos y contenidos habituales en los canales de consumo y distribución de la cultura de masas (Gabriel, 2017; Iglesias y Zein, 2018), en los que la lectura más habitual que se realiza del mundo pornográfico y sus cánones sexuales se vincula a la idea que la propia industria pornográfica se ha encargado de cultivar y distribuir hegemónicamente y que se centra en difundir la creencia de que el relato de la pornografía digital es el auténtico reflejo de la libertad sexual y de que su narración sexual es la realmente vanguardista (Long, 2012).

También en lo concerniente a la competencia personal y social, la construcción de la intimidad que propone la pornografía dista de contribuir al bienestar físico y emocional, tanto propio como en la relación con las personas, porque el modelo pornográfico hegemónico entrena la desafección, la falta de empatía y el distanciamiento emocional. El ejercicio de la violencia y el dolor se transmite como deseable y erótico. Lo femenino es referido con

adjetivos degradantes y discriminatorios, las chicas y las mujeres son objetos pasivos sobre los que se ejercen los actos; lo masculino es apuntalado desde la significancia, la fuerza, la crueldad y la centralidad y los chicos y los hombres son los sujetos activos de las acciones.

### 28.3. Conclusión

El modelo cultural de la pornografía impone corsés sexistas específicos que configuran una idea de qué desea la sociedad contemporánea de los hombres y de las mujeres. Todo ello entra en colisión con las destrezas que se persiguen adquirir a través de la coeducación transversal y del trabajo en la competencia digital, en la competencia personal y social y supone un desafío para afrontar las relaciones sexoafectivas e íntimas de los individuos.

Los comportamientos que se observan en la pornografía digital no se narran desde la igualdad de trato, de reconocimiento, de valor ni de representación. Por ello, son conductas antagónicas con las aspiraciones de igualdad entre varones y mujeres y con los valores en los que se sostiene el desarrollo del currículo educativo en todas las etapas. Afecta a la construcción de la idea y la práctica de la ciudadanía de las mujeres y de los hombres y tienen, por todo ello, un destacado carácter antidemocrático. Ello, finalmente, señala la necesidad de responder desde el ámbito educativo y, en particular, desde las ciencias sociales, a los retos que la pornografía plantea a la sociedad digital.

### Referencias bibliográficas

- Alario Gavilán, M. (2018). La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución. *Asparkia. Investigación Feminista*, 33, 61-79. <https://doi.org/10.6035/Asparkia.2018.33.4>
- Alonso Ruido, P., Sande Muñiz, M. y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9 (1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Aránguez Sánchez, T. (2021). Vivir a través de una pantalla pornografía y alienación en la sociedad digital. En: T. Aránguez Sánchez y O. Olariu (eds.). *Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en internet* (pp. 599-618). Dykinson.
- Ballester Brage, L., Orte Socías, C. y Pozo Gordaliza, R. (2014). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. *Anduli*, 13, 165-178. <https://doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.10>
- Ballester Brage, L., Rosón Varela, C. y Facal Fondo, T. (2020). *Pornografía y educación afectivo-sexual*. Octaedro.
- Ballester Brage, L., Rosón Varela, C., Facal Fondo, T. y Gómez Juncal, R. (2021). Nueva pornografía y desconexión empática. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6 (1), 67-105. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7075>



- Biota, I., Loureda Avilés, M., Dosil, M., Picaza, M., Eiguren, A. y Ozamiz Etxebarria, N. (2021). Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica. *RES: Revista de Educación Social*, 33, 578-597.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Pascual Gómez, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24 (2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28514>
- Bridges, A. J. (2019). Pornography and sexual assault. En: *Handbook of sexual assault and sexual assault prevention* (pp. 129-149). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_8)
- Cobo, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Penguin Random House.
- Del Egido Moreno, A. (2021). Pantallas y educación sexual en adolescentes. *e-CO: Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 18, 44-56.
- Delicado Moratalla, L. (2021a). Presentación del monográfico «Pornografía: una geografía sexual del poder». *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6 (1), 1-14. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.8968>
- Delicado Moratalla, L. (2021b). El sadismo sexual y el elogio a la violación en el imaginario y la práctica de las muñecas pornográficas. En: L. Nuño y L. Martínez (eds.). *Debates teóricos sobre políticas de igualdad entre mujeres y hombres* (pp. 187-206). Comares.
- Dines, G. (2010). *PornLand: How porn has hijacked our sexuality*. Beacon.
- Duran Mestre, A. M. (2017). *Proposta didàctica per a la tracta d'imatges i missatges sexualitzats del reggaetón en adolescents*.
- Dworkin, A. (2015). *Pornography: men possessing women*. Plume.
- Dworkin, A. y Mackinnon, C. A. (1988). *Pornography and civil rights*. Organising Against Pornography.
- Gabriel, K. (2017). *El poder de las culturas del porno*. <https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Estado-del-poder-2017/6.Culturas-del-porno-Estado-del-poder2017.pdf>
- Gil Irastorza, H. (2021). Análisis feminista del impacto de la pornografía en la educación sexual de la adolescencia. En: T. Aránguez Sánchez y O. Olariu (eds.). *Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en Internet* (pp. 571-598). Dykinson.
- Granado Soto, M., Liébana Presa, C., Trevisson, B., Martínez Fernández, M. C., Calvo Ayuso, N. y García Fernández, R. (2022). Consumo de pornografía y su relación con las prácticas sexuales de riesgo entre estudiantes universitarios: una revisión sistemática. En: A. B. Barragán Martín, J. J. Gázquez Linares y M. del M. Simón Márquez (eds.). *Intervención para la mejora de la salud desde una perspectiva integradora: avanzando desde la investigación* (pp. 131-138).
- Iglesias, A. y Zein, M. (2018). *Lo que esconde el agujero. El porno en tiempos obscenos*. Catarata.
- Jeffreys, S. (1993). *The lesbian heresy. A feminist perspective on the lesbian sexual revolution*. Spinifex.
- Long, J. (2012). *Anti-porn: the resurgence of anti-pornography feminism*. Zed Books.
- Marzano, M. (2006). *La pornografía o el agotamiento del deseo*. Manantial.
- Menéndez Menéndez, M. I. (2021). Culo prieto, cabeza ausente. Una reflexión feminista sobre la pornografización cultural en las industrias culturales. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6 (1), 106-135. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7078>

- Merlyn, M.-F., Jayo, L., Ortiz, D. y Moreta Herrera, R. (2020). Consumo de pornografía y su impacto en actitudes y conductas en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Psicodebate*, 20 (2), 59-76. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i2.1871>
- Rivas Rivero, E., Checa Romero, M. y Viuda Serrano, A. (2022). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 395, 343-368. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-517>
- Rodríguez Castro, Y., Martínez Román, R., Alonso Ruido, P. y Adá Lameiras, A. (2020). El consumo de pornografía y su relación con el sexting en adolescentes. En: M. de la P. Bermúdez y A. Álvarez Muelas (eds.). *Avances en Ciencias de la Educación: investigación y práctica* (pp. 137-143).
- Rojo Soto, I. (2019). Educando en cuerpos pornográficos: un análisis más allá de la excitación. *Revista de Estudios Socioeducativos. RESED*, 7, 103-116. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2019.i7.07](https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.07)
- Roldán Gutiérrez, P. (2022). Pornografía, sexualidad y redes ¿nuevas violencias o nuevas máscaras? *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 77-94.
- Russell, D. E. H. (1998). *Dangerous relationships: pornography, misogyny and rape*. Sage.
- Torrado Martín-Palomino, E., Gutiérrez Barroso, J., Romero Morales, Y. y González Ramos, A. M. (2021). *Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años. Informe final*.
- Triviño Burbano, M. V. y Salvador Brito, J. P. (2019). La pornografía y su incidencia en el desarrollo psicosexual de adolescentes. *Revista UNIANDES Episteme*, 6 (2), 246-260.
- Tyler, M. y Quek, K. (2016). Conceptualizing pornographication. *Sexualization, Media, & Society*, 2 (2). <https://doi.org/10.1177/2374623816643281>
- Vélez, M. T. (2022). La influencia de la pornografía en las relaciones sexuales entre jóvenes y adolescentes. Un análisis del consumo de pornografía en Cantabria. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 17, 153-178. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0006>
- Villena Moya, A. y Chiclana Actis, C. (2019). Consecuencias del consumo de pornografía: breve reporte. *Psicosomática y Psiquiatría*, 9, 18-24.

## 29. Enseñar en contextos de migración. Creencias del profesorado de Antofagasta sobre la enseñanza en escuelas de Antofagasta, Chile

**ALEXANDRO MAYA RIQUELME**

Universidad Autónoma de Barcelona

[AlexandroLeonel.Maya@autonoma.cat](mailto:AlexandroLeonel.Maya@autonoma.cat)

**JESÚS MAROLLA GAJARDO**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

[jesus.marolla@umce.cl](mailto:jesus.marolla@umce.cl)

### 29.1. Introducción

La construcción de sociedades participativas, críticas, inclusivas e igualitarias, son metas que se enmarcan en una idea democrática como una realidad inacabada (Santisteban y Pagès, 2007). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe contribuir a interpretar y resignificar los conflictos históricos desde el presente. Por su parte, el profesorado debe proveer de herramientas a sus estudiantes que les permitan imaginar, construir y participar activamente de los distintos futuros posibles. Donde la equidad, la justicia social y la paz sean una realidad posible de alcanzar y de defender; mediante el diálogo entre diferentes grupos sociales y siendo capaz de interpretar e interpelar a la mayor cantidad de personas posibles (Pérez y Vargas, 2019).

La presente comunicación busca dar cuenta de los primeros avances de una investigación sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en liceos de la comuna de Antofagasta. El problema que se plantea se relaciona con los discursos del profesorado en un contexto de enseñanza y aprendizaje con una alta presencia de migrantes. Por lo anterior, surge la necesidad de conocer y comprender cuáles son los discursos que manifiesta y las problemáticas que se presentan para los y las profesoras debido a los contextos en que trabajan.

### 29.2. Marco conceptual

Uno de los supuestos teóricos que sostienen esta comunicación corresponde al «código disciplinar» entendido como un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que orientan el trabajo del profesorado. Además, permite conocer los discursos, los contenidos y la práctica de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales dentro del marco escolar, que a la vez produce realidades socioculturales específicas (Cuesta, 2002).

Otra de las nociones teóricas que fundamenta este trabajo y aportado por De la Cruz Flores (2016) corresponde a la «justicia curricular». Este concepto permite comprender los

fenómenos educativos en dos niveles. En un macronivel posibilita afrontar los fenómenos de exclusión educativa, fracaso, abandono escolar y la violencia en las escuelas. Ello nos permite reflexionar sobre el currículo y su pertinencia hacia los estudiantes. Para esta autora, y siguiendo a La Parra y Tortosa (2013), el currículum podría resultar ajeno, poco significativo e incluso promotor de apatía y desinterés, perpetuando ciclos de violencia estructural en los diferentes contextos.

En un micronivel, la justicia curricular podría resignificar nuestra labor educativa, mediante el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje dirigidos al reconocimiento y atención a la diversidad, mediante la generación de culturas inclusivas (Marolla Gajardo *et al.*, 2021). Así se fomentaría la participación y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas, se diversificaría la enseñanza y los ambientes de aprendizaje, promoviendo que se reconozcan las diferencias y se potencien los aprendizajes (De la Cruz Flores, 2016).

Complementario a una justicia curricular, en esta comunicación nos comprometemos teóricamente con una educación intercultural que cuestione la distribución del poder y las formas de control que reproducen las relaciones jerárquicas existentes entre los diferentes grupos sociales que cohabitan el espacio escolar. Por lo tanto, dismantelar las formas de dominación en base al racismo, la desigualdad de género, el capacitismo, identidades sexuales, y clase es fundamental. Incorporando narrativas, cuerpos, imágenes, lenguajes y acciones que rompan lo normativo y permitan abrir la educación a diversas realidades. Cuestionando los aprendizajes hegemónicos y los lugares de opresión (Hipólito y Martínez, 2021).

En esta línea los aportes de Massip *et al.* (2020) nos permiten analizar el discurso del profesorado, identificando en ellos las posibilidades de reconocer: la pluralidad de las sociedades, desafiar los estereotipos y prejuicios culturales, visibilizar las desigualdades y las discriminaciones, considerar diferentes cosmovisiones, incorporar miradas interdisciplinarias, proyectar la ciudadanía global y visibilizar de manera activa los problemas.

### **29.3. Problema y objetivos**

El problema que se busca indagar son los desafíos que enfrenta el profesorado historia y ciencias Sociales al enseñar en un contexto caracterizado por el retorno a la presencialidad, altos índices de vulnerabilidad social, hechos de violencia escolar generalizados y estudiantes migrantes en liceos públicos de la comuna de Antofagasta. El objetivo de esta comunicación es: Interpretar y comprender el discurso del profesorado al enseñar historia, geografía y ciencias sociales en contextos de migración de algunas escuelas de la Región de Antofagasta, Chile.

#### **Metodología**

Esta comunicación adopta una metodología de carácter cualitativa (Pimienta y De la Orden, 2016). El trabajo de campo fue realizado en tres centros educativos de dependencia municipal (públicos) de la comuna de Antofagasta. El criterio de selección consistió en centros educativos secundarios que tengan en su matrícula estudiantes migrantes en el último año y que representen al menos un 30 % de la matrícula. Los criterios de selección del profesorado participante corresponden a: que impartieran clases de historia y ciencias sociales en secundaria y que hubiesen tenido estudiantes migrantes durante el año 2022.

Los datos fueron recolectados durante el segundo semestre del año 2022. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas, con una duración promedio de 60 minutos, las cuales fueron grabadas en audio digital y posteriormente transcritas. El corpus textual corresponde a 66 páginas. En la construcción de las entrevistas se siguieron las orientaciones de Kvale (2011) elaborando preguntas temáticas que respondían a cuatro dimensiones: ¿para qué enseña?, ¿a quién enseña?, ¿cómo enseña? y ¿qué enseña? Además, se formularon preguntas desde una dimensión «dinámica» estimulando a los docentes a que contaran sus experiencias. Para el análisis de las entrevistas se utilizó la estrategia de «condensación de significado» planteada por Kvale (2011), lo que implica un resumen del significado expresado por los entrevistados en términos más breves.

## 29.4. Contexto y participantes

El periodo en que se recolectó la información se caracteriza por ser el primero de asistencia presencial, regular y sistemática postpandemia. Sin embargo, no estuvo exento de complicaciones derivadas de las precarias y deficientes condiciones sanitarias y de higiene, además de los reiterados hechos de violencia escolar suscitados en los establecimientos que obligaban a suspender las clases y entorpecían en el normal funcionamiento de los establecimientos.

**Tabla 29.1.** Profesorado participante

Participantes	Experiencia en aula	Curso en los que enseña	Matricula del Liceo	Extranjeros (%)	IVE*
Profesora	37 años	2.º Medio	1455	36%	84%
Profesor 1	20 años	1.º a 4.º Medio	460	78%	85%
Profesor 2	20 años	3.º y 4.º Medio	1148	70%	78%

\* El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es un indicador utilizado por los programas de alimentación escolar (PAE) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Busca medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

## 29.5. Resultados

Desde un micronivel, podemos mencionar que uno de los principales propósitos de enseñanza que se evidencian en las prácticas educativas del profesorado, se remite a que los y las estudiantes comprendan el presente a partir del estudio del pasado. No es posible rastrear en su discurso espacios de acción o de intervención de sus estudiantes en la realidad, así como dice la profesora: «Yo busco que puedan entender por qué ocurren estas cosas, porque ellos están viviendo en estas condiciones y circunstancias» Por su parte, el profesor 1 plantea: «Me gusta que ellos entiendan, por qué lo que pasó antes; puede servir al presente y les puede servir al futuro de ellos». La participación del estudiantado se limita exclusivamente a la comprensión desde el contenido, sin acción. El profesor 2 busca que...

...se logre la conexión entre los estudiantes, con el saber. [...] Si yo puedo estar en ese momento cuando el saber es analizado y comprendido por ciertas personas, aunque no estén de acuerdo en ese diálogo, yo siento un placer y una alegría importante, y si veo que esa alegría se transmite a los chicos, soy feliz.

Un segundo aspecto que identificamos fue el reconocimiento de los problemas y las complejidades, debido a los contextos en que viven los y las estudiantes. Identificar a quién enseñamos y a quién pretendemos formar es relevante para poder comprender la pertinencia de las estrategias diseñadas e implementadas en el aula. Para el profesorado participante sus estudiantes se caracterizan por:

Ser alumnos que no demuestran interés, se quedan dormidos, llegan drogados, no comen, están pegados al celular, son violentos, tienen lenguaje bastante grosero y difícil trabajar con este tipo de alumnos. Sobre todo, que vienen de hogares disgregados, para ellos es normal echarse la «guapea» y agarrarse a pelea a fuera, sacar armas blancas y todas esas cosas. Es la ley del más fuerte. (Profesor 1)

Yo sé que muchos de esos alumnos que me están escuchando hablar viven en campamento, viven sin agua potable, colgados de la luz eléctrica, sin calles (pavimento) cuando hay un incendio se quema la mitad del campamento eso es parte de la vida de los alumnos nuestros que viven en esas condiciones. (Profesora)

Los estudiantes que llegan acá vienen de lugares donde hay una pobreza, profunda una desigualdad enorme y un concepto aspiracional también muy grande, que se traduce en querer tener cosas materiales, por qué hacia allá va enfocado muchas veces lo que se recibe como educación los niños informalmente en su casa o formalmente. Sin embargo, cuando llegan acá se dan cuenta de que lo que se les enseña no tiene nada que ver con hacer plata inmediatamente. (Profesor 2)

Las carencias materiales, afectivas y alimentarias son una realidad latente en el estudiantado y sus familias. Esa situación es aún más grave y compleja en quienes han migrado por razones de fuerza mayor desde sus territorios de origen. El acceso a bienes materiales que le permitan mejorar sus condiciones de vida se convierte en una necesidad que para el profesor 2 no son posibles de satisfacer en las clases.

Desde las concepciones propias del profesorado, si la escuela pretende educar para resolver los problemas del tiempo presente, no obstante, no da respuestas a las necesidades básicas que poseen los y las estudiantes como sus familias, no existirá interés ni sentido, tanto en su asistencia como en enfocarse en aprender. Esto podría explicar el desinterés de los estudiantes expresados por el profesor 1. La escuela no educa para la vida, ni menos para intervenir en su propia vida.

En este mismo apartado es necesario mencionar las impresiones del profesorado sobre sus estudiantes migrantes

La gran mayoría de los estudiantes inmigrantes viven en campamentos. Tienen más dificultades económicas que los estudiantes chilenos. Vienen casi siempre con la misma ropa. Comen solo lo que comen acá. Y muchos de ellos están ilegales y tienen que hacer regularización de su situación migratoria. (Profesor 1)

Los estudiantes migrantes generalmente porque viene situaciones conflictivas por lo que yo escucho y me cuentan tienden a llevar una vida con una sonrisa independiente de las dificultades que tengan. La felicidad es un elemento clave en su vida y la felicidad la obtienen en cosas simples qué tiene que ver con él concepto de la colectividad que ellos tienen. (Profesor 2)

El empobrecimiento, la desterritorialización, la migración forzada son parte constitutiva de la experiencia de vida del estudiantado. Abordar estas problemáticas podrían ser insumo para poder cuestionar los estereotipos relacionados a la pobreza y migración, visibilizar las desigualdades, discriminaciones, precarización que viven día tras día los estudiantes que asisten a estos liceos. No obstante, desde los relatos y concepciones propias expresadas por los y las participantes, tales aspectos se trabajan de manera tangencial a los procesos educativos. La prioridad es la transmisión de los contenidos fijados por el currículo hegemónico.

Un tercer aspecto que emerge del discurso del profesorado son los desafíos que implica trabajar en con estos estudiantes migrantes, para ellos:

Es un gran desafío porque que primero nosotros tenemos esta diversidad cultural que tú ves que no son solo, por ejemplo, cuando yo empecé a trabajar no había ningún niño, negro de color, no sé cómo decirlo porque es todo tan ofensivo que uno ya no sé ni qué palabras usar. (Profesora)

Desafíos, por ejemplo, tratar, tratar, tratar, de tratarlos bien, con respeto. Yo los trato bien, los trato con respeto. Trato de..., siempre les digo hijo, hija, niño, niña. Pero cuando ya como se dice «me sacan los choros del canasto», ahí ya se pone la cosa complicada. Pero generalmente yo tengo buena llegada con los niños. (Profesor 1)

La dificultad que yo percibo es cuando el estudiante empieza a probar cierto grado de autonomía y libertad que no tenía vislumbrado y que un momento determinado, yo creo personalmente, gracias a las circunstancias pedagógica de la clase. Empieza a notar, las tomas y ocurre que en vez de aprovecharla y usarla para bien ese tipo de cosas. Las empieza a utilizar para la pereza, para la procrastinación. (Profesor 2)

Un primer aspecto relevante que se evidencia son las categorías raciales con las que se enfrenta la profesora frente a sus estudiantes. Por su parte para el profesor 1 manifestó esfuerzos en intentar un buen trato hacia estos estudiantes. Para el profesor es la autonomía del estudiantado lo que más afecta su labor pedagógica.

Un cuarto elemento que destaca del trabajo de campo se relaciona a los relatos del profesorado que abordan sus prácticas educativas y el desarrollo del pensamiento histórico. Para la profesora es relevante que los y las estudiantes manejen cronológicamente los aconteci-

mientos «siempre los ubicó como cronológicamente, en este periodo, en este siglo. Eso antes no era así. Los chiquillos llegaban con eso ya aprendido».

El profesor 2 plantea:

Me gusta por ejemplo mostrarle mucho material audiovisual y documental cortitos de algún tema en específico, por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial por qué fue importante.

Además, complementa los videos con «guías de trabajos y también preguntas, les hago hartas preguntas para que ellos opinen todo eso». Esto da cuenta, así como el relato anterior, que las prácticas se enmarcan en ópticas cronológicas, hegemónicas y oficiales, remitidas a lo que el Ministerio plantea como mínimos de enseñanza.

Para el profesor 3 es necesario partir...

...desde la curiosidad, partiendo siempre de ¿qué te llama la atención de esto?, ¿qué sabes tú de esto?, ¿tienes algunos conocimientos previos? Y después ir construyendo [...]. Entonces cuando uno va y pregunta, va enterándose de lo que piensa el estudiante realmente, si es que le interesó o no. O a veces significa que no están prestando atención en lo absoluto. Pero cuando hay un silencio con caras mirándote es porque algo pasa ahí. Entonces ahí viene la estrategia. Hay que buscar que pasó ahí cuando hablamos de la conquista. Ellos no entienden con «una imposición» tantas cosas buenas, cosas malas también. Todo en eso se relativiza. Tratemos de llegar al tiempo histórico en lo cual ocurrió.

Podemos apoyarnos en algunas imágenes que siempre que son romantizados, porque finalmente son un producto. Una película u algo así.

En este sentido, aunque se plantea un interés y relevancia por escuchar y reconocer los propios intereses del estudiantado, la labor y la práctica del profesorado, de acuerdo a sus concepciones, se enmarca en la transmisión de un contenido lejano a la realidad de los y las estudiantes.

## 29.6. Conclusiones

A raíz de lo expuesto, podemos comentar algunos aspectos interesantes. Por un lado, reconocemos que no es sencillo desempeñarse y promover prácticas de enseñanza en contextos complejos como los retratados en el estudio. Aspectos como la violencia, el abuso, la pobreza, el hambre, las enfermedades, y en general el abandono de las políticas y el Estado son un factor sumamente relevante en la vida de los/las estudiantes, su motivación y el interés que vayan a presentar por aprender.

En muchas ocasiones, los padres, las madres o quienes cuidan de los chicos y las chicas, ven en las escuelas un espacio de «guardería» (Cortina, 2017), donde pueden dejar a sus hijos e hijas a fin de que tengan el tiempo de dirigirse a sus trabajos. Largas jornadas, escasos salarios y, en la mayoría de las ocasiones, fuera de los ámbitos legales y por tanto sin la seguridad social, provocan que los círculos de la pobreza se perpetúen (Ranieri, 2016). En tales marcos, es complejo promover prácticas innovadoras desde el interés de los y las chicas.



Adicionalmente, el profesorado continua enmarcándose en perspectivas y corrientes tradicionales sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (González y Santisteban, 2016; Pinar, 2014). Considerando el propio contexto social del que proceden los y las estudiantes, el espacio educativo no ofrece mecanismos de aprendizaje motivadores que colaboren en el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre las propias realidades de los estudiantes.

Por último, podemos comentar que la historia que se está enseñando, se enmarca en un amplio sentido patriótico, donde se posicionan los valores nacionales por sobre otros valores y perspectivas (Ortega Sánchez y Pagès Blanch, 2020) Ello es una contradicción educativa de acuerdo al contexto en que se está trabajando, donde los y las chicas proceden de otras realidades y, por tanto, de otros espacios educativos e históricos. Por lo que no se reconocen los mismos contextos de cada estudiante como un insumo útil para la práctica de enseñar historia y ciencias sociales.

## Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19 (1).
- Hipólito, N. y Martínez, I. (2021). Diálogos entre el buen vivir, las epistemologías del sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Estudios Avanzados*, 35, 16-28 <https://doi.org/10.35588/estudav.v0i35.5321>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- La Parra, D. y Tortosa, J. (2013). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-73.
- Marolla Gajardo, J., Castellví Mata, J. y Mendonça dos Santos, R. (2021). Chilean teacher educators' conceptions on the absence of women and their history in teacher training programmes. A collective case study. *Social Sciences*, 10 (3). <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2020). The end-purpose of teaching history and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9 (2). <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Pérez, A. C. y Vargas, S. (2019). Historia pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 46 (1), 297-329. <https://doi.org/10.15446/achsc.v46n1.75561>

Pimienta, J., De la Orden, A. (2016). *Metodología de la investigación* (vol. 1). Pearson Educación de México.

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.

Ranieri, M. (2016). *Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.). *Educación para la Ciudadanía: guías para Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 21-34). Wolters Kluwer.

## 30. Retos educativos en la formación de los maestros ante el auge social de los problemas mentales de los niños

**HELENA BARAHONA ÁLVAREZ**

Universidad Castilla-La Mancha  
[helena.barahona@uclm.es](mailto:helena.barahona@uclm.es)

**ANA ISABEL CALLEJAS ALBIÑANA**

Universidad Castilla-La Mancha  
[anaisabel.callejas@uclm.es](mailto:anaisabel.callejas@uclm.es)

**MARÍA ÁNGELES RODRÍGUEZ DOMENECH**

Universidad Castilla-La Mancha  
[mangeles.rodriguez@uclm.es](mailto:mangeles.rodriguez@uclm.es)

### 30.1. Introducción

La salud mental es un componente esencial del bienestar humano. Los trastornos mentales como la depresión y la ansiedad afectan a más de uno de cada seis ciudadanos de la UE lo que representa una importante carga personal y social (Filipova *et al.* 2020). El coste de los problemas de salud mental para las personas, pero también para las sociedades, se reconoce cada vez más, en particular para los jóvenes. Los trastornos como la depresión son muy comunes. En los últimos años, los datos sobre la interacción entre la salud mental y el medio ambiente han aumentado considerablemente, a raíz de la crisis COVID-19, y por sus previsibles e imprevisibles implicaciones.

Además, estos pueden ser letales debido a su fuerte asociación con el suicidio, los accidentes y las malas decisiones relacionadas con la salud. Los últimos datos dan idea de la magnitud del problema. Según la OMS, el suicidio es la cuarta causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 19 años. Durante muchos años, este tipo de problemas de salud mental, como el suicidio, se ha considerado como un tema tabú o que debía silenciarse, porque hablar de él podía provocar un efecto Werther o efecto dominó de contagio, sin embargo, se está demostrando que hablar adecuadamente de él va a producir un resultado papágeno o preventivo (Olivar, 2022: 143). Incluso el manifiesto de la Confederación de Salud Mental (2022) considera que sería bueno introducir la Educación emocional entre las actividades escolares, porque hay que fortalecer la mente frente a la frustración, y erradicar las actitudes de rechazo y de violencia, origen de graves problemas de salud mental. En cuanto a las redes sociales, al ser el medio de comunicación más utilizado por los jóvenes y al haber un menor control, Olivar considera necesario estar más atentos y estudiarlo detenidamente.

Como formadores de futuros docentes, realizar estudios de caso sobre el nivel de conocimiento de la problemática y las herramientas docentes que tienen nuestro alumnado

del grado de Maestro de Educación Primaria se hace prioritario por el impacto social de su profesión con los más jóvenes. Para ello organizamos el estudio, en tres grandes apartados: El marco teórico donde establecemos el estado de la cuestión sobre el auge de los problemas mentales en los niños y su distribución geográfica en el contexto español, así como las medidas preventivas relacionando salud mental y medio ambiente, el impacto de la degradación ambiental en la salud mental y el bienestar de las personas. En el siguiente apartado, señalamos los retos educativos en la formación de los maestros. Y por último, hacemos un estudio de caso para estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha, en el curso 2022. Los resultados y conclusiones señalan la urgencia de dotar a los futuros docentes de herramientas para facilitar la detección y abordaje de las necesidades emocionales y la estrecha relación con el medio ambiente de su entorno.

## 30.2. Marco teórico

### El contexto español en el auge de los problemas mentales en los niños

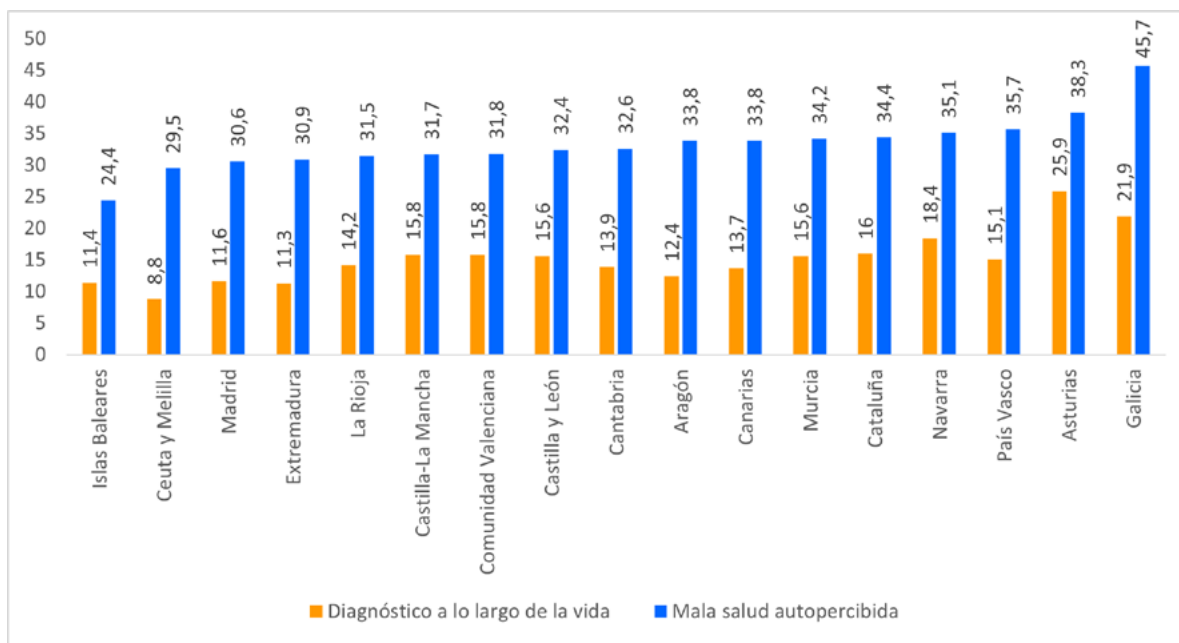
Conforme a un reciente informe de Unicef (2021), se estima que dos de cada diez niños o adolescentes presentan problemas de salud mental. Así, aproximadamente el 16,3 % de los niños y adolescentes europeos de entre 10 y 19 años presenta algún problema de salud mental, incrementándose en España el porcentaje hasta un 20,8 %, lo que supone cerca de un millón de niños y niñas. Asimismo, de estos, un 3 % tuvo pensamientos suicidas (Save the Children, 2021).

Se ha demostrado que la intervención en promoción de salud mental durante la infancia disminuye las alteraciones en el desarrollo e impide que se vuelvan patologías crónicas en salud mental (Lecannelier, 2006); por eso nos planteamos ante esta realidad social desde la didáctica de las Ciencias Sociales la conveniencia de evaluar a los futuros docentes acerca de las carencias en su formación inicial y de las eventuales demandas sobre cómo trabajar con los alumnos disruptivos, el desempeño de la función tutorial o el trabajo entre familias y equipos docentes. Debemos considerar que las escuelas y entornos educativos representan un ámbito determinante para la prevención y detección temprana de los riesgos psicosociales (García-Álvarez *et al.*, 2021).

De este modo, a partir de una investigación realizada en España (Camacho y Padrón, 2006), se obtiene que una de las mayores necesidades de los estudiantes es cómo manejar la ansiedad y el estrés, al tiempo que se revela necesario el control de la frustración. En relación con esto, cabe mencionar que problemas como la ansiedad y la depresión se sitúan entre los más comunes entre la población infantil y adolescente (Castelpietra *et al.*, 2022; Merikangas *et al.*, 2009), estos pueden llegar a presentarse de forma comórbida con otras condiciones, tener un impacto negativo en la salud y bienestar de los menores, así como afectar a diferentes áreas de funcionamiento si no se abordan debidamente, y provocar, entre otras cosas, fracaso escolar.

Si analizamos la salud mental diagnosticada a lo largo de la vida por comunidades autónomas en España, observamos que Madrid (11,6 %), Extremadura (11,3 %) y Aragón (12,4 %) son las tres regiones con menor diagnóstico (excepto Ceuta y Melilla con 8 %). En oposición, Gali-

cia (21,6 %) y Asturias (25,9 %) son las más diagnosticadas, debido a la alta tasa de longevidad. Estos datos nos pueden sorprender si analizamos la salud mental autopercebida; a pesar de que siempre es superior en todas las comunidades, las regiones que tienen mayor autopercepción vuelven a ser Galicia, Asturias y País Vasco (figura 30.1). Si atendemos al sexo, lo que queda una vez más patente es la mayor vulnerabilidad de las mujeres en periodo analizado y región.



**Figura 30.1.** Clasificación de comunidades autónomas según diagnóstico y autopercepción de salud mental. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Henares *et al.*, 2020, p. 118.

### Medidas preventivas: la influencia del entorno

Un reciente estudio (Filipova *et al.*, 2020), muestra una evidencia científica sobre la correlación entre el medio ambiente y la salud mental y el bienestar de las personas en Europa, referido a la ansiedad y la depresión. Se destaca que la degradación medioambiental y la contaminación suponen una amenaza para la salud mental y que la naturaleza es considerada como facilitadora de una buena salud mental, considerando muy positivo el papel de la naturaleza en el tratamiento de las enfermedades mentales.

En ese mismo estudio se señala como el cambio climático ya tiene importantes implicaciones para la salud mental, como la angustia psicológica y la ansiedad ante el futuro, que pueden derivarse de reconocer el cambio climático como una amenaza medioambiental global (por ejemplo, ansiedad climática, ansiedad ecológica). Además, el cambio climático afecta directamente a la salud mental e indirectamente a los sistemas de apoyo social, las tradiciones culturales y las condiciones medioambientales (tabla 30.1).

**Tabla 30.1.** Conclusiones sobre el impacto del medioambiente en salud mental

<b>Factores determinantes y exposición</b>	<b>Resultados en salud mental</b>	<b>Resultados en salud mental</b>
Contaminación del aire exterior: óxidos de nitrógeno (NO, NO <sub>2</sub> , NO <sub>x</sub> ), ozono (O <sub>3</sub> ), monóxido de carbono (CO), partículas, metales pesados	Depresión, ansiedad, tristeza, trastornos de la personalidad	Está surgiendo una relación entre determinados contaminantes atmosféricos y una serie de problemas de salud mental.
Cambio climático: fenómenos meteorológicos extremos, condiciones meteorológicas agudas (calentamiento-enfriamiento), cambios meteorológicos crónicos a largo plazo.	Trastorno de estrés post-traumático, nostalgia, so-lastalgia, angustia, ansiedad, depresión	Está demostrado que las consecuencias del cambio climático afectan profundamente a la salud mental.
Entorno urbano: entorno construido, vivienda, hacinamiento, mala calidad del aire interior, luces	Angustia, agresividad, trauma, desarrollo cognitivo deficiente	Existe una asociación positiva entre la contaminación atmosférica y la exposición urbana, por lo que el entorno urbano afecta directamente a la salud mental.
Contaminación acústica: transporte, industria, entorno	Molestia, sueño deficiente, deterioro cognitivo	En todo el mundo se reconoce que la contaminación acústica es uno de los principales peligros medioambientales y está relacionada con la aceleración e intensificación del desarrollo de trastornos mentales.
Contaminantes químicos y pesticidas POPs BFA, BAP, EDCs,	Depresión, ansiedad, TEA y TDAH, trastornos del comportamiento	La investigación sugiere ampliamente una asociación positiva entre las sustancias químicas ambientales y los resultados negativos para la salud mental.
Metales, microplásticos y productos farmacéuticos en el medio ambiente	Depresión, ansiedad y estrés, trastornos hormonales	Los estudios revisados sugieren una relación entre la exposición al plomo y los síntomas psiquiátricos, aunque la investigación en este campo sigue siendo bastante limitada.

Fuente: Filipova *et al.* 2020, p. 4.

La contaminación acústica (sobre todo, la procedente del tráfico) está relacionada con problemas de salud mental, como molestias, falta de sueño, deterioro cognitivo y agravamiento de problemas psiquiátricos. El ruido es especialmente relevante para los niños, ya que son particularmente vulnerables, incluso en entornos como las escuelas. Todas estas interacciones sobre el medio ambiente en la salud mental, sinergias existentes y potenciales, es importante tenerlas en cuenta, ya que todos estos factores de riesgo pueden afectar simultáneamente a la salud mental.

Por otro lado, pese a que hoy en día nadie discute que existe una asociación entre experiencias en la naturaleza y un mayor bienestar psicológico, al generar una reducción de los factores de riesgo y de la carga de algunos tipos de enfermedades mentales, no existe aún una identificación clara de los beneficios para el bienestar mental, ya que pueden producirse a través de diferentes vías, tanto mediante la mitigación de los factores de estrés externos

negativos, como los beneficios directos para la salud mental (Filipova *et al.* 2020). Por lo que este tipo de estudios son cada vez más necesarios.

### 30.3. Retos educativos en la formación de los maestros

El incremento del número de personas con problemas de salud mental ha sido ampliamente estudiado. Una de las investigaciones más significativas, publicada en *Journal of Psychiatry Research*, realizó un metaanálisis con datos de 55 estudios internacionales y más de 190 000 participantes, extrayendo conclusiones significativas respecto a la prevalencia tanto del insomnio fue del 24 %; la del trastorno por estrés postraumático, del 22 %; la depresión alcanzó un 16 %; y la ansiedad, un 15 %. Estos tres últimos parámetros fueron, respectivamente, cinco, cuatro y tres veces más frecuentes de lo que habitualmente registra la OMS.

No podemos dejar de lado los estragos que la pandemia y por ende el confinamiento, han hecho en la población infanto-juvenil. Según un informe del INJUVE (2021), problemas de salud mental como ansiedad y depresión aumentaron un 32 % en la población juvenil durante 2020. La fundación ANAR afirma que las ideas e intentos de suicidio infantojuvenil han aumentado un 1,9 %. Otro estudio llevado a cabo por Unicef, de 2020, pone de manifiesto como un 27 % de jóvenes y adolescentes consultados tras el confinamiento sentía ansiedad; el 15 %, depresión; el 46 %, menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaba, y el 73 % mostraba la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental, aunque el 40 % no llegó a solicitarla.

Por todo lo descrito hasta ahora, resulta necesario establecer un plan de intervención multidisciplinar que permita paliar los efectos a medio y largo plazo que la pandemia ha producido, así como poder trabajar desde el nivel de la prevención.

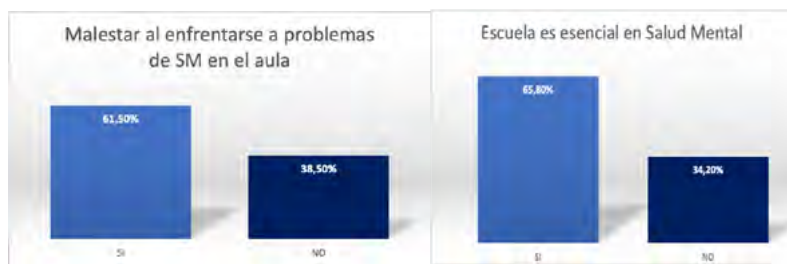
### 30.4. Metodología

Para el presente estudio se plantea una metodología cuantitativa, de diseño transversal y método descriptivo.

Considerando el panorama actual descrito, se plantea conocer la opinión de los estudiantes de grado de Magisterio en Educación Primaria, para poder implementar estrategias en los futuros docentes, mediante la aplicación de la Escala de Actitud Docente hacia la Salud Mental en la Escuela (EADSME), medida creada por García-Álvarez *et al.* (2022), formada por 27 ítems en formato Likert de cinco opciones: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = medianamente en desacuerdo, 3 = neutro, 4 = medianamente de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo, a 252 estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de Ciudad Real, de primero a cuarto de grado, siendo 175 mujeres (70 %) y 74 hombres (30 %). El modelo teórico de la EADSME se corresponde con una estructura de tres factores correlacionados; a saber: actitudes favorables, actitudes desfavorables, y disgustos y expectativas.

### 30.5. Resultados

Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes: El 70 % de la muestra estaba formada por mujeres y el 30 % por hombres; un 61,50 % de los encuestados perciben inquietud o malestar por tener que enfrentarse a alguna situación relacionada con la salud mental en el aula. El 65,87 % piensa que la escuela cumple una función esencial en la salud mental de los estudiantes (figura 30.2).



**Figura 30.2.** Percepción de estudiantes ante la salud mental y el papel de la escuela. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la necesidad de trabajar la tolerancia a la frustración, el 79,36 % piensa que los docentes deberían inculcar la idea en los estudiantes de que pueden ser capaces de lograr sus objetivos. En general, el 87,69 % les gustaría pertenecer a escuelas donde entrenan al personal docente para comprender cuestiones de salud mental y al 97,64 % le gustaría tener más información y formación en salud mental (figura 30.3). El 80,95 % considera una opción prioritaria salir a la naturaleza para combatir el estrés.



**Figura 30.3.** Percepción de la necesidad de formación ante los problemas de salud mental. Fuente: elaboración propia.

Ajustándonos a la estructura de los tres factores de la escala hemos obtenido los siguientes resultados: actitudes favorables:  $M = 3,64$  vs.  $3,58$ ,  $p = .42$ ; actitudes desfavorables:  $M = 2,65$  vs.  $2,94$ ,  $p = .10$ ; disgustos y expectativas:  $M = 3,64$  vs.  $3,59$ ;  $p = .60$ ). Comparando las diferencias existentes por sexos, las mujeres presentan más actitudes favorables ( $M = 0,163$ ) y los hombres más actitudes desfavorables ( $M = 0,868$ ). Para el tercer factor (disgustos y expectativas), es más alta en las mujeres ( $M = 0,288$ ).

Respecto a la procedencia de los alumnos, no hay diferencias significativas entre los grupos, proviniendo un 15,47 % de localidades con menos de 5000 habitantes; 16,66 % entre 50 000 y 10 000 habitantes; 22,61 % entre 10 000 y 20 000; 21,42 % entre 20 000 a 50 000;



22,61 % más de 50 000 habitantes; en lo referente a los centros educativos donde se han formado, el 79,3 % procede de centros públicos, tanto en la etapa de Primaria como de Secundaria y Bachillerato.

### 30.6. Discusión y conclusiones

Hasta la fecha no existe mucha investigación acerca de la actitud del docente hacia la salud mental en la escuela, por lo tanto, ha sido complicado encontrar instrumentos de medida.

Los principales resultados obtenidos se compadecen con otros resultados de investigaciones análogas consultadas, manifestando la urgencia de dotar a los futuros docentes de herramientas para facilitar la detección y abordaje de las necesidades emocionales; evitando de este modo la ideación autolítica, que muestra recientemente un considerable incremento en este grupo social. Cabe resaltar que el problema más significativo es la considerable distancia existente entre la formación recibida por los docentes y las exigencias que el entorno plantea para el desempeño de sus funciones de un modo eficaz e innovador. Así un estudio realizado por Sepúlveda-Velásquez (2011) explica que la actitud docente influye sobremanera en diferentes situaciones socioeducativas en la escuela como la convivencia, integración, inclusión y el «etiquetaje» de estudiantes, ya sea negativo o positivo, de acuerdo con su salud mental, rendimiento y desempeño escolar.

Nuestros resultados vienen a corroborar los encontrados por García-Álvarez *et al.* (2021), quienes encuentran diferencias en lo concerniente al sexo, donde las mujeres registraron niveles más elevados en actitudes favorables que los hombres con un tamaño de efecto moderado ( $M = 0,79$ ), y los hombres actitudes más desfavorables que las mujeres ( $M = 0,52$ ). Estos mismos autores encontraron valores más altos en actitudes favorables en profesores de colegios públicos ( $M = 0,32$ ), lo que también se reportó en AD ( $M = 0,38$ ).

Así pues, es esencial disponer de los conocimientos actualizados para favorecer la prevención, identificación y abordaje de aquellos problemas de salud mental que surjan en el entorno escolar, al menos los más comunes y en primera instancia, de forma tal que posteriormente pueda informarse de ellos y remitirse a los servicios de salud mental, ya sean servicios intra escolares o ajenos al propio centro escolar. En este sentido, es necesario que los docentes sean capaces de dar respuesta adecuadamente, por lo que es condición necesaria que dispongan de la formación adecuada para abordar estos problemas. De este modo, es imprescindible incentivar la formación dentro del contexto escolar en estas competencias.

A tenor de nuestros resultados y teniendo en cuenta los datos tan negativos respecto a la salud mental de los menores, consideramos necesario dotar a los futuros docentes de estrategias y herramientas para poder atender los diferentes problemas que puedan surgir, además de contribuir a disminuir los problemas de ansiedad y depresión en el colectivo docente.

## Referencias bibliográficas

- Aumaitre, A., Costas, E., Sánchez, M., Taberner, P. y Vall, J. (2021). *Crecer saludable (mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y en la adolescencia*. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe\\_Creer\\_saludablemente\\_DIC\\_2021.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Creer_saludablemente_DIC_2021.pdf)
- Camacho González, H. M. y Padrón Hernández, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 209-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341013>
- Castelpietra, G., Knudsen, A. K. S., Agardh, E. E. et al. (2022). The burden of mental disorders, substance use disorders and self-harm among young people in Europe, 1990-2019: findings from the Global Burden of Disease Study 2019. *The Lancet Regional Health. Europe*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2022.100341>
- Filipova, T., Kopsieker, L., Gerritsen, E., Bodin, E., Brzezinski, B. y Rubio-Ramírez, O. (2020). *Mental health and the environment: how European policies can better reflect environmental degradation's impact on people's mental health and well-being*. Institute for European Environmental Policy (IEEP) / Barcelona Institute for Global Health (IS-Global).
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J. y Soler, M. (2021). Escala FDA para la medición de los factores del desarrollo adolescente y su predicción en el bienestar psicológico. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 214-222. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83168/63200>
- García-Álvarez, D., Hernández Lalinde, J. D., Ureña Villamizar, Y., Suddy Olarte, P. A. y Medina Azuaje, V. I. (2022). Medición y comparación de la actitud docente hacia la salud mental en la escuela. *Retos*, 43, 660-671. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89365>
- Henares Montiel, J., Ruiz-Pérez, I. y Sordo, L. (2020). Salud mental en España y diferencias por sexo y por comunidades autónomas. *Gaceta Sanitaria*, 34 (2), 114-119. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.03.002>
- INJUVE. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2020>
- Lecannelier, F., (2006). *Estrategias de intervención temprana preventivas en salud mental: una experiencia chilena en Investigación e Intervención* (ponencia). I Congreso Internacional de Actualizaciones en Psicología, Santiago de Cali.
- Olivar-Julián, J., Segado-Boj, F. y Díaz-Campo, J. (2022). Evolución de la cobertura informativa sobre accidentes y suicidios en la prensa digital española (2010-2017). *Historia y Comunicación Social*, 27 (1), 143-160. <https://doi.org/10.5209/hics.81581>
- Sepúlveda Velásquez, L. (2011). Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa. *Revista de Pedagogía Crítica «Paulo Freire»*, 10, 109-122.
- Unicef, (2021). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. [https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?\\_ga=2.169929568.1525851156.1667029828-1932160780.1667029828](https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?_ga=2.169929568.1525851156.1667029828-1932160780.1667029828)

## 31. Reinventar nuestros futuros desde las Ciencias Sociales

**BÁRBARA M. AGUILAR HERNÁNDEZ**

Universidad de Alicante

[barbara.aguilar@ua.es](mailto:barbara.aguilar@ua.es)

**Rocío Díez Ros**

Universidad de Alicante

[rocio.diez@ua.es](mailto:rocio.diez@ua.es)

### 31.1. Un mundo en llamas

En julio de 2014 un grupo de intelectuales con preocupación por la deriva planetaria publicaba el *Manifiesto Última Llamada*, que decía:

El siglo XXI será el siglo más decisivo de la historia de la humanidad. Supondrá una gran prueba para todas las culturas y sociedades, y para la especie en su conjunto. Una prueba donde se dirimirá nuestra continuidad en la Tierra y la posibilidad de llamar «humana» a la vida que seamos capaces de organizar después. Tenemos ante nosotros el reto de una transformación de calibre análogo al de grandes acontecimientos históricos como la revolución neolítica o la revolución industrial. (*Manifiesto Última Llamada*, 2014)

En este sentido, el 6.º informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) denuncia que la situación planetaria es cada vez más grave, las emisiones siguen aumentando, la extralimitación de los límites planetarios con el consumo irresponsable de recursos empuja a todas las formas de vida hacia el abismo, la población humana sigue creciendo llegando ya a los ocho mil millones de personas con una gran demanda de recursos, y la presión sobre los ecosistemas de los que dependemos es insostenible, acercándonos vertiginosamente a puntos de inflexión que pueden resultar en un colapso irreversible. Sin duda, todo este cóctel vendrá acompañado de inseguridad alimentaria, más militarización, más radicalización hacia los extremos, más racismo y cierre de fronteras y más desigualdades. Ya estamos visualizando y normalizando escenarios de futuro aterradores.

En este sentido, la Unesco (2022) acaba de manifestar que existe un consenso científico en cuanto a que las próximas décadas hasta 2050 van a ser fundamentales para nuestro futuro y para el futuro de toda la vida del planeta, y que lo que hagamos o dejemos de hacer, tendrá consecuencias directas durante millones de años. Es momento de decidir si continuar por el camino de la insostenibilidad o virar hacia un cambio radical. Las distopías están servidas y parece que asumidas. Da la impresión que es más fácil imaginar un futuro lleno de calamidades que cambiar nuestro modo de vida y de reinventarnos a través de otras cosmovisiones que nos acerquen a nuevas narrativas de lo que es una «buena vida».

Ya en la década de los setenta se tenía mucha información sobre la deriva en la que nos podíamos embarcar si no adoptábamos modelos de vida más acordes con los límites planetarios. En 1972 se publicaba el informe *Los límites del crecimiento*, encargado por el Club de Roma a un equipo investigador del Massachusetts Institute of Technology con Denis y Donella Meadows a la cabeza, en el cual señalaban que el planeta Tierra es finito, que existen una serie de límites biofísicos y que el crecimiento ilimitado o infinito es insostenible. Era el primero de un interminable número de avisos.

En 1988 desde el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) se creó el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), principal órgano internacional para la evaluación del cambio climático, que viene alertando que se deben limitar los efectos del calentamiento global a 1,5 °C de aquí a finales de siglo y que para conseguirlo, hay que llevar a cabo grandes cambios, rápidos y sin precedentes, en todos los aspectos de la sociedad (IPCC, 2018). Para el IPCC, que el calentamiento de la Tierra alcance los 2 °C sería absolutamente catastrófico, porque las consecuencias serían gravísimas e impredecibles.

En 2015 Naciones Unidas aprobaba la Resolución de 25 de septiembre de 2015, «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» como un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, con el objetivo principal de «liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y sanar y proteger nuestro planeta», y todo esto sin dejar a nadie atrás. En esa resolución recogía los desafíos del siglo XXI a los que se enfrentará la humanidad (ONU, 2015), pero en ningún caso cuestionaba el modelo económico imperante que está causando estragos.

La Comisión Europea, en esta línea, aprobó en 2019 el Pacto Verde Europeo para responder a los desafíos medioambientales que, según ella, constituye la tarea más importante que debe enfrentar esta generación. La Comisión Europea también ha lanzado la «Estrategia de la Unión Europea sobre la biodiversidad de aquí a 2030: reintegrar la naturaleza en nuestras vidas» (2020), en la que pone de manifiesto la interdependencia entre los seres humanos y el resto de seres vivos, y destaca la importancia de toda la biodiversidad. Todo ello con la bandera del nuevo capitalismo verde y también sin cuestionar el modelo económico ni el modelo de vida insostenible del Norte Global.

Por otra parte, muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) vienen denunciando la deriva en la que estamos. Así, la ONG Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) en su informe, *Planeta vivo* de 2020, recogía el traumático descenso de especies, consecuencia del modelo de agricultura insostenible, de la deforestación y del tráfico ilegal de especies, y advertía que debemos cambiar los patrones de producción y consumo de alimentos, detener el cambio de uso del suelo, tomar decisiones políticas y económicas que respeten los límites del planeta, si queremos tener un «planeta vivo».

A nivel nacional, la ONG Ecologistas en Acción lanzaba en 2017 un informe llamado *Caminar sobre el abismo de los límites*, que resumía muy certeramente la situación:

Nos encontramos en un momento histórico de crisis global, consecuencia del crecimiento económico permanente que requiere el capitalismo, y que solo es posible con crecientes usos de materia y energía. No estamos hablando de una de las crisis cíclicas de la economía capitalista, sino de otra de alcance global que pone en cuestión los fundamentos mismos del marco civili-

zatorio bajo el que se han desarrollado las sociedades contemporáneas. (Ecologistas en Acción, 2017, p. 9)

En este informe se ponía de manifiesto que no solo estamos ante una crisis climática de proporciones casi inimaginables e inabarcables, sino que es multisistémica y que se acompaña del agotamiento de los recursos naturales, de los recursos fósiles, de la escasez de agua, del agotamiento del suelo, de la pérdida de biodiversidad y de la injusticia social, y que, aunque la señal más evidente de todo ello es precisamente la crisis climática, esta es solo una parte del puzzle de los retos a los que nos enfrentamos como civilización. Como indica Morán (2020), de esta misma organización ecologista, la emergencia climática y la crisis ecosocial son en estos momentos los problemas más graves a los que nos enfrentamos, pues el futuro de nuestra especie y de todas las especies está en riesgo.

El momento histórico actual, lleno de incertidumbre y complejidad, exige que la educación se convierta en el faro que ilumine nuestro imaginario hacia otras posibilidades de futuro y que sea la llave que abra las puertas de la esperanza y para ello, las ciencias sociales deben recuperar su papel protagonista en nuestros sistemas educativos.

## **31.2. Respuestas desde la educación**

Que la educación no puede dar respuesta a todos los problemas a los que nos enfrentamos es evidente y sería muy ingenuo pretenderlo, pero puede ayudar a comprender la situación y ayudarnos a reinventarnos dentro de los conceptos de la llamada «buena vida». La educación nos debe ayudar a salir de la narración de la distopía hacia otros escenarios posibles y deseables, y darnos herramientas conceptuales para que no nos embauque el tecnooptimismo.

En este sentido, el informe de la Comisión sobre los Futuros de la Educación (Unesco, 2021) ha destacado que en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre, desigualdades, riesgos y posibilidades es necesario replantear la educación y que la misma puede ser regenerativa, es decir, capaz de curar, reparar, reconvertir y renovar y que, desde esa mirada, tendría un enorme potencial para encaminarnos hacia futuros más justos y sostenibles para todas las personas y las especies. Subraya, además, que estamos en un momento de transición histórica y que no podemos seguir haciendo las cosas de la misma manera, si queremos abordar las disrupciones ecológicas y tecnológicas y llegar a 2050 con un mundo en el que las personas convivan adecuadamente entre sí y con el planeta. El informe concluye que debemos reelaborar nuestras relaciones con el mundo y entender que es mucho más que humano y que la propia supervivencia de la humanidad y del planeta está en peligro.

Para que la educación pueda dar una respuesta acertada y contribuir a que las personas desarrollen una visión crítica e informada sobre la realidad, la Unesco (2017, p. 10) propone integrar en los sistemas educativos las competencias clave para la sostenibilidad, las cuáles serían transformadoras ya que, una vez alcanzadas por las personas, estas deben ser capaces de entender y afrontar, de manera resiliente y creativa, los presentes y futuros. Entre ellas destacamos las competencias de pensamiento sistémico, de anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia e integrada y de resolución de problemas.

Además, la Unesco también ha establecido una *Hoja de Ruta para la educación para el desarrollo sostenible (2020)* con la que dar respuesta a la cuestión de cómo podemos preparar a las personas para este momento crucial planteando la necesidad de empoderar al alumnado para que asuma su responsabilidad frente a las generaciones presentes y futuras y contribuya activamente a la transformación de la sociedad.

Por su parte, la Unión Europea (UE) publicó el 14 de enero de 2022 la *Recomendación del Consejo relativa al aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental*, indicando que integrar la sostenibilidad medioambiental en todas las políticas, programas y procesos en el ámbito de la educación y la formación es una prioridad, y es esencial para desarrollar las capacidades y competencias para la transición ecológica y que se deben tomar medidas para que la sostenibilidad esté incluida en toda la experiencia de aprendizaje del alumnado (UE, 2022, p. 13). Además, también ha publicado el nuevo *Marco Europeo de competencias sobre sostenibilidad (2022)*, al que ha llamado GreenComp, el cual describe las competencias necesarias para la transición verde, en las que se incluye el pensamiento crítico, la toma de iniciativas, el respeto por la naturaleza y la comprensión del impacto que tienen las acciones y decisiones cotidianas en el medio ambiente y el clima mundial.

Aunque a primera vista puede dar la impresión de que hay un verdadero interés para que los sistemas educativos formen a su ciudadanía para que se produzca un cambio hacia estilos de vida más sostenibles, queremos poner de manifiesto que, manteniendo el modelo económico actual, es del todo imposible, y en ningún caso observamos en los marcos propuestos que impliquen una reflexión crítica hacia él.

Algunos colectivos vienen demandando la inclusión en los currículos de la competencia ecosocial, ya que entienden que la parte social debe va ligada inseparablemente a las crisis multisistémicas que hemos descrito. En este sentido, la Fundación Benéfico-Social Hogar del Empleado (FUHEM) aboga por una educación ecosocial que asuma nuestra ecoddependencia e interdependencia en un momento histórico caracterizado por una crisis civilizatoria de una gravedad nunca antes vivida por la humanidad, y propone (Morán *et al.*, 2021) el desarrollo en el currículum de los siguientes elementos, a través de prácticas pedagógicas activas, en las que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje:

- La ecoddependencia y la veneración de la biosfera
- Funcionamiento de la biosfera
- La crisis civilizatoria
- Agentes de cambio social
- Desarrollo personal y cuidado del planeta
- Justicia para conservar la naturaleza
- Democracia para la transición ecosocial
- Técnicas sostenibles

El momento exige un cambio cultural que propicie una ciudadanía que asuma un rol activo y que entienda las causas y consecuencias de la globalización, que sea capaz de pensar de forma crítica, creativa y sistemática, que tenga empatía, sienta compasión y que actúe de forma colaborativa y responsable para encontrar soluciones a los problemas mundiales, esforzándose por lograr el bien común, ¿nuestra nueva ley educativa, la LOMLOE, nos puede

proporcionar el espacio narrativo que necesitamos para afrontar los retos que tenemos y con la urgencia necesaria para hacerles frente?, porque, como indican Morán *et al.* (2021, p. 94), la Agenda 2030, que se incluye en la LOMLOE, se desarrolla dentro de un paradigma economicista, que da culto al crecimiento y al tecno-entusiasmo.

Una de las novedades que presenta la LOMLOE es el perfil de salida al término de la Enseñanza Básica como elemento estrella del nuevo marco curricular, el cual recoge lo que el alumnado debe haber adquirido al término de la Enseñanza Básica Obligatoria. Es un elemento que obliga a pasar a la acción y posicionarse éticamente, ya no basta solo con tener conocimientos, es necesario actuar éticamente. Y es en este punto en el que las Ciencias Sociales pueden desempeñar un papel clave en el cambio de paradigma.

### **El reto para las Ciencias Sociales**

Cuando hablamos de un cambio cultural estamos hablando de una transformación en los valores compartidos socialmente y esto, como es evidente, entraña una gran dificultad. Desde las Ciencias Sociales debemos contribuir a imaginar cómo puede ser nuestra vida si dejamos de basarla en comportamientos irresponsables, fuera de los límites planetarios, y comenzamos a poner la vida, y todo aquello que la sostiene, en el centro del discurso. Una didáctica de las Ciencias Sociales que fomente el pensamiento crítico, que busque la transformación social hacia una ciudadanía mundial comprometida. Para ello, hay que abrir un mundo de posibilidades y de narrativas que nos hagan desear vidas más sencillas, más sostenibles, más compartidas, con movi­lidades más acordes con la situación... Conceptualizar el futuro fuera de los marcos de la distopía será el reto más ambicioso de las Ciencias Sociales. Es imprescindible, además, reconceptualizar el humanismo y ampliarlo, como indica la Unesco (2022) en su último informe.

### **31.3. Conclusiones**

Hemos visto muy resumidamente la situación de crisis mutisistémica y el momento de riesgo para la civilización. Ante esto nos preguntamos cuál es el papel de las Ciencias Sociales en este entramado. Que es necesario un cambio de conciencia a nivel planetario, sociedades activas y comprometidas con la supervivencia de las especies, nuevas cosmovisiones que nos ayuden a vislumbrar que el occidentalismo –y, en nuestro caso el eurocentrismo no es la única cosmovisión posible, sino que hay otros escenarios y otras formas de habitar la Tierra– es indiscutible. Esas cosmovisiones solo pueden cambiar con una educación que sea transformadora –y no meramente reproductora– y abierta. Dar voz a otros relatos, sobre todo a los grupos que han sabido vivir en armonía con el entorno, y aprender de las comunidades indígenas es nuestra gran asignatura pendiente. Hablar de decrecimiento sin tapujos, de poner la vida en el centro, de la deuda de cuidados, de límites planetarios, de extralimitación, del problema del crecimiento demográfico, de ecofeminismos... se convierte en una obligación para las Ciencias Sociales. Normalicemos las narrativas que nos permitan reinventarnos dentro un humanismo ampliado en el que contemos con el resto de las especies que cohabitan Gaia y hablemos de compasión para tener un futuro no distópico.

Las narrativas desde las Ciencias Sociales deben centrar sus esfuerzos en el diálogo sincero sobre la situación planetaria y el reconocimiento expreso, de que el sistema económico imperante es una de las causas que nos alejan cada vez más de nuestra parte más natural. La educación puede ser la llave que puede mostrar otras formas de vivir una buena vida sin poner en las cuerdas al planeta. Necesitamos, pues, que las Ciencias Sociales retomen su papel protagonista en estos momentos de tanta incertidumbre, urgencia y complejidad desde un humanismo ampliado (Unesco 2022).

La nueva Ley de Educación nos puede servir de palanca. Aprovechemos el perfil de salida, demos al profesorado una caja de herramientas en su formación inicial, de argumentos y narrativas que desmonten las certezas de ese futuro no escrito, para que pueda ser parte de ese gran cambio cultural que necesita la humanidad.

## Referencias bibliográficas

- Ecologistas en Acción y La Transicionera (2019). *Caminar sobre el abismo de los límites. Políticas ante la crisis ecológica, social y económica*. <https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf/informe-abismo-limites.pdf>
- IPCC (2018). Summary for policymakers. En: *Global warming of 1.5°C*. [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2022/06/SPM\\_version\\_report\\_LR.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2022/06/SPM_version_report_LR.pdf)
- IPCC (2019). *El cambio climático y la Tierra: informe especial de IPCC sobre el cambio climático, la desertificación, la degradación de las tierras, la gestión sostenible de las tierras, la seguridad alimentaria y los flujos de gases de efecto invernadero en los ecosistemas terrestres. Resumen para responsables de políticas*. [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/06/SRCCL\\_SPM\\_es.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/06/SRCCL_SPM_es.pdf).
- IPCC (2021). Climate change 2021: the physical science basis. Contribution of Working Group I to the sixth assessment report of the intergovernmental panel on climate change [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGI\\_SPM.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf)
- IPCC (2022). *Climate change 2022: impacts, adaptation, and vulnerability. Contribution of Working Group II to the sixth assessment report of the intergovernmental panel on climate change*. [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGII\\_SummaryForPolicymakers.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). BOE 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>.
- Manifiesto Última Llamada* (2014). <https://ultimallamadamanifiesto.files.wordpress.com/2014/07/manifiesto-ultima-llamada-2014-julio-v3.pdf>. [9 de enero de 2023].
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behren, W. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Morán, C. (2020). *¿Qué cambia cuando cambia clima?* Ecologistas en acción. [https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2020/03/99\\_Clima.pdf](https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2020/03/99_Clima.pdf). [9 de enero de 2023].



- Morán, C., González, L., Nieto, M. y Rodríguez (2021). *El conocimiento y la defensa del medio natural en la LOMLOE*. Fuhem. <https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2021/12/Informe-conocimiento-defensa-defensa-medioambiente-LOMLOE.pdf> [9 de enero de 2023].
- Naciones Unidas (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (unctad.org)
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Recomendación del Consejo relativa al aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental (2022). 2022/0004 (NLE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011&from=EN>.
- Unesco (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697/PDF/232697spa.pdf.multi>.
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>.
- Unesco (2020). *Educación para el desarrollo sostenible hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896/PDF/374896spa.pdf.multi>.
- Unesco (2021). *Comisión sobre los futuros de la educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746\\_spa/PDF/375746spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa/PDF/375746spa.pdf.multi).
- Unesco (2022). *Reinventando nuestros futuros. Un nuevo contrato para la educación*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Reimagining%20our%20futures%20together%20-%20a%20new%20social%20contract%20for%20education.pdf>.
- Unión Europea (2019). *Pacto verde europeo*. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0004.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF).
- Unión Europea (2020). *Estrategia de la UE sobre la biodiversidad de aquí a 2030 Reintegrar la naturaleza en nuestras vidas*. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:a3c806a6-9ab3-11ea-9d2d-01aa75ed71a1.0007.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:a3c806a6-9ab3-11ea-9d2d-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF).
- WWF (2020). *Informe Planeta Vivo 2020. Revertir la curva de la pérdida de biodiversidad*. [https://wwfar.awsassets.panda.org/downloads/informe\\_planeta\\_vivo\\_2020\\_resumen\\_ejecutivo.pdf](https://wwfar.awsassets.panda.org/downloads/informe_planeta_vivo_2020_resumen_ejecutivo.pdf) [9 de enero de 2023].

## **32. Narrativas de una experiencia de formación e investigación sobre la enseñanza de la Historia del pueblo mapuce**

**GERARDO RAÚL AÑAHUAL**

Universidad Nacional del Comahue

[Sherar88@gmail.com](mailto:Sherar88@gmail.com)

**GUILLERMINA MUÑOZ CASTILLO**

Universidad Nacional del Comahue

[guiguim16@gmail.com](mailto:guiguim16@gmail.com)

**MIGUEL ÁNGEL JARA**

Universidad Nacional del Comahue

[mianjara@gmail.com](mailto:mianjara@gmail.com)

### **32.1. El taller como una oportunidad para la investigación, la formación y la extensión situada**

La narrativa es un elemento clave para estudiar la enseñanza y la investigación en historia, ya que permite la construcción del conocimiento tanto en la práctica docente como en la investigación. Esto se debe a que la narrativa es parte de la acción humana, al narrar no solo resignificamos el pasado en el presente sino, también, tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo. Una narración que no se realiza aislada, sino que es compartida y resignificada a través de la relación con otros, es decir, una narración colectiva (Connelly y Clandini, 1995).

El ejercicio de narrar permite pensar en la investigación como inclusora de grupos sociales que habían sido ignorados e invisibilizados en la historia (Guimarães, 2017). La narrativa, en nuestras propuestas, aparece como una invitación a pensar las prácticas de enseñanza durante la formación inicial y continua. A partir de una acción permanente de construcción y reconstrucción de situaciones concretas, en un trabajo conjunto y articulado de experiencias compartidas con momentos individuales.

De esta forma, «la narrativa se convierte en un dispositivo importante para construcción del conocimiento profesional docente y, por ende, en el mejoramiento de la práctica, porque el narrar excede lo individual al darse en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona las narrativas. Están situadas en un aquí y en una ahora en el que se inician, a la vez se historizan y recuerdan» (Caporossi, 2009, p. 110). Pensar de esta manera las narrativas se convierten en una instancia muy importante en la formación docente de manera que permiten la historización de las prácticas de enseñanza y de la educación en general.

A partir de estas consideraciones decidimos iniciar el espacio de formación docente, entre otras actividades que desarrollamos,<sup>24</sup> recuperando las narrativas de quienes participan acerca de la enseñanza de la historia del pueblo mapuce en la región en la que habitamos. El formato taller nos brindó una gran posibilidad para iniciar una primera instancia de reflexión compartida sobre la enseñanza de la historia del pueblo mapuce a partir de la incorporación de los conocimientos ancestrales.

Entendemos al espacio de taller como un espacio de construcción de conocimientos de forma compartida repensando los marcos interpretativos, así como una instancia para construir un objeto común a partir del diálogo interdisciplinar. Consideramos también al taller como una posibilidad de construcción investigativa en tanto ámbito para articular y resignificar distintos conceptos y categorías en un marco de análisis y objetivación de la propia práctica. El taller se convierte, así, en un instrumento para la reflexión crítica y problematización del saber docente. En una posibilidad, también, de revalorizar el propio saber construido en la regularidad del quehacer cotidiano para que, en el intercambio con saberes de otros docentes, construir conocimientos de manera colaborativa.

Desde esta mirada los objetivos que nos propusimos para el taller fueron propiciar un espacio de intercambios y experiencias en el abordaje de temas-problemas para la enseñanza de la historia reciente del pueblo mapuce a partir de retomar elementos del mapuce kimvn; repensar las prácticas de enseñanza incorporando otros posibles enfoques didácticos para complejizar e innovar en el trabajo escolar sobre estas temáticas y proponer el abordaje de temas-problemas vinculados a la historia mapuce desde una perspectiva interdisciplinar para promover un abordaje integral de los mismos.

Tomamos como referencia a Achilli, quien considera que «el taller de educadores como un espacio donde, por un lado, un grupo de docentes se actualiza investigando su propia realidad y, por el otro, se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de los mismos docentes como de los investigadores que participan en él». Sostiene la autora que «el Taller de Educadores brinda la posibilidad de re-pensar y trabajar «elementos anticipatorios de transformación», construyendo colectivamente un conocer coherente y unitario que pueda resultar básico para propuestas alternativas» (Achilli, 1986, pp. 9-13).

Desde esta perspectiva, el taller como formato o dispositivos de formación admite la diversidad de modos de abordar problemas educativos de manera horizontal, en diálogos compartidos, en los que los relatos de las y los participantes van configurando un escenario de memorias, prácticas y acciones tanto individuales como colectivas que contribuyen a elaborar conocimientos desde una perspectiva solidaria y democrática. Las narraciones que recuperamos del taller, además de posibilitar conocer sobre las dificultades, posicionamientos, subjetividades, representaciones y saberes que el profesorado porta sobre la historia del

---

24. En el Grupo Comahue articulamos investigación, formación y la extensión situada como un modo de conocer, desde diversos lugares, los problemas que devienen de la práctica de enseñar y aprender conocimientos y saberes sociales. No concebimos la investigación separada de la extensión y la formación del profesorado. Consideramos a la investigación educativa como una investigación participativa, colaborativa, en la que las y los investigadores se involucran con las y los participantes para pensar colaborativamente los problemas de las prácticas a partir de problemas sociales. Cuestión que no hace otra cosa que fortalecer el objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas. Este modelo, que venimos desarrollando por más de dos décadas lo hemos denominado IFES (investigación, formación y extensión situada).

pueblo mapuce, ha favorecido pensar colectivamente otros modos didácticos de abordar los problemas socialmente vivos en la enseñanza de la historia escolar.

## **32.2. Los aportes del *mapuce kimvn* para significar e interpretar la enseñanza de la Historia del pueblo mapuce**

Para construir el problema objeto del trabajo realizado en el marco del taller partimos de considerar la enseñanza de la historia del pueblo mapuce como un problema epistemológico y político que implica atender, entre otras cuestiones, la importancia de la lengua originaria, el mapuzugun, para dar cuenta de la filosofía mapuce, su pertenencia, su identidad, en definitiva, su propia historia.

Frente a ello, decidimos tomar algunos conceptos claves del *mapuce kimvn* que nos ayudaron a repensar y significar los problemas sociales. El *mapuce kimvn* es el compendio del conocimiento mapuce, y abarca todo el bagaje del ser humano, la naturaleza plena y todas las dimensiones que los mapuce conocieron (Ñanculef, 2016). Los conceptos que recuperamos están vinculados a nuevas formas de pensar la relación entre tiempo, espacio y territorio. Creemos que es necesario considerar la enunciación desde los conocimientos ancestrales ya que significan el primer paso hacia la descolonización epistémica y el reconocimiento de los pueblos originarios.

En primer lugar, tomamos el concepto «mapu», ya que tiene un sentido fundacional para todas las personas que habitan el mundo. Desde el *mapuce kimün*, abarca todas las connotaciones y aplicaciones de uso que tengan relación con el espacio en la tierra, bajo y sobre ella (*nagmapu, wenumapu y miñchemapu*) (Melin et al., 2015).

Desde esta noción, se puede pensar al territorio a partir de dos dimensiones: la dimensión material y la dimensión espiritual. Esta visión, es totalmente distinta a la mirada occidental del territorio, donde se considera solo la materialidad del territorio y su posibilidad de apropiación y explotación de los recursos que contiene. En cambio, en la mirada ancestral del pueblo mapuce, la *mapu* adquiere otras connotaciones que complejizan el vínculo entre la persona y el lugar que habita. Como sostienen Melin, Mansilla y Royo (2017, p. 13):

Emerge el territorio en tanto espacio simbólico e imaginario, y en cuanto a su dimensión material como extensión física en disputa, debido a que constituye la base material arrebatada por Chile al pueblo mapuce hace poco más de un siglo, y que está perfectamente identificada y delimitada con nombres (topónimos) propiamente mapuce (*mapun üy*), que conservan las funciones y significados que ancestralmente han tenido.

Asimismo, «desde la cosmovisión mapuche, las expresiones de *mapu* y de *che* son interdependientes, donde *mapu* adquiere una dimensión tan amplia que las ideas de “tierra”, “territorio” y “territorialidad” quedan en ella incluídas en la medida en que dan cuenta de una vinculación humana con el entorno» (Melin; Mansilla y Royo, 2017, p. 14).

En segundo lugar, consideramos la temporalidad desde la mirada del pueblo mapuce, la cual difiere mucho de la concepción lineal del mundo occidental. Según Cartes Pinto (2020, pp. 100-101):

La concepción temporal del mundo occidental se basa, principalmente, en la idea lineal del tiempo, donde hay un inicio y un fin. Lo cual coincide también con las creencias religiosas tradicionales. Mientras que, para el pueblo mapuche, el tiempo tiene un sentido de constante fluir, no hay inicio ni fin, el pasado, el presente y el futuro están interrelacionados y no tienen un sentido de sucesión lineal, sino que la relación es mucho más compleja. Por otro lado, el pueblo mapuche vive su temporalidad desde los ciclos y el tiempo y el espacio son conceptos indisolubles.

De este modo, al considerar otras temporalidades, vinculadas a los tiempos de la naturaleza, nos ayudan a seguir complejizando la relación persona y territorio, ya que desde el mapuce kimvn, el sentido de la vida es percibido como un todo vinculado a los distintos ciclos temporales.

La temporalidad que vive el mapuche está dada por su relación constante con su presente, pasado y futuro, vive todos los tiempos con ritmos que no van marcados por los artefactos elaborados que miden el tiempo/s, sino en el marco de los ritmos de la naturaleza y el cosmos. Para la cultura mapuche no existe un tiempo cronológico lineal, más bien el movimiento temporal es circular (entre los distintos planos). (Cartes Pinto, 2020, p. 93)

En tercer lugar, recuperamos el concepto de «memoria ancestral» como un aspecto clave para entender la representación del tiempo en el pueblo mapuche. Como sostiene Cartes Pinto (2020), memoria ancestral podría ser «homologable» a lo que Rüsen (1987) denomina conciencia histórica, que permite a las personas «una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le ofrece una direccionalidad para la actuación y una autocomprensión de sí mismo» (Rüsen, 1994, p. 12). Las palabras de este autor hacen referencia a un conocimiento histórico, pero también a un significado incuestionablemente práctico en el quehacer diario de todos los seres humanos (Ibíd., p. 98).

La memoria ancestral del pueblo mapuche viene dada desde sus bases ontológicas, es decir, la conciencia de ser humano dentro del universo (totalidad). El pueblo mapuche se mueve en diferentes esferas de su realidad: pragmática, espiritual, mitológica, cósmica (Cartes Pinto, 2020). Como sostiene Nañculef:

No hemos podido encontrar un concepto único que exprese lo que es en mapuzugun, «consciencia», puede ser *zuam* o quizás también *rakizuam*, pero lo que sí es claro, que solamente el chegen, la gente, tiene consciencia, consciencia de ser y noción del gran total del universo, que en mapuzugun es *kom mogen*. Todo tiene vida, pero no una vida consciente, en el mapuche kimün y en la filosofía fundacional del chegen, hasta la esencia de la lengua proviene de la divinidad. (Cartes Pinto, 2020, p. 45)

Por último, consideramos el concepto de *kvme felen* como otra posibilidad para complejizar el vínculo entre la naturaleza-sociedad. El modelo de desarrollo occidental impuso una lógica a la hora de pensar el control y dominio de la naturaleza. Este modelo se impone ante la idea de un relato único, bajo una perspectiva hegemónica de carácter eurocéntrica que rompe el vínculo entre el ser humano y la naturaleza. Adaptarse a ese desarrollo implica aceptar una forma de dominación del hombre sobre la naturaleza y la aceptación de la lógica

extractiva del territorio sin importar las consecuencias que provoca: destrucción social y ecológica a partir del desarrollo de distintas actividades como la mega minería, el agronegocio o la explotación petrolera.

No obstante, el concepto de *kvme felen*,<sup>25</sup> elaborado por el pueblo mapuce como un principio organizador del conocimiento, permite repensar el vínculo naturaleza-sociedad. Sobre este aspecto, el documento de la Confederación Mapuce de Neuquén (p. 12) lo define así:

El sistema de vida del pueblo mapuce, que significa estar en equilibrio con uno mismo y con los demás *newen*, por ser parte del *waj mapu*. El *kvme felen* es vivir en armonía desde el *ixofij mogen*, retomando el *az mapu*, los principios ancestrales mapuce de ordenamiento circular, holístico y natural; retomando la consciencia de que la persona es un *newen* más en el *ixofij mogen*, nunca superior a ninguno, solo con un rol diferente. De ahí la importancia y centralidad del territorio para nuestra identidad y cosmovisión; en él radica nuestro origen, nuestro ser y desde él es que ejercemos nuestro gobierno a través del *az mapu*, como un todo ordenado. Queremos Vivir Bien, desde lo que fuimos ancestralmente y desde lo que hoy consideramos necesario para nuestro pueblo.

De este modo, frente esta premisa, no existe una división entre naturaleza y sociedad. Las personas son una fuerza más dentro del sistema complejo donde habitan diversas vidas. Al respecto, García Gualda (2016, p. 23) considera:

Desde esta lógica de pensamiento, cada espacio territorial tiene un *az* específico, es decir, características propias que influyen en la vida de las personas, de esta forma el territorio se constituye en fuente de conocimiento y sabiduría. Todas las personas adquieren características propias y distintivas acordes al espacio territorial en el que se desenvuelven y a las fuerzas que allí se encuentran.

Así, este principio permite pensar una alternativa al modelo de desarrollo basado en la productividad económica, ya que propone un vínculo complementario entre naturaleza y sociedad y no una separación como sucede desde la mirada occidental.

En el marco de la propuesta desarrollada hemos partido de considerar el *kvme felen* como un principio organizador del conocimiento en tanto permite repensar el vínculo naturaleza-sociedad y es una alternativa al modelo de desarrollo occidental y colonial. Esta perspectiva filosófica del conocimiento ancestral del pueblo mapuce ha sido puesta a consideración de quienes participan en el taller para establecer un diálogo cuyo punto de partida implicaba pensar en y desde el *kvme felen*.

---

25. *Propuesta para un Kvme Felen Mapuce*, documento elaborado por la Confederación Mapuce de Neuquén en el año 2010.





**Figura 32.2.** Dificultades que identificas en el tratamiento del pueblo mapuce en las clases de Historia.

Fuente: <https://www.menti.com/>

Nota: Nube de palabras construida a partir de la participación del profesorado.

### Lectura de una entrevista realizada a un historiador Mapuce

En un segundo momento se les propuso recuperar algunos segmentos de la entrevista, lectura que debían realizar antes del inicio del taller. El texto era una breve entrevista realizada al historiador mapuce Pablo Mariman en el que se plantea la necesidad de un debate relacionado con la reconstrucción de otra escuela y universidad, a partir de diálogos interculturales. En esta instancia se recuperaron las palabras claves de la actividad anterior y se invitó a una ronda de intercambios a partir de las siguientes preguntas: «¿Por qué Mariman sostiene la necesidad de otra escuela y de otra universidad?, ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?», «¿De qué manera se aborda la enseñanza del pueblo mapuce en las aulas de Ciencias Sociales?», «Teniendo en cuenta tu trayectoria escolar o laboral, ¿de qué manera se aborda la enseñanza del pueblo mapuce en las aulas de Ciencias Sociales?».

### Análisis de imágenes. Presentación inicial del problema

De manera colectiva, se propuso el análisis de un *collage* de imágenes vinculadas a las características del problema a analizar: el avance del extractivismo en la región. A partir de la proyección de estas, se entabló un diálogo con las y los participantes en torno a qué problemáticas identificaban en las imágenes. El reconocimiento de los sujetos, lugares, problemas, situaciones y conflictos fue el motor para iniciar con la construcción del problema que luego sería complejizado a partir de algunos conceptos del *mapuce kimvn*.

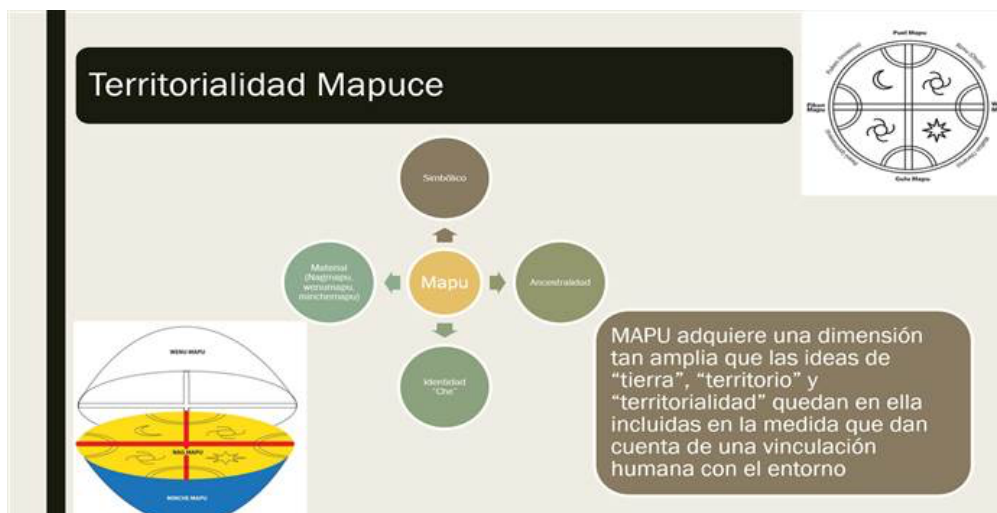




**Figura 32.3.** Collage de imágenes. 1: Vista aérea de la ciudad de Neuquén (Área Centro-Este). 2: Mujeres mapuce en una manifestación (ciudad de Neuquén). 3: Vista aérea de la zona de la confluencia (Alto Valle de Río Negro y Neuquén). 4: Tomas en la zona oeste de la ciudad de Neuquén. 5: Convivencia del petróleo y la población (Barrio Valentina Norte- Neuquén). 6: Avance de la actividad petrolera sobre los barrios de la ciudad de Neuquén y Plottier, provincia de Neuquén. Fuente: Elaboración propia. Nota: Diapositiva inicial para la reconstrucción del problema que había que analizar.

### Aportes del mapuce kimvn

Durante este momento, se desplegaron a partir de una presentación en PowerPoint, una serie de diapositivas que contenían conceptos propios del *mapuce kimvn* con el propósito de repensar el tiempo, los territorios y la conciencia histórica. Sobre el final de la presentación, se volvió a propiciar el diálogo con las y los participantes a partir de las siguientes preguntas: «¿Se recupera la tradición oral mapuce (*nvtram*, *epew* y *ul*) para la enseñanza de su propia historia?», «¿Se incorpora esta literatura oral mapuce para su enseñanza o solamente se toman las fuentes de conquistadores, exploradores o el trabajo arqueológico?», «¿Es posible romper el modelo de enseñanza colonialista que solo considera un tipo de fuente histórica?», «¿Se pueden repensar las categorías con las que se denominan a los territorios?».



**Figura 32.4.** Diapositivas con los aportes del *mapuce kimvn*. Fuente: elaboración propia.

*Nota:* A modo de ejemplo incluimos una de las seis diapositivas desplegadas para desarrollar aspectos del *mapuce kimvn*.

### **Análisis del corto animado: *Choyün (Brotos de la tierra)***

Con la finalidad de repensar los conflictos ambientales se recuperaron los aportes del *mapuce kimvn* trabajados en las actividades anteriores. Sobre este aspecto se analizó, de forma colectiva, un caso concreto en que se conjugan otras maneras de pensar el tiempo, los territorios y los relatos. Se les propuso el análisis de un corto animado *mapuce* denominado *Choyün (Brotos de la Tierra)*. En este recurso se narra una situación conflictiva en el sur de Chile, en la región de la Araucanía. Tres generaciones de mujeres indígenas: abuela, hija y nieta, se encontrarán en una cruzada por defender a la naturaleza de la industria extractiva y la grave crisis ambiental que viven.

A partir de esta narrativa histórica se dialogó en torno a: qué temporalidades aparecen en el vídeo, cuál es el vínculo que se establece entre las personas y la naturaleza, qué narraciones históricas se mencionan y qué potencialidades nos ofrece el vídeo para la enseñanza de los problemas sociales desde el *kimvn mapuce*.

**Figura 32.5.** Corto animado *Choyün (Brotos de la Tierra)*. Fuente: elaboración propia.

*Nota:* Diapositiva con enlace del corte y las preguntas de análisis.

### **Cierre y sistematización de las actividades propuestas en el taller**

Por último, partiendo de las nubes sobre las dificultades para el tratamiento de la historia mapuce (figura 32.2), se estableció una última instancia de diálogo partiendo de las siguientes preguntas: «¿Cómo abordarías la temática en el aula?», «¿Qué aportan las distintas dimensiones del mapuce kimvn a la construcción de una perspectiva interdisciplinar de los problemas socialmente vivos en la enseñanza?». Finalmente, se les propuso completar un formulario de Google con la posibilidad de registrar las reflexiones finales de las y los participantes, que recuperaremos al finalizar este escrito.

## **32.4. Un análisis holístico de la experiencia en el taller**

Las narrativas que compartimos dan cuenta de las experiencias, saberes y representaciones que el profesorado tiene sobre la historia del pueblo mapuce. Los materiales ofrecidos y las distintas instancias de diálogo compartidas durante el taller, han permitido tensionar esas representaciones y pensar nuevas posibilidades para la enseñanza del pueblo mapuce a partir de algunos de los conceptos y perspectivas de abordaje desarrolladas. También, los participantes han enunciado distintas dificultades con las que se encuentran a la hora de pensar el *mapuce kimvn* como una perspectiva de análisis. Hemos identificado una serie de narrativas que las hemos organizado en tres apartados.

### **¿Qué experiencias, saberes y representaciones comparte el profesorado participante?**

En primer lugar, podemos observar que los docentes vinculan la enseñanza del pueblo mapuce con distintos temas y perspectivas de abordaje. Por un lado, enuncian temas tradicionales como cultura, naturaleza, identidad, territorialidad, memoria, conquista y colonización, modelo agroexportador y estado-nación. Por otro lado, incorporan aspectos ligados a las nuevas perspectivas que vinculan la enseñanza del pueblo mapuce con los ciclos de la naturaleza, la recuperación de la identidad, los bienes comunes, el *wallmapu* como designación territorial, el *kimun* y la oralidad como fuente. Asimismo, se menciona la perspectiva intercultural como una posibilidad para su abordaje.

En segundo lugar, respecto a las dificultades que el profesorado manifiesta sobre el tratamiento del pueblo mapuce, las hemos reagrupado en cuanto a las fuentes de información, las perspectivas hegemónicas y la formación.

- Dificultades a partir de las fuentes de información: bibliografía, medios, falta de información, tergiversado, historia oficial, primacía de la escritura.
- Dificultades sobre las perspectivas de abordaje: eurocentrismo, pensamiento único, monopolios discursivos, hegemonía cultural, linealidad, colonialidad, etnocentrismo.
- Dificultades en torno a la formación: falta de formación, invisibilización, estrategias, instituciones.

## ¿Qué se aprendió a partir de los aportes del *mapuce kimvn*?

El diálogo establecido entre los participantes y en función de los materiales ofrecidos (imágenes, texto, vídeo) hemos podido constatar los aportes del *mapuce kimvn* que el profesorado ha valorado y considerado.

En relación con los aportes brindados en la entrevista de Pablo Mariman, los participantes consideraban que es necesario establecer un vínculo entre un currículo que fue formulado desde arriba y la posibilidad de pensar la descolonización del conocimiento a partir de la incorporación de otras voces, de otras temporalidades, de construir propuestas en contexto y considerando las características del territorio.

Por otro lado, hay un claro reconocimiento de un problema social a partir del *collage* ofrecido: en su mayoría vinculan las imágenes con el *fracking* y el territorio que habitamos, marginalidad, pobreza, despojo, saqueo de los bienes comunes, colonialismo, neoextractivismo, lucha por ese territorio.

Además, han destacado los aportes de las distintas dimensiones del *mapuce kimvn* como una posibilidad de mirar los problemas socialmente vivos desde otra mirada, desde otra perspectiva, desde la incorporación de otros actores sociales, desde la inclusión de otras temporalidades y territorialidades.

Por ejemplo, a partir del análisis del vídeo *Choyün*, han podido pensar una situación concreta a partir de la transmisión del pasado, una mirada holística del espacio, tiempo y las personas, pensar los problemas desde la larga y corta duración, el rol de las mujeres dentro de la historia del pueblo *mapuce*, la narración a partir de la oralidad, la visión cíclica del tiempo y la naturaleza.

Cabe destacar algunas de las conclusiones a las que han arribado luego de transitar por el espacio de formación, por ejemplo, uno de los participantes destaca lo siguiente:

Las dimensiones del *mapuce kimvn* deben ser esa herramienta inicial para abordar una discusión teórica desde el plano de la pretendida «cientificidad» que exige el mundo occidental y su mirada de nuestras costumbres. Desde esta posición podríamos realizar una aproximación más equitativa de los saberes y culturas que permita un esbozo de entendimiento e intentando un encuentro con el otro sin estar mediatizado por la desconfianza y el prejuicio. (Relato 1)

De este modo, se valora el diálogo epistémico a partir de la consideración de saberes que han sido relegados o desestimados como conocimientos válidos en la enseñanza. Incluso, las y los participantes incorporan el debate en torno al abordaje interdisciplinar a partir de la consideración de los aportes del *mapuce kimvn*. Así se puede destacar la siguiente reflexión:

El *kimvn mapuce* y el diálogo entre sus dimensiones nos invita a pensar en la forma en la que podemos romper con las barreras disciplinarias de las ciencias sociales, para abordar una problemática social de forma holística e integral. (Relato 2)

De la mano de este abordaje interdisciplinar, se destaca la posibilidad de incorporar otras formas de pensar el tiempo, el vínculo con la naturaleza, el valor de los bienes comunes, entre otros aspectos. Estas consideraciones las podemos observar en las siguientes intervenciones:

A construir problemáticas situadas en tiempo y espacio a través de la interdisciplinariedad, a repensar las otredades y diversas problemáticas sociales candentes. (Relato 3)

Aporta otra concepción del tiempo, una forma diferente de pensarse con el ambiente, una forma diferente de transmitir el conocimiento. (Relato 4)

Aporta una revisión de la historia, de la relación entre naturaleza la persona, la intromisión y modificación del medio. (Relato 5)

### **¿De qué manera piensan didácticamente la enseñanza de la historia del pueblo mapuce?**

De acuerdo con lo manifestado los participantes en cada una de las elaboraciones realizadas durante el taller, se pueden distinguir una serie de posibilidades a la hora de pensar la enseñanza de la historia del pueblo mapuce. Sobre este aspecto, hemos reagrupado las valoraciones de la siguiente manera: a) posibilidades vinculadas a las fuentes de información, b) las perspectivas de abordaje, c) la formación.

Posibilidades a partir de las fuentes de información: se plantea la importancia de la variedad de fuentes a la hora de trabajar estos problemas para contrastar miradas y posturas

Contraponer las distintas visiones e ir desgajando las mismas, para mostrar la mirada parcial que tenemos de dichos temas. (Relato 8)

Se valora el trabajo con las voces del pueblo mapuce a partir de recuperar relatos e historias de vida como una forma de visibilizar la existencia actual de las comunidades:

Con testimonios. (Relato 13)

Es importante partir de los actores sociales que han sido invisibilizados por la historia oficial, tal como es el caso de los pueblos originarios. Pero en relación a esto, de nada sirve quedarnos con el aporte cultural, sino que debemos incorporarlos como agentes de cambio y transformación de la realidad. (Relato 3)

Comenzaría planteando a la cultura mapuce como una cultura viva, como ejemplo de resistencia y como protagonista en conflictos sociales de hoy. (Relato 7)

Perspectivas de abordaje: se expresa la importancia de revisar y repensar los marcos teóricos y las representaciones sobre el pueblo mapuce que la docencia posee poniéndola en tensión con los aportes del *mapuce kimvn*:

En principio propondría al interior de la institución un abordaje interdisciplinar que ponga en tensión las concepciones y prejuicios respecto a la cuestión de la preexistencia del pueblo nación mapuce en los territorios que hoy son controlados por el Estado argentino. Esta intervención, que es difícil, debe ser acompañada de una discusión teórica que aborde, en el campo del

conocimiento, una mirada desde nuestra cosmovisión ancestral y los principios que observa el pueblo mapuce para su desarrollo económico y espiritual. (Relato 1)

Se destaca la necesidad de un abordaje interdisciplinar que permita correrse del conocimiento disciplinado y una perspectiva problematizadora de los contenidos a partir del trabajo con conceptos estructurantes:

Primeramente debemos romper con las barreras disciplinarias para partir desde una Concepción indisciplinada de más problemáticas sociales. (Relato 3)

Desde una perspectiva problematizadora, trabajaría la otredad, y conceptos como colonización, etnocentrismo. (Relato 9)

A partir de la formación:

La problemática debería ser abordada en el aula según los propósitos de enseñanza y aprendizaje de cada docente como también diversos recursos y materiales. (Relato 6)

El abordaje puede ser articulado dependiendo el espacio. En el taller formación ciudadana puede permitir desde el estudio del pueblo mapuce y su cosmovisión como construir alternativas contra sistemas frente al cambio climático. En Historia podríamos articular una crítica tanto a la epistemología como al discurso histórico formal. En filosofía podríamos cuestionar el concepto de occidentalidad. (Relato 4)

Utilizaría el vídeo presentado en el taller, para partir de conceptos como territorio, territorialidad, Estado, pueblo. También podemos ver problemáticas ambientales o sistemas económicos. (Relato 5)

Repensar mi práctica docente de manera continua. (Relato 12)

Finalmente, en torno a la relación entre formación e investigación a partir de la experiencia del taller, se invitó también al profesorado a reflexionar sobre los aportes de la dinámica de taller a su práctica de enseñanza en tanto espacio de formación a partir de la siguiente pregunta: «¿Qué aportes te brindó el taller para tu práctica de enseñanza?». Se observa una variedad de respuestas entre las que se destacan, por ejemplo:

Aun cuando la tarea es difícil considero importante este tipo de acercamiento para que los profesores de la escuela media podamos tener más herramientas de intervención en las aulas y en los discursos escolares. (Relato 1)

hasta aportes teóricos para abordar la historia del pueblo mapuce. (Relato 7)

Me brindó una serie de perspectivas diferentes al abordaje clásico de una problemática social. (Relato 8)

Nuevas formas de trabajar temas muy sensibles, como el de los mapuce y demás culturas. (Relato 10)

Otra forma u otra didáctica para afrontar las ciencias sociales. (Relato 11)

El poder escuchar y participar del debate que se generó me ayudó a comprender lo complejo de la problemática, lo poco trabajada en las aulas, a pesar de su gran potencial a la hora de propender a la formación del pensamiento histórico y de miradas críticas de la realidad social. (Relato 2)

Me da la oportunidad de recuperar en profundidad conocimientos propios a la problemática mapuce y la información de caminos por donde seguir indagando. (Relato 4)

En la deconstrucción del conocimiento y de una mirada diferente de ver las ciencias sociales. (Relato 9)

Repensar mi práctica docente de manera continua. (Relato 12)

De la experiencia transitada en el taller realizado con el profesorado que enseña Ciencias Sociales y Humanas en las escuelas de la Norpatagonia, podemos constatar que existe un gran interés por buscar alternativas e innovaciones didácticas que permitan abordar los problemas sociales en la clase. Situación que pone en evidencia la necesidad de pensar en la selección y organización de los contenidos del área desde otras perspectivas, que visibilicen e incluyan a las personas excluidas de los relatos tradicionales. Aspecto que se potencia a partir de la realidad concreta que se vive en la región y que, de alguna manera, interpela el sentido del conocimiento social para la comprensión y explicación de lo que nos pasa y promover una cultura democrática de la participación en la diversidad.

El taller como dispositivo, en el marco de las acciones de IFES, se presenta como potente para conocer y ofrecer oportunidades epistemológicas y didácticas al profesorado que entiende que sus prácticas de enseñanza encuentran un límite ante la complejidad de los fenómenos sociales. Las finalidades políticas de una enseñanza para el desarrollo de un pensamiento social y crítico es el horizonte del profesorado que ha participado del taller, de allí que resulta urgente profundizar acciones que acompañen al profesorado para la mejora e innovación en sus prácticas.

Abordar la enseñanza desde los problemas socialmente vivos, desde una perspectiva interdisciplinar, es el camino adecuado para fortalecer el pensamiento histórico, la justicia social y la intervención argumentada para pensarnos en comunidad y en la diversidad constitutiva de nuestra sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 2. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En: L. Sanjurjo (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). HomoSapiens.
- Cartes Pinto, D. (2020). *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Un estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl\\_10803\\_671644/dcp1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671644/dcp1de1.pdf)
- Confederación Mapuce de Neuquén (2010). *Propuesta para un kvme felen mapuce*. Althabe.
- Connelly, F. M y Clandini, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Paidós.
- García Gualda, S. M. (2016). Mujeres mapuce, extractivismo y kvme felen (buen vivir): la lucha por los bienes comunes en Neuquén. Millcayac. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (4), 15-40. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/654>
- Melin, M., Mansilla, P. y Royo, M. (2017). *Mapu chillkantukun zugu: descolonizando el mapa del Wallmapu, construyendo cartografía cultural en territorio mapuche*. LOM. <https://www.oidp.net/docs/repo/doc558.pdf>
- Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ mapuche kimün epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- Sanhueza Rodríguez, A., Pagès Blanch, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar Historia y Ciencias Sociales para la justicia social del pueblo mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Sanhueza Rodríguez, A., Pagès Blanch, J. y González Monfort, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 31, 50-62. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.961>



## **33. La enseñanza de la Historia como recurso para la educación de valores democráticos desde las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Primaria**

**MARÍA OLGA MACÍAS MUÑOZ**

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

[mariaolga.macias@ehu.eus](mailto:mariaolga.macias@ehu.eus)

### **33.1. Introducción**

Desde las Ciencias Sociales debemos de renovar la metodología de los estudios históricos y esto parte de la formación de los futuros profesores. La práctica docente nos ha ayudado a perfilar mejor la enseñanza de la cultura democrática desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en el grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad del País Vasco. Los profesionales de la educación deben trabajar aquellas competencias que les capaciten para dejar de lado las crónicas y relatos épicos para que a través de su aprendizaje sepan transmitir la esencia de aquellos procesos históricos que han derivado en la organización de estados democráticos en los que sus ciudadanos forman parte de una ciudadanía global. Desde el currículo y las competencias que marcan las pautas a seguir por los profesores de grado de Maestro en Primaria quedan registrados los pasos para una educación para la ciudadanía que pocas veces genera un aprendizaje significativo más allá de conocimientos históricos de hitos e instituciones en el devenir democrático de los pueblos. Debemos de ser conscientes que desde nuestra labor como profesores universitarios estamos formando a los educadores de las futuras generaciones de ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado en el que pugnan visiones muy dispares tanto sobre la Historia como sobre el mismo concepto de la ciudadanía.

En esta comunicación se defiende el uso de la Historia como un recurso que focalice la generación de competencias sobre la ciudadanía global. Uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales y, en particular, de la enseñanza de la Historia ha sido dotar a los alumnos de la competencia social y ciudadana. Sin embargo, la transmisión de la Historia plantea enormes problemas cuando nos limitamos solo al juicio moral de los hechos acontecidos. Como consecuencia de ello trabajar la Historia con los estudiantes de grado Maestro en Educación Primaria es desarrollar unas competencias que van más allá de juicios de valor y del conocimiento de los acontecimientos históricos. La finalidad de este proceso de aprendizaje es que a través de la Historia como recurso en un marco de una ciudadanía global puedan formar, como futuros profesionales, a ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. Hablamos de una socialización política, que los individuos adquieran la capacidad de influir en las formas en las que se reproduce la sociedad desde el ejercicio de las libertades políticas para defender los principios de la sociedad democráticas. La metodología basada en el

aprendizaje por proyectos nos permite trabajar con los estudiantes de grado el significado que tiene enseñar y aprender Historia para una ciudadanía global desde las Ciencias Sociales y, en particular, el significado de lo que es ser una ciudadana y un ciudadano global.

### **33.2. La enseñanza de la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales**

La enseñanza de la Historia ha sido reducida en los estudios de Educación Primaria al conocimiento de una serie de hechos muchas veces dirigidos hacia la validación de una determinada ideología. No se ha enseñado la Historia como una disciplina que surge del análisis de procesos en los que el ciudadano ha sido protagonista, sino que se ha recurrido a una mera crónica de los acontecimientos (Pagès y Santisteban, 1984, 2010; Mattozzi, 2008). Desde las Ciencias Sociales debemos renovar la metodología de los estudios históricos y esto parte de la formación de los futuros profesores. El conocimiento de los hechos y de los procesos históricos está unido al legado colectivo que ha forjado una ciudadanía que hoy en día se debate en una globalidad que ofrece luces y sombras. Los profesionales de la educación deben trabajar aquellas competencias que les capaciten para dejar de lado las crónicas y relatos épicos para que a través de su aprendizaje sepan transmitir la esencia de aquellos procesos históricos que han derivado en la organización de estados democráticos en los que sus ciudadanos forman parte de una ciudadanía global (Celorio, 2007; García, 2007).

Sin embargo, esta globalidad implica el ser ciudadano como individuo, plenamente consciente de los derechos y obligaciones que ello implica. Además, es imprescindible conocer el proceso histórico que nos permite ejercer nuestra ciudadanía. Desde el currículo y las competencias que marcan las pautas a seguir por los profesores de grado de Maestro en Primaria quedan registrados los pasos para una educación para la ciudadanía que pocas veces genera un aprendizaje significativo más allá de conocimientos históricos de hitos e instituciones en el devenir democrático de los pueblos (Pagès y Santisteban, 1984, 2010). Debemos ser conscientes que desde nuestra labor como profesores universitarios estamos formando a los educadores de las futuras generaciones de ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado en el que pugnan visiones muy dispares tanto sobre la Historia como sobre el mismo concepto de la ciudadanía.

Como se ha indicado con anterioridad en esta comunicación se defiende el uso de la Historia como un recurso que focalice la generación de competencias sobre la ciudadanía global. La globalidad es un fenómeno complejo y que tiene que estar presente en el sistema educativo en sus vertientes de sostenibilidad y justicia social a través del aprendizaje de los valores democráticos (García, 2007). Uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales y, en particular, de la enseñanza de la Historia ha sido dotar a los alumnos de la competencia social y ciudadana. Autores como Pagès y Santisteban defienden que la escuela, la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales deben formar un conjunto al servicio de la formación ciudadana (Pagès y Santisteban, 1984, 2010). En este punto, Heinberg considera la Educación para la Ciudadanía como un estudio de los problemas sociales y, por lo tanto, una prolongación de la Historia (Heinberg, 2010).

Sin embargo, la transmisión de la Historia plantea enormes problemas cuando nos limitamos solo al juicio moral de los hechos acontecidos. Como consecuencia de ello trabajar

la Historia con los estudiantes de grado Maestro en Educación Primaria es desarrollar unas competencias que van más allá de juicios de valor y del conocimiento de los acontecimientos históricos. La finalidad de este proceso de aprendizaje es que a través de la Historia como recurso en un marco de una ciudadanía global puedan formar, como futuros profesionales, a ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables (García, 2007). Hablamos, como dice Carmen Rosa García, de una socialización política, que los individuos adquieran la capacidad de influir en las formas en las que se reproduce la sociedad desde el ejercicio de las libertades políticas para defender los principios de la sociedad democráticas. La metodología basada en el aprendizaje por proyectos nos permite trabajar con los estudiantes de grado el significado que tiene enseñar y aprender Historia para una ciudadanía global desde las Ciencias Sociales y, en particular, el significado de lo que es ser una ciudadana y un ciudadano global.

### **33.3. La labor del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales**

La labor del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como objetivo trabajar aquellas competencias que capaciten a sus alumnos para que transmitan como futuros docentes los principios básicos para el ejercicio de la ciudadanía a todos los niveles desde un plano local a otro global (López Facal, 2010; Armas y López Facal, 2012). Pagès y Santisteban (1984, 2010) al igual que Mattozzi (2008) indican que dentro de esta formación de los alumnos como ciudadanos hay que abordar el estudio de la Historia como una competencia que les capacite para dejar de lado las crónicas y relatos épicos y que se centre en transmitir, por una parte, la esencia de aquellos procesos históricos que han derivado en la formación de estados democráticos y, también, el concepto de ciudadano dentro de un mundo globalizado. Para Grier *et al.* (2005) y Celorio (2007) el ejercicio de esta ciudadanía global implica no solo que el individuo sea plenamente consciente como ciudadano de sus derechos y de sus obligaciones si no también conocer el proceso histórico que nos permite ejercer esa ciudadanía.

Por lo que se refiere al grado de Maestro en Educación Primaria es el currículo y las competencias las que marcan las pautas para impartir la Educación para la Ciudadanía y el Conocimiento del Medio Social. Atendiendo a los estudios de Vilarrasa (2002), Vilarrasa y Vilarrubias (2003) y Moreno y García-Pérez (2013) a los que se añan los análisis anteriormente citados de Pagès y Santisteban (1984, 2010) y de Mattozzi (2008), nos encontramos con que pocas veces se genera un aprendizaje significativo y nos quedamos en el conocimiento histórico de hitos e instituciones democráticos. Por lo tanto, juicio de estos autores debemos de ser conscientes que cómo profesores universitarios estamos formando ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado y que dentro de esta globalidad pugnan visiones muy dispares sobre lo que es y cómo enseñar la Historia y sobre el concepto de ciudadanía.

### 33.4. Historia y ciudadanía global

En la presente comunicación abogamos por la Historia como un recurso que focalice la generación de competencias sobre la ciudadanía global. Siguiendo a Grieria *et al.* (2005), García (2007), Celorio (2007) y Moreno y García-Pérez (2013), debemos de partir de las siguientes premisas, la globalidad es un fenómeno complejo que tiene que estar presente en el sistema educativo. Para ello tenemos que contemplar dos conceptos claves que son la sostenibilidad y la justicia social, sin embargo, la cuestión que se nos plantea es cómo se adquieren estas nociones y la respuesta común a todos los autores arriba indicados es que la única vía es a través del aprendizaje de los valores democráticos. Por lo tanto, uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales es dotar a los alumnos de la competencia social y ciudadana. Por su parte, Pagès y Santisteban (2010) refuerzan esta idea con la consideración que la escuela, la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales deben formar un conjunto al servicio de la formación ciudadana. Heinberg (2010) apuntala que la Educación para la Ciudadanía al estudiar los problemas sociales es una prolongación de la Historia.

Por su parte el aprendizaje de la Historia plantea enormes problemas cuando nos limitamos solo al juicio moral de los hechos acontecidos (Heinberg, 2010 y Cuesta, 2011). Al trabajar la competencia histórica con los alumnos de grado de Maestro en Educación Primaria se deben de desarrollar aquellas competencias que vayan más allá de juicios de valor y del mero conocimiento de los acontecimientos históricos (Mattozzi, 2008; Pagès y Santisteban, 2010). La finalidad de este proceso de aprendizaje tiene una doble vertiente: utilizar la Historia como recurso en un marco de una ciudadanía global y formar como profesionales a ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. De este modo, García (2007) no solo habla de una socialización política sino también de que los individuos deben de adquirir la capacidad de influir en las formas en las que se reproduce la sociedad. Para ello hay que partir del ejercicio de las libertades políticas para defender los principios de las sociedades democráticas.

Nuestra propuesta metodológica basada en el aprendizaje por proyectos recoge los supuestos anteriormente indicados ya que nos permite trabajar, por una parte, el significado que tiene enseñar y aprender Historia para una Ciudadanía Global desde las Ciencias Sociales y, por otra, la noción de lo que es ser ciudadanos globales a nivel individual y colectivo. El esquema básico del proyecto sería el siguiente y constaría de dos fases. En una primera fase se realizarían una serie de actividades de comprensión y reflexión a partir de fuentes documentales (escritas, audiovisuales...). El punto de partida de esta primera fase estaría marcado por una serie de preguntas motores referentes a las implicaciones/repercusiones de los acontecimientos que se trabajan dentro del proceso democrático y formación de la ciudadanía desde un plano local y global. Cabe indicar que el uso de lecturas de soporte (documentos de la época, novelas...) ayuda a comprender cómo la Historia y la Educación para la Ciudadanía se transmiten a través de diversas fuentes interdisciplinares. En una segunda fase del proyecto se da paso a la elaboración de un trabajo de síntesis. Este trabajo sería un informe en el que se reflejen los hechos más significativos que se narran en las fuentes documentales cuyo objetivo final es dar respuesta a las preguntas motores.

A través de este proyecto queremos plantear una educación para la ciudadanía en tres dimensiones según recoge Buxarrais (2009): la dimensión personal, la dimensión cívico-social y la dimensión moral. Dentro de la dimensión personal queremos formar un ciudadano

responsable que cumple con los deberes normalmente estipulados por su comunidad; con respecto a la dimensión cívico social el objetivo sería dotar al alumno de aquellas competencias que le permitiesen ser un ciudadano participativo, implicado en asuntos cívicos y sociales dentro de su comunidad; y, por último, dentro de la dimensión moral, la formación va dirigida a un ciudadano orientado a la justicia que, además, juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación.

Tanto Buxarrais (2009) como Cuesta (2011) ahondan en la idea de que es necesario abordar estas competencias ciudadanas en las escuelas para que los alumnos puedan actuar con criterio propio en un mundo tan complejo como el actual puesto que es necesaria la comprensión crítica de la realidad y el saber gestionar emociones y sentimientos que nos ayuden para abordar las situaciones reales y de conflicto de la vida y procurar resolverlas en función de criterios de libertad, justicia y equidad. Buxarrais (2009) indica que todo esto exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, una educación democrática en y para la democracia. Para ello es necesario un cambio de mirada de la formación del profesorado, no basta con aprender estrategias didácticas innovadoras hay que educar en valores democráticos.

Para la evaluación de este proyecto se requieren unos enfoques renovados de la evaluación (Bolívar, 2011). Las competencias social y cívica tienen unos componentes cognitivos, afectivos y actitudinales que hay que incluir dentro de una evaluación que está sujeta también a un componente procesual marcado por el mismo proceso de elaboración del proyecto. Por lo tanto, a juicio de este autor, es preciso establecer aquellos indicadores que contribuyan a orientar sobre los estándares que en cada competencia es preciso adquirir. Nuestras preguntas motoras iniciales para la dinamización del proyecto que queramos implementar deben de ajustarse a las cuatro dimensiones que indicaba Buxarrais (2009) y más en concreto con el ejercicio de la ciudadanía democrática y la contribución a su mejora. Dentro de este apartado algunos ejemplos de indicadores de logro son (Bolívar, 2011): comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas; contribuir a la construcción de la paz y de la democracia; disponer de una escala de valores y usarlas de forma coherente para afrontar una decisión o un conflicto, y, por último, practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos.

### **33.5. Consideraciones finales**

A lo largo de la presente comunicación hemos analizado la enseñanza de la Historia en Educación Primaria y su utilización como recurso para la Educación para la Ciudadanía. A través de este estudio hemos aportado las ideas de diferentes autores sobre la labor que el profesorado debe de realizar en las escuelas para que sus alumnos adquieran las competencias básicas basadas en el aprendizaje de los valores democráticos. Nos hemos referido también a traspasar el análisis de un juicio moral de los procesos históricos en la formación de los estudiantes de grado de Educación Primaria con la finalidad de utilizar la enseñanza de la Historia como un recurso en un marco de una ciudadanía global en un deseo de formar como futuros docentes a ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. Con este fin hemos propuesto el uso de la metodología activa basada en el aprendizaje por proyectos

puesto que nos permite trabajar el significado que tiene enseñar y aprender Historia para una Ciudadanía Global desde de las Ciencias Sociales. La implementación de este proyecto, con ciertas variaciones, tuvo lugar durante el curso 2018-2019 en el cuarto curso del grado de Profesor de Educación Primaria de la UPV-EHU y las conclusiones de esta puesta en marcha fueron expuestos en la comunicación: *La Historia a través de sus personajes: un proyecto para la formación de una ciudadanía crítica en el grado de Educación Primaria*, presentada en el XXXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ante los resultados favorables de la implementación del citado proyecto y en un marco de renovación docente como consecuencia de la nueva normalidad académica marcada por la era post-covid se empezará a implementar el proyecto expuesto en la presente comunicación en el primer curso del grado anteriormente citado. Nuestro deseo es que los futuros egresados adquieran desde el comienzo de sus estudios universitarios aquellas competencias que deberán impartir a sus alumnos que les capaciten en el ejercicio de las libertades políticas para defender los principios de las sociedades democráticas.

## Referencias bibliográficas

- Armas, X. Á., y López Facal, R. (2012). Ciencias Sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 84-92.
- Bolívar, A. (2011). Enseñar competencias en educación para la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 199, 38-41.
- Buxarraix, M. R. (2009). Educación para la ciudadanía ¿Qué tipo de ciudadanía? *Aula de Innovación Educativa*, 186, 38-42.
- Celorio, J. J. (2007). La educación para el desarrollo. En: J. J. Celorio y A. López de Munain (coords.). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Hegoa.
- Cuesta, R. (coord.) (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- García, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Griera, M. M., Peraza, C. y Rifá, J. R. (2005). El discurso de la calidad de la educación en un marco de globalización. *Aula de Innovación Educativa*, 141, 15-20.
- 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*, 17 (64), 48-57.
- López Facal, R. (2010). Ciudadanía. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 5-7.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13 (55), 30-42.
- Moreno, O. y García-Pérez, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 9-16.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (1984). Elements per a un ensenyament renovat de les Socials. Procediments amb fots primàries i aprenentatge de la història. En: *I Jornades de Didàctica de les ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Abadia de Montserrat.
- Pagès, 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*, 17 (64), 8-18.
- Vilarrasa, A. (2002). El medio del ciudadano del siglo XXI. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8 (32), 41-49.
- Vilarrasa, A. y Vilarrubias, P. (2003). La educación es transformación. Apuntes del Fórum Mundial de Educación de Porto Alegre 2003. *Aula de Innovación Educativa*, 12 (121), 77-81.

**V.** RETOS Y NUEVOS ENFOQUES  
PARA UNA CIUDADANÍA  
CRÍTICA EN LA FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO



## 34. La influencia de las redes sociales en la participación ciudadana de las mujeres universitarias nativas digitales: educación en ciudadanía digital

**ROCÍO GONZÁLEZ-ANDRÍO JIMÉNEZ**

Universidad Rey Juan Carlos

[rocio.gonzalezandrio@urjc.es](mailto:rocio.gonzalezandrio@urjc.es)

**IRENE MAGDALENA PALOMERO YLARDIA**

Universidad Rey Juan Carlos

[irene.palomero@urjc.es](mailto:irene.palomero@urjc.es)

**CÉSAR BERNAL BRAVO**

Universidad Rey Juan Carlos

[cesar.bernal@urjc.es](mailto:cesar.bernal@urjc.es)

### 34.1. Introducción

Las redes sociales, con sus riesgos y oportunidades, forman parte de la cultura juvenil. Son espacios virtuales donde los jóvenes llevan a cabo gran variedad de actividades, tales como el entretenimiento, contactar con amigos o para aprender. Sin embargo, también son utilizadas como canales de participación y difusión de movimientos para la promoción del cambio social (Calzada, 2017).

No obstante, el propio funcionamiento y reglas de uso de las redes sociales, junto a la «tiranía» de los algoritmos, los cambios de tendencias en la utilización de las redes sociales, los intereses económicos e ideológicos, la manipulación o la difusión de información falsa, convierten a la esfera digital en un espacio «sospechoso» en cuanto al tipo de poder e influencia que estos tienen o pueden llegar a tener en el desarrollo de una participación ciudadana juvenil (Livingstone *et al.*, 2011).

El asunto de la participación ciudadana y las redes sociales, así como el interés que suscita la educación para una ciudadanía digital entre jóvenes digitales (adolescentes y jóvenes mayores de 18 años), ha dado lugar a una amplia bibliografía que tiene como fecha de inicio el nacimiento de Internet en los años noventa y de las redes sociales en el 2000, y que sigue aumentando hoy en los ámbitos nacional e internacional (Calzada, 2017; Chen y Stilinovic, 2020; Fernández, Díaz y Alonso, 2020; García-Galera, Del Hoyo Hurtado y Fernández Muñoz, 2014; Gleason y Von Gillern, 2018; Hsu y Lin, 2020; Lin, 2017; Vallejos, Redon y Angulo, 2020; Vizcaíno-Laorga, Catalina-García y De Ayala-López, 2019).

Siendo numerosas las investigaciones con muestras de jóvenes estudiantes adolescentes y universitarios, sin embargo, son muy escasos los estudios, con muestras femeninas uni-

versitarias de las dos generaciones digitales. No obstante, hay muchos estudios feministas sobre el uso de las redes sociales (Henry, Vasil y Witt, 2021; Wilson y Lawan, 2015) y estudios de género sobre educación para la ciudadanía digital (Missipi y Sant, 2022).

## 34.2. Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo comparar, desde la perspectiva de dos grupos de mujeres nativas digitales de las generaciones Z e Y, la influencia que ejercen las redes sociales en su participación ciudadana, la democracia y la educación para una ciudadanía digital recibida y la que demandan como ciudadanas críticas.

Preguntas del primer objetivo:

- ¿Qué tipo de miembro ciudadano se considera?
- ¿De qué manera influyen las redes sociales en su compromiso y participación como ciudadano/a?
- ¿Tienen los medios de comunicación y las redes sociales una influencia positiva, negativa o neutral en la democracia?

Preguntas del segundo objetivo:

- ¿Considera que está bien formado para entender los problemas en relación con las redes sociales?
- ¿Qué formación cree que necesitaría sobre el uso de las redes sociales para ser un miembro crítico en la sociedad?

## 34.3. Metodología

La metodología utilizada fue mixta y la muestra fue de (N = 661) mujeres universitarias española pertenecientes a universidades públicas y privadas de España. Esta muestra se dividió en dos submuestras: Z (n = 395) e Y (n = 266). En este trabajo se han analizado cinco preguntas de las 38 del cuestionario.

## 34.4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las preguntas de la sección 1, sociodemográfica, y los resultados de las tablas de contingencia, dando respuesta a cada uno de los objetivos y preguntas de la investigación. Para las variables ordinales se ha aplicado la prueba o test de contraste Chi-cuadrado, según la categorización y segmentación propuesta. En todas las pruebas estadísticas inferenciales se considera significación cuando  $p\text{-valor} < = .05$

(nivel de confianza al 5 % habitual) y alta significación cuando  $p$ -valor  $\leq .01$  (n.c. 1 %). Por tanto, si  $p > .05$ , se concluirá no significación.

**Datos sociodemográficos:** la muestra (N = 611) quedó dividida en dos grupos. La generación Z que correspondió a un 59,8 % (n = 395), con edades comprendidas entre los 21-18 años, y la generación Y, que correspondió al 40,2 % (n = 266) con edades entre los 22- 38 años.

**Áreas de conocimiento:** el 92,1 % pertenecen a Ciencias Sociales y Jurídicas de Arte y Humanidades; el 86 %, a grados de Educación, y un 7,9 %, a Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura. Al obtenerse segmentos poblacionales de estudio con distribuciones muy balanceadas, el área de conocimiento no se analiza como variable independiente, al igual que la variable universidad.

**Universidades:** el 75,6 % pertenecían a la Universidad Rey Juan Carlos (URJC); el 14,2 %, a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); de la Universidad de Huelva (UHU), un 5,4 %; otras universidades de España, 2,6 %, y de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), un 2,2 %.

### Respuestas al objetivo: «Conocer y comparar la influencia que ejercen las redes sociales en su participación ciudadana y la democracia»

**Resultados de la primera pregunta:** atendiendo a la tabla 34.1, los resultados son estadísticamente significativos ( $\chi^2$  (3, 659) = 10.55,  $p < 0.14$ ). El porcentaje es significativamente más alto para la respuesta ítem 4. en la generación Z, siendo similares los alcanzados en ambas generaciones de mujeres para la respuesta ítem 1. Sin embargo, como se puede observar, el porcentaje de mujeres de la generación Y que se consideran activas es mayor que la Z.

**Tabla 34.1.** Generaciones digitales vs. tipo de miembro o ciudadano que se consideran (N = 659)

	Generaciones digitales		
	Gen. Z posmilenial	Gen. Y milenial	
1. Soy un miembro responsable.	68.8% (271)	70.6% (187)	69.5% (458)
2. Soy un miembro activo.	1.8% (7)	5.7% (15)	3.3% (22)
3. Soy un miembro crítico.	11.7% (46)	11.7% (31)	11.7% (77)
4. No participo mejora comunidad.	17.8% (70)	12.1% (32)	15.5% (102)
	59.8% (394)	40.2% (265)	(659)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.014*	10.55	Significativo

NS No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

**Resultados de la segunda pregunta:** las diferencias son escasas entre ambas generaciones, como se puede observar en la (tabla 24.2). El resultado no es significativo, siendo  $\chi^2$  (2, 586) = 8.90,  $p > .064$ ; es decir, los porcentajes son muy similares para ambas generaciones digitales.

**Tabla 34.2.** Generaciones vs. influyen las redes sociales, compromiso y participación ciudadana (N = 586)

	Generaciones digitales		
	Gen. Z Posmilenial	Gen. Y Milenial	
1. (IPYN) Sí influyen tanto positiva como negativa.	.6% (2)	3.0% (7)	1.5% (9)
2. (SDISP) Sí como medio de difusión e Información.	66.5% (234)	66.7% (156)	66.6% (390)
3. (SIBP) Sí influyen, bastante y de manera positiva.	9.9% (35)	9.8% (23)	9.9% (58)
4. (NDP) No influyen-decisión personal.	4.0% (14)	1.3% (3)	2.9% (17)
5. (NIM) No influyen-manipulación-falsos compromisos-otros.	19.0% (67)	19.2% (45)	19.1% (112)
	60.1% (352)	39.9% (234)	(586)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.064 <sup>NS</sup>	8.90	No significativo

<sup>NS</sup> No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

Sin embargo, al cruzar cada uno de los miembros de la (tabla 34.1) de ambas generaciones con la pregunta 2, el resultado es estadísticamente significativo para aquellas mujeres que se consideran ciudadanas responsables, siendo  $\chi^2(4, 404) = 9.77, p < .044$ . Pero para aquellas que se consideran críticas, activas o no participan en la mejora de su comunidad, los resultados son muy similares, por lo que no interesa incluirlo en este apartado.

Así, en la (tabla 34.2) se puede observar que para el ítem 5, en el que la respuesta es (no influye porque las redes sociales son un medio de manipulación en el que proliferan los «falsos compromisos»), el porcentaje de las mujeres de la generación Z es mayor que en la de los milenial, así como para cuatro que responden a la pregunta: «No influye porque el tema de la participación ciudadana es más una decisión personal y el uso que se haga de las redes sociales no afecta en este sentido».

**Tabla 34.3.** Generaciones vs. influyen las redes sociales, compromiso y participación ciudadana (solo respuestas para miembros responsables) (N = 404)

	Generaciones digitales		
	Gen. Z posmilenial	Gen. Y milenial	
1.(IPYN) Sí influyen tanto positiva como negativa.	-	1.8% (3)	.7% (3)
2. (SDISP) Sí como medio de difusión Información...	67.1% (161)	73.8% (121)	69.8% (282)
3. (SIBP) Sí influyen, bastante y de manera positiva.	11.3% (27)	10.4% (17)	10.9% (44)
4. (NDP) No influyen-decisión personal.	3.3% (8)	.6% (1)	2.2% (9)
5. (NIM) No influyen-manipulación-falsos compromisos-otros.	18.3% (44)	13.4% (22)	16.3% (66)
	59.4% (240)	40.6% (164)	(404)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.044*	9.77	Significativo

<sup>NS</sup> No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

**Resultados de la tercera pregunta:** como se puede observar en la tabla de contingencia (tabla 34.4) en la que se cruzan las dos generaciones de mujeres digitales, el resultado es estadísticamente no significativo, siendo  $\chi^2(6, 544) = 4.34, p > .631$ . Sin embargo, entre las respuestas neutras se puede observar que el porcentaje es mayor para las mujeres Y que las Z. La razón que dan ambas es que, en el caso de la influencia de las redes sociales en la democracia, la influencia depende más del medio que informe y de la ideología que tenga que de las redes sociales como tal.

**Tabla 34.4.** Influencia de las redes sociales en la democracia (N = 544)

	Generaciones digitales		
	Gen. Z posmilenial	Gen. Y milenial	
1. (IN) Negativa.	7.6% (25)	6.5% (14)	7.2% (39)
2. (NDMFB) Negativa por la desinformación...	28.8% (95)	31.3% (67)	29.8% (162)
3. (NECIP) Negativa son espacios de confrontación...	4.5% (15)	3.7% (8)	4.2% (23)
4. (DMNIFU) Depende medio, noticia informa...	27.3% (90)	32.2% (69)	29.2% (159)
5. (NDR) Neutral diferentes razones.	9.7% (32)	6.1% (13)	8.3% (45)
6. (PIP) Positiva facilita la involucración y la participación.	8.2% (27)	8.4% (18)	8.3% (45)
7. (PMICF) Positiva medio de información y comunicación...	13.9% (46)	11.7% (25)	13.1% (71)
	60.7% (330)	39.3% (214)	(544)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.631 <sup>NS</sup>	4.34	No significativo

<sup>NS</sup> No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

Al cruzar los miembros responsables de ambos grupos, es decir, generaciones vs. q24III. «Soy un miembro responsable» con ¿Tienen los medios de comunicación y las redes sociales una influencia positiva, negativa o neutral en la democracia?, tampoco se obtienen resultados estadísticamente significativos:  $\chi^2(6, 374) = 1.45, p > .963$ , a diferencia de para participación ciudadana.

**Tabla 34.5.** Influencia de las redes sociales en la democracia (solo respuestas para miembros responsables) (N = 697)

	Generaciones digitales		
	Gen. Z posmilenial	Gen. Y milenial	
1. (IN) Negativa.	5.4% (12)	3.3% (5)	4.5% (17)
2. (NDMFB) Negativa por la desinformación...	27.8% (62)	29.8% (45)	28.6% (107)
3. (NECIP) Negativa son espacios de confrontación ...	5.4% (12)	4.6% (7)	5.1% (19)
4. (DMNIFU) Depende medio, noticia informa...	30.9% (69)	33.1% (50)	31.8% (119)
5. (NDR) Neutral diferentes razones.	8.1% (18)	7.3% (11)	7.8% (29)

6. (PIP) Positiva facilita la involucración y la participación.	8.5% (19)	9.3% (14)	8.8% (33)
7. (PMICF) Positiva medio de información y comunicación...	13.9% (31)	12.6% (19)	13.4% (50)
	59.6% (223)	40.4% (151)	(374)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.963 <sup>NS</sup>	1.45	No significativo

<sup>NS</sup> No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

### Respuestas al objetivo: «Conocer y comparar la educación para una ciudadanía digital recibida y la que demandan para llegar a ser miembros críticos de la sociedad en la que viven»

**Resultados de la primera pregunta:** atendiendo a la tabla de contingencia (tabla 34.6), en la que se cruzan las dos generaciones de mujeres digitales, los resultados no son significativos, siendo  $\chi^2 (2, 626) = .42, p > .812$ .

**Tabla 34.6.** Generaciones vs. q11SIII considera que está bien formado para entender los riesgos de las redes sociales (N = 626)

	Generaciones digitales		
	Gen. Z posmilenial	Gen. Y milenial	
1. (SBFA) Sí estoy bien formado después de tantos años de experiencia y uso de las RR. SS. (Soy autodidacta).	13.1% (49)	11.9% (30)	12.6% (79)
2. (SBFE) Sí en etapas escolares-universidad.	58.4% (218)	60.9% (154)	59.4% (372)
3.(NBF) No estoy bien o formado del todo. No soy consciente de todos los problemas o riesgos del uso de las redes sociales.	28.4% (106)	27.3% (69)	28.0% (175)
	59.6% (373)	40.4% (253)	(626)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.812 <sup>NS</sup>	.42	No significativo

<sup>NS</sup> No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

**Resultados de la segunda pregunta:** atendiendo a la tabla de contingencia (tabla 34.7), en la que se cruzan las respuestas de las mujeres de las generaciones Z e Y, se puede observar que el resultado sigue siendo estadísticamente no significativo, siendo  $\chi^2 (5, 505) = 2.11, p > .834$ . Es decir, no hay diferencias entre ambas generaciones en cuanto al tipo de formación que demandan para ser un miembro crítico de la sociedad.

**Tabla 34.7. Formación: necesitaría para entender y usar las redes sociales para ser un miembro crítico en la sociedad (N = 505)**

	Generaciones digitales		
	Gen. Z posmilenial	Gen. Y milenial	
1. (FCD) Competencias digitales y cursos, seminarios, charlas o debates uso	31.0% (95)	29.6% (59)	30.5% (154)
2. (FCTD) Comunicación y tendencias digitas	4.9% (15)	5.0% (10)	5.0% (25)
3. (FEPBU) Ética digital-pautas buen uso	15.0% (46)	14.1% (28)	14.7% (74)
4. (FPCV) Desinformación-pensamiento crítico-verificación información	9.2% (28)	7.5% (15)	8.5% (43)
5. (FPDCS) Privacidad-protección datos-ciberseguridad	27.1% (83)	26.6% (53)	26.9% (136)
6. (NNF) No es necesario formación sino solo experiencia.	12.7% (39)	17.1% (34)	14.5% (73)
	60.6% (306)	39.4% (199)	(505)
	p-valor	Est	Resultado
Test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	.834 <sup>NS</sup>	2.11	No significativo

<sup>NS</sup> No significativo. \* Significativo ( $p < .05$ ). \*\* Altamente significativo ( $p < .01$ )

### 34.5. Discusión y conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación se deben tomar con precaución ya que el 86 % de las participantes pertenecen a los grados de Educación Primaria e Infantil y Educación Social, segmento de población sensible al tema de estudio. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio comparativo entre dos muestras de mujeres digitales españolas de la generación Z e Y, sobre la influencia de las redes sociales en la participación ciudadana y la democracia, así como la educación para la ciudadanía digital, arrojan luz y pueden servir para abrir nuevas líneas de investigación en el futuro en el asunto de una educación para la participación ciudadana online entre un segmento de población, mujeres y futuras maestras, muy interesante en el momento en el que vivimos.

En cuanto al primer objetivo, conocer la influencia de las redes sociales en la participación ciudadana y la democracia desde el punto de vista de dos grupos de generaciones digitales, la respuesta es que sí existen diferencias, pero solo en el caso de las mujeres que se consideran miembros responsables.

Por un lado, se constata que más del 68 % de la muestra total se consideran ciudadanas responsables en cuanto que cumplen las normas, colaboran en campañas o firman propuestas y un 15,5 % no ayuda en la mejora de su comunidad. Ambas generaciones piensan de igual modo en cuanto al tipo de influencia que tienen las redes sociales en la participación ciudadana y en la democracia, es decir, los resultados no son significativos. Sin embargo, las respuestas entre las mujeres de ambas generaciones que han respondido que son ciudadanas responsables, el resultado es significativo y existen diferencias.

Las mujeres milenial entienden que las redes sociales sí influyen en la participación ciudadana porque son medios de difusión de información. El porcentaje final de las mujeres milenial que afirman que sí influye, es mayor que el de la generación Z. Sin embargo, las mujeres de la generación Z dicen que las redes no influyen del todo en la participación ciudadana porque es una cuestión de decisión personal y no de uso de las redes sociales. Además, explican que todo depende del tipo de usuaria, del tema que se trate y de la red social.

En cuanto a la influencia de las redes sociales en la democracia, ambas generaciones responden lo mismo, es decir, que no influyen, por lo que no existen diferencias.

En cuanto a la formación en el uso de las redes sociales, los resultados no son significativos. Ambas muestras responden de manera similar, es decir, que están bien formadas. Un grupo explica que ha recibido formación en etapas escolares, que han aprendido con el uso, preguntando a otros compañeros/as, o simplemente se consideran autodidactas. Por otro lado, el número de mujeres que piensan que les falta alguna formación en el uso de las redes sociales para ser ciudadanas críticas digitales, responden que quizá no son conscientes de todos los riesgos, problemas y consecuencias que conlleva un mal uso de las redes sociales.

En relación a la formación que demandan para llegar a ser ciudadanas digitales y miembros críticos señalan los mismos ambos grupos: 1) competencias digitales; 2. formación en ciberseguridad; 3) ética digital y pautas de uso; 4) formación en pensamiento crítico y en verificación de información; 5) formación en comunicación y tendencias digitales.

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede concluir que, por el momento, los futuros planes de formación en ciudadanía digital se pueden unificar. Como se suele decir en el «argot» médico, cuando los resultados son iguales es buena señal en el sentido que daremos la misma «medicina» o formación en este caso, a todas las estudiantes. La misma educación en ciudadanía digital independientemente de la edad, generación digital a la que pertenezcan y uso que hagan de las redes sociales.

Finalmente, dado el uso extendido de las redes sociales entre los jóvenes, de manera especial entre las mujeres, y los resultados obtenidos en este estudio, se expresa la necesidad de la incorporación, en el plan de formación en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en los grados de Educación y Educación Social, la formación para la ciudadanía digital de acuerdo con los retos y oportunidades que ofrecen las redes para ejercer buenas prácticas cibernéticas y de participación ciudadana *offline* y *online*.

## Referencias bibliográficas

- Calzada, I. (2017). Do digital social networks foster civilian participation among millennials? kitchenware revolution and 15M democratic regeneration cases. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation. Special Issue: Beyond Democracy: Innovation as Politics*, 3. <https://doi.org/10.12893/gjcpi.2017.3.4>
- Chen, P. J. y Stilinovic, M. (2020). New media and youth political engagement. *Journal of Applied Youth Studies*, 3, 241-254. <https://doi.org/10.1007/s43151-020-00003-7>
- Fernández de Castro, P., Díaz de Castro, O. y Alonso González, D. (2020). Political participation and active citizenship in Spain: an analysis of youth, participatory culture and their social



- network. *Journal of Social Work Education & Practice*, 5 (2) 56-71. <https://www.researchgate.net/journal/Journal-of-Social-Work-Education-Practice-2456-2068>
- García Galera, M., Del Hoyo Hurtado, M. y Fernández Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 22 (43), 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- Gleason, B. y Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media. *Journal of Educational Technology & Society*, 21 (1), 200-212. <https://www.jstor.org/stable/26273880> [11 de enero de 2023].
- Henry, N., Vasil, S. y Witt, A. (2021). Digital citizenship in a global society: a feminist approach. *Feminist Media Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1937269>
- Hsu, C. y Lin, J. C. (2020). Antecedents and gains of user participation in social media in Taiwan. *Technology in Society*, 61, 101-243. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101243>
- Lin, K. (2017). *Networked young citizens in China: exploring cybercivic participation and learning among university students* (tesis doctoral). University College London.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU kids online survey of 9-16-year-old and their parents in 25 countries. EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28Isero%29.pdf> [11 de enero de 2023].
- Massip Sabater, M. y Sant, E. (2022). Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 35-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>
- Vallejos Silva, N., Redon Pantoja, S. y Angulo Rasco, F. (2020). ¿Son las redes sociales virtuales un espacio de ciudadanía? *Psychology, Society & Education*, 12 (1), 31-42. <https://doi.org/10.25115/psye.v0i0.2466>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B. y De Ayala-López, M. L. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554-572. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>
- Wilson, J. y Lawan, A. K. (2015). The internet and the Nigerian woman: a case of female undergraduates. *KOME: An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 3 (1), 47-65. <http://komejournal.com/files/431.pdf> [11 de enero de 2023].

## 35. Formación didáctico-disciplinar y representación de la Historia y la Historia del Arte en docentes en formación<sup>26</sup>

**DAVID PARRA MONSERRAT**

Universitat de València

[David.Parra@uv.es](mailto:David.Parra@uv.es)

**RAÚL LÓPEZ CASTELLÓ**

Universitat de València

[Raul.Lopez-Castello@uv.es](mailto:Raul.Lopez-Castello@uv.es)

### 35.1. Introducción

Las representaciones que la sociedad y, especialmente, la comunidad educativa, tienen de los distintos saberes escolares influyen tanto en los discursos y las acciones del profesorado y el alumnado como en las finalidades y usos que se les atribuyen (Cuban, 2016; Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí, 2017). En este sentido, la reflexión sobre los contenidos de las distintas materias, su naturaleza y su selección resulta fundamental para problematizar la educación y poder elegir conscientemente la reproducción o el cuestionamiento de determinados discursos y prácticas que pueden no contribuir o incluso suponer un obstáculo para el desarrollo de una ciudadanía democrática e inclusiva.

Las concepciones docentes o el pensamiento del profesorado han sido líneas de investigación destacadas en el campo de las didácticas específicas desde la aparición de estas áreas de conocimiento a partir del último tercio del siglo xx. Aunque en un primer momento los estudios se centraron sobre todo en el conocimiento y la competencia profesional, en las últimas décadas el debate se ha enriquecido con la irrupción de enfoques propios de la sociología y la pedagogía crítica como la teoría de las representaciones sociales o la dimensión socio-genética del currículum y los saberes escolares (Romero y Estellés, 2021). De ahí que actualmente resulte complejo entender las concepciones o representaciones que el profesorado en activo (o el futuro profesorado) tiene sobre las distintas disciplinas sin contemplar el peso de determinadas tradiciones y contextos.

En el caso que nos ocupa, centraremos nuestra atención en dos disciplinas escolares muy concretas: la Historia y la Historia del Arte. La primera, junto a la Geografía, ha estado presente en los currículos de la educación obligatoria desde el siglo xix por sus potencialidades patrióticas y cívicas, configurándose como un relato eminentemente historicista plagado de acontecimientos y personajes que daban cuerpo a la narrativa maestra nacional (Maestro,

---

26. Esta comunicación forma parte del proyecto I+D+i: INCLUCOM: «Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas» (PID2021-122519OB-I00). Deriva, además, de la concesión de una ayuda FPU, referenciada FPU18/03756 y financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

2005; Sáiz y López-Facal, 2016). La segunda ha acompañado a la Historia en el currículum de la educación obligatoria y solamente se ha erigido, desde mitad del siglo XX, como materia autónoma en COU y Bachillerato. En ambas etapas configurándose como una sucesión teológica de obras, estilos y autores, con un tinte enciclopédico, esteticista y con una carga etnocéntrica, especialmente en lo relativo al género (Ávila, 2001; Fuentes y Gil, 2019; Caballero, 2002). De ahí que tradicionalmente tanto la Historia escolar como la Historia del Arte hayan sido conocimientos altamente retóricos, cuyo aprendizaje fundamentalmente consistía en un ejercicio memorístico y reproductivo.

Todo ello ha dado lugar a lo que Cuesta (1998) denominó «código disciplinar», es decir, una tradición sociocultural, una memoria colectiva, compuesta por ideas, valores, suposiciones y prácticas que legitiman la función educativa atribuida a una determinada disciplina y que regulan el orden de su enseñanza.

A partir de los años setenta y especialmente a lo largo de la década de los ochenta, se produjo un cuestionamiento de algunos de los núcleos centrales del código disciplinar de estas materias. De la mano de la psicopedagogía, se replanteó el papel del profesorado y del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conllevó la irrupción de nuevas metodologías y recursos. Desde una perspectiva epistemológica, las nuevas corrientes favorecieron la ampliación de los objetos de estudio, la reelaboración de determinadas narrativas y la reivindicación de nuevas finalidades alejadas de los viejos usos explícitamente patrióticos y culturalistas.

Así, frente a la Historia historicista y positivista, en la actualidad se encuentran numerosos enfoques que, como la historia desde abajo, la historia de la vida cotidiana, la microhistoria, los estudios culturales, los estudios de género y poscoloniales, etc., ponen el foco en los sujetos, sus problemas y su rol en la sociedad, intentando explicar el porqué de sus actuaciones más allá de visiones mecánicas o estructuralistas que reducen, cuando no niegan, la capacidad de acción de los individuos (Pinson, 2007; Gómez y Miralles, 2017). Del mismo modo, frente a la Historia del Arte de carácter puramente biográfico y formalista, encontramos aproximaciones desde la iconología, la sociología del arte o los estudios de cultura visual, que han supuesto profundizar en el significado y los sentidos de las obras, a la vez que una ampliación del objeto de estudio de la disciplina, donde además este ya no es solamente analizado en sí mismo, sino en relación con un marco sociocultural más amplio de interacciones, del cual no solamente es reflejo, sino también objeto activo en la creación de realidades (Belting, 2011; García-Varas, 2011; Ocampo y Peran, 2002).

Pese a todos estos cambios, la investigación educativa indica que, en las aulas, las continuidades siguen siendo muchas (Tutiaux-Guillon, 2008; Cuban, 2016) y que parte de la explicación radica en la representación social de dichas disciplinas. En este sentido, resulta fundamental entender cuál es el peso de la tradición (código disciplinar) y de los recuerdos personales, sustentados en vivencias que se redefinen y entremezclan con la memoria colectiva de la escuela, en el mantenimiento de dichas representaciones. También el papel de la formación disciplinar a la hora de adoptar nuevas perspectivas y enfoques (Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí, 2017; Parra y Morote, 2020; Parra, Fuertes, Asensi y Colomer, 2021).

Teniendo todo esto presente, el objetivo de esta investigación es analizar la representación que el futuro profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tiene de la Historia y la Historia del Arte y valorar si su mayor o menor forma-

ción didáctico-disciplinar en dichas áreas de conocimiento incide en sus representaciones, así como en sus posibles potencialidades y usos socioeducativos, especialmente desde una perspectiva ciudadana. Para ello, el trabajo centra su atención en estudiantes universitarios que ya han finalizado sus grados disciplinares (Historia e Historia del Arte, en el caso que nos ocupa) y que se encuentran cursando el máster de Formación de Profesorado de Secundaria.

## 35.2. Método

El trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo-crítico con un enfoque cualitativo orientado a la comprensión del objeto de estudio. Ello supone profundizar, en nuestro caso, en los significados que se derivan de los recuerdos y percepciones de quienes participan (Dorio, Sabariego y Massot, 2014). En coherencia con esta aproximación, los datos han sido divididos en unidades de significado y agrupados posteriormente en códigos y estos, a su vez, en categorías, a saber, «definición», «finalidades», «innovación» y «recuerdos escolares» (contenidos, metodologías y recursos) (Flick, 2012). Posteriormente, se ha realizado un tratamiento cuantitativo de los datos, contabilizando el número de individuos que, por sus referencias en unidades de significado, se entienden posicionados en los diferentes códigos que se han definido.

### Contexto y participantes

Para la investigación se ha contado con la participación de 40 estudiantes del máster en Profesor/a de Educación Secundaria (especialidad Geografía e Historia) de la Universitat de València del curso 2021-2022. Se trata, pues, de un estudio exploratorio y centrado en un caso muy concreto. Por su parte, conviene apuntar que la implementación del cuestionario se realizó en el momento de iniciar el máster y, por lo tanto, con anterioridad al desarrollo de los contenidos referentes a la Didáctica de la Historia y la Didáctica de la Historia del Arte dentro de dicha titulación.

En cuanto al perfil de quienes participan, es necesario referir algunas especificidades que permitan una lectura e interpretación de los datos y resultados más completa y precisa. Como se ha señalado, la muestra cuenta con 40 estudiantes (20 hombres y 20 mujeres). La edad media se sitúa en 25,6 años (el 67,5 % entre los 21 y los 24 años, inclusive), por lo que los recuerdos escolares emitidos provienen mayoritariamente de los planes de estudio de la LOE y la LOMCE.

Para el caso de los recuerdos en Historia del Arte, y dada su exclusiva presencia como materia autónoma en segundo curso de Bachillerato o el COU, conviene apuntar que 30 personas han estudiado dicha asignatura. En lo que se refiere al grado de acceso al máster, 25 estudiantes han cursado el grado en Historia, mientras que 15 el grado en Historia del Arte. De este modo, para cumplir con el objetivo referente al análisis de la influencia de los estudios disciplinares en cada área sin desdibujar los resultados y mantener la proporcionalidad, el cálculo de porcentajes de sujetos que refieren un determinado código se ha hecho en relación con el número de estudiantes de cada subgrupo (25 y 15, en cada caso), y no sobre el total de participantes (40).

### Instrumento

Para la construcción de los datos se diseñó, validó e implementó un cuestionario dividido en dos grandes bloques. Por una parte, las preguntas relativas a los datos sociodemográficos

que permitían caracterizar a los participantes y profundizar en las variables de análisis ya expuestas; por otra, el cuerpo de preguntas propiamente dicho. Este se dividía en tres apartados compuestos por preguntas abiertas. El primero, relativo a la concepción en torno a la Historia y la Historia del Arte, solicitaba una definición de estas disciplinas y las finalidades que se le otorgaban. El segundo incorporaba aquellos interrogantes relativos a sus recuerdos de la etapa escolar en lo referente a Historia e Historia del Arte, atendiendo a los contenidos, metodologías y recursos.

En lo referente a los recuerdos de Historia del Arte, se ha considerado subdividir aquellos relativos a la ESO o BUP de los específicos (y comparativamente más representativos sobre el total) de 2.º de Bachillerato o COU. Finalmente, el tercer apartado preguntaba acerca de aquello que entendían por innovación en ambas disciplinas.

### **35.3. Resultados y discusión**

#### **Recuerdos de las clases de Historia e Historia del Arte**

En relación con la memoria escolar, se constata que el tipo de contenidos evocados tanto por los estudiantes procedentes del grado en Historia como en Historia del Arte son muy similares. Para categorizarlos, se ha tenido en cuenta, por un lado, la naturaleza de dichos contenidos (política, social, económica o cultural en el caso de la Historia o la mayor o menor énfasis en artistas, estilos, movimientos y contextualización sociocultural en el de la Historia del Arte) y, por otro, el tipo de aproximación a los mismos (descriptiva/factual, analítica/procesual o problematizadora). En el ámbito de la Historia, hay un claro predominio de los contenidos factuales (fundamentalmente de naturaleza política) o de los grandes procesos sociopolíticos y económicos que constituyen el núcleo central de las principales narrativas escolares. Ninguno de los participantes menciona el tratamiento de problemáticas sociales como una cuestión relevante, tampoco el desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Con respecto a la Historia del Arte, encontramos un predominio de contenidos igualmente factuales que tienen que ver con el conocimiento de los autores, las obras, los contextos y, predominantemente, los estilos.

En cuanto a la metodología, tampoco se aprecian diferencias significativas en los recuerdos de los distintos estudiantes. Con respecto a las clases de Historia, el uso del libro de texto es hegemónico en los dos grupos analizados (con un porcentaje del 80 % en los egresados en Historia y del 93,3 % en los de Historia del Arte). Es mencionado tanto para el seguimiento de las lecciones (lectura, subrayado, etc.) como para la realización de ejercicios (generalmente mecánicos/reproductivos y de bajo nivel cognitivo). La clase magistral o la toma de apuntes muestra igualmente unos valores elevados, aunque ligeramente menores (un 72 % en los titulados en Historia y un 73,3 % en los de Historia del Arte). Este dato es relevante porque muchos de los participantes, pese a remarcar el carácter tradicional de dicha metodología docente, valoran positivamente a sus profesores por ser «grandes comunicadores» o contar la Historia de forma «amena», «divertida» y «repleta de anécdotas». Unos valores de uso menor se encuentran en las referencias a la utilización de materiales elaborados por el docente, el análisis de fuentes y comentario de texto o el trabajo cooperativo. Predominan, por tanto, las metodologías tradicionales destacadas por la investigación didáctica desde hace déca-

das. En consonancia con las estrategias adoptadas, los recursos más recordados son los clásicos en la enseñanza de la Historia, especialmente el manual. A cierta distancia, se mencionan otros recursos como el material audiovisual, las TIC o los documentos y fuentes históricas, aunque generalmente con un uso más ejemplificador o ilustrativo que inductivo o analítico.

En Historia del Arte se constata también un predominio de la clase magistral, aunque no tan marcado como en el caso de las clases de Historia (28 % en los egresados de Historia y 40 % en los de Historia del Arte para ESO, y 52 % y 73,3 %, respectivamente, para Bachillerato). El uso del libro de texto disminuye en mucho respecto al que se hace en la clase de Historia, no superando en ninguno de los subgrupos el 24 %. El uso de materiales elaborados por el profesorado es residual en ambos casos, pero pasan a tener cierta presencia algunas actividades como las salidas escolares, especialmente en la ESO (que solo recuerdan los egresados de Historia en un 20 %) y los comentarios de obras de arte (los egresados en Historia 28%, los de Historia del Arte 40 %, en ambos casos, tanto para ESO como para Bachillerato). Paralelamente, los recursos con más presencia son el proyector (en ambos casos) y el libro de texto (más para ESO que para Bachillerato). Los apuntes (más presentes en Bachillerato que en ESO), los catálogos, los audiovisuales y las TIC dejan cifras más residuales.

### Usos y representaciones de la Historia y la Historia del Arte en el futuro profesorado

Con respecto a las definiciones o conceptualización de dichas disciplinas, las respuestas de los estudiantes del máster de Secundaria en relación con la Historia muestran diferencias significativas en función de la mayor o menor formación disciplinar. De este modo, se constata claramente que las concepciones más tradicionales están más presentes en los estudiantes procedentes del Grado en Historia del Arte que de Historia (tabla 35.1). En este sentido, destaca el elevado porcentaje de respuestas historicistas, centradas en la narración/descripción de hechos del pasado (53,3 %) o, incluso, la notable presencia de respuestas que directamente confunden la Historia con su objeto de estudio (26,7 %). Frente a ello, los estudiantes de Historia se posicionan mayoritariamente en visiones más complejas, próximas a *Annales* y la historia social (68 %) o, incluso, a las tendencias más recientes vinculadas al giro cultural (28 %).

**Tabla 35.1.** Definiciones sobre la Historia

	Grado en Historia	Grado en Historia del Arte
DH1	0	4 (26.7%)
DH2	0	8 (53.3%)
DH3	2 (8%)	2 (13.3%)
DH4	17 (68%)	2 (13.3%)
DH5	7 (28%)	0

DH1: Los hechos importantes que han sucedido desde la aparición del ser humano

DH2: La ciencia que estudia y describe/narra los hechos relevantes del pasado

DH3: Ciencia que muestra y explica la realidad del pasado

DH4: Ciencia que explica procesos y cambios políticos, sociales, culturales a lo largo del tiempo

DH5: Un discurso, una interpretación de los fenómenos del pasado realizado por historiadores a partir de fuentes

Fuente: elaboración propia.

En relación con las definiciones ofrecidas sobre la Historia del Arte, observamos que una amplia mayoría, especialmente los egresados en Historia (con menos formación en Historia del Arte), refiere visiones tradicionales de la materia que tienen que ver con el simple estudio de las obras, los contextos y los estilos, en clara correspondencia con aproximaciones de tipo biográfico-formalista. No obstante, destaca que haya una igualdad en las referencias que relacionaríamos con una aproximación al arte de tipo social, tal vez, por la extrapolación que el estudiantado de Historia hace de sus conocimientos más específicos en esta materia.

**Tabla 35.2.** Definiciones sobre la Historia del Arte

	Grado en Historia	Grado en Historia del Arte
DHA1	1 (4%)	3 (20%)
DHA2	16 (64%)	8 (53,3%)
DHA3	2 (8%)	1 (6.7%)
DHA4	1 (4%)	1 (6.7%)
DHA5	8 (32%)	4 (26.7%)

DHA1: La recopilación, clasificación, ordenación y catalogación (cronológica o no)  
DHA2: El estudio de autores, obras y estilos  
DHA3: El estudio del pasado a través de las obras de arte  
DHA4: El estudio simbólico de las obras de arte  
DHA5: El estudio de las sociedades a través de las obras de arte

Fuente: elaboración propia.

Estas formas de concebir las disciplinas inciden de manera evidente en los usos y finalidades que los participantes atribuyen a la educación histórica e historicoartística, como se muestra a continuación.

**Tabla 35.3.** Finalidades de la Historia

	Grado en Historia	Grado en Historia del Arte
FH1	3 (12%)	1 (6.7%)
FH2	2 (8%)	5 (33.3%)
FH3	0	5 (33.3%)
FH4	2 (8%)	4 (26.7%)
FH5	9 (36%)	5 (33.3%)
FH6	10 (40%)	4 (26.7%)
FH7	4 (16%)	1 (6.7%)
FH8	6 (24%)	0

FH1: Adquirir cultura general  
FH2: Saber de dónde venimos, conocer nuestras raíces y nuestro patrimonio colectivo  
FH3: Conocer la realidad del pasado  
FH4: Aprender del pasado (conocer los errores)  
FH5: Entender el presente  
FH6: Entender la actualidad y desarrollar actitud crítica hacia lo que nos rodea  
FH7: Desarrollar actitudes ciudadanas críticas  
FH8: Pensar históricamente, adquirir conciencia sobre la construcción de nuestras identidades y posicionarnos en la sociedad

Fuente: elaboración propia.

En relación con las finalidades y usos de la Historia, la mayoría de las respuestas se centra en la utilidad de la disciplina para «entender el presente». Detrás de esta idea (y, especialmente, de la de «saber de dónde venimos y conocer nuestras raíces») puede haber un cierto finalismo o teleologismo, por lo que, en general, la perspectiva histórica defendida por estos docentes en formación iría más orientada a rastrear e identificar en el pasado el origen de su mundo, sus valores o su identidad que a reconocer su dimensión cultural y dissociarla. De ahí que se distinga estas respuestas de aquellas que hablan de «Entender la actualidad y desarrollar actitud crítica hacia lo que nos rodea», con idéntico peso en el conjunto de respuestas, pero con mucha mayor presencia en los egresados en Historia (40 %) que en los de Historia del Arte (26,7 %).

Aunque con un peso menor, las respuestas apuntan también hacia una finalidad explícitamente culturalista (entendiendo la cultura histórica como algo erudito y anquilosado en el pasado) u orientadora en el clásico sentido de la Historia *magistra vitae* (una historia que permite aprender del pasado para no cometer los errores de los que nos precedieron). Lo más relevante, no obstante, es la aparente incidencia de la formación disciplinar en la presencia de las finalidades más críticas (FH7 y FH8). Así, resulta especialmente llamativo, en primer lugar, que los estudiantes procedentes de Historia hagan mayor referencia a los usos más próximos a la perspectiva crítica que los de Historia del Arte, lo cual está en consonancia, como ya se ha señalado, con una visión epistemológica mucho más rica y compleja.

**Tabla 35.4** Finalidades de la Historia del Arte

	Grado en Historia	Grado en Historia del Arte
FHA1	1 (4%)	4 (26.7%)
FHA2	5 (20%)	5 (33.3%)
FHA3	6 (24%)	5 (33.3%)
FHA4	1 (4%)	0
FHA5	2 (8%)	2 (13.3%)
FHA6	4 (16%)	2 (13.3%)
FHA7	11 (44%)	7 (46.7%)
FHA8	2 (8%)	2 (13.3%)
FHA9	0	2 (13.3%)

FHA1: Adquirir cultura general

FHA2: Conocer-comprender-analizar-interpretar obras de arte

FHA3: Conocer-comprender el pasado o las sociedades del pasado a través del arte

FHA4: Aprender del pasado para el presente

FHA5: Admirar-apreciar el arte y fomentar la sensibilidad

FHA6: Valorar el arte o patrimonio y fomentar su conservación

FHA7: Comprender nuestro presente o la sociedad

FHA8: Desarrollar competencias

FHA9: Desarrollar actitudes ciudadanas críticas

Fuente: elaboración propia.



En lo relativo a las finalidades atribuidas a la Historia del Arte (tabla 35.4), existen unos porcentajes muy elevados en las finalidades relacionadas con la adquisición de cultura general o el hecho de comprender el objeto en sí. Destaca igualmente las referencias a conocer o acercarse al pasado. No obstante, las menciones más frecuentes son las relativas al conocimiento de nuestro presente o nuestra sociedad y, aunque ciertamente el porcentaje es ligeramente más elevado en los egresados de Historia del Arte, encontramos unas cifras parecidas en clara consonancia con las definiciones. Surgen, no obstante, finalidades particulares como la admiración del arte y el fomento de la sensibilidad, así como el conocimiento, valoración y conservación del patrimonio. Finalmente, conviene destacar que el fomento de actitudes críticas, aunque minoritario, solo aparece en los egresados de Historia del Arte, por lo que, aunque haya más igualación en la consideración «social» del objeto y su finalidad, cuando se trata de entrever el potencial ciudadano crítico de la disciplina, el factor del dominio disciplinar parece ser clave.

### Concepción sobre la innovación educativa en Historia e Historia del Arte

Las respuestas analizadas hasta el momento cobran aún más sentido cuando, en la última parte del cuestionario, se pide a los participantes que indiquen en qué debería basarse la innovación en didáctica de la Historia y de la Historia del Arte (tablas 35.5 y 35.6).

**Tabla 35.5.** Innovación en Historia

	Grado en Historia	Grado en Historia del Arte
IH1	6 (24%)	6 (40%)
IH2	8 (32%)	9 (60%)
IH3	2 (8%)	1 (6.7%)
IH4	2 (8%)	1 (6.7%)
IH5	3 (12%)	2 (13.3%)
IH6	0	3 (20%)
IH7	3 (12%)	1 (6.7%)
IH8	1 (4%)	2 (13.3%)
IH9	7 (28%)	1 (6.7%)
IH10	1 (4%)	1 (6.7%)

IH1: Motivación y entretenimiento

IH2: Metodologías activas

IH3: Introducción materiales alternativos al libro de texto

IH4: TIC

IH5: Películas y material audiovisual

IH6: Conexión con cotidianidad y conocimientos del alumnado

IH7: Uso y análisis de fuentes

IH8: Conexión pasado-presente

IH9: Nuevos enfoques y miradas. Cuestionamiento información, valores, discursos

IH10: Introducción problemas socialmente relevantes

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 35.6.** Innovación en Historia del Arte

	Grado en Historia	Grado en Historia del Arte
IHA1	3 (12%)	1 (6,7%)
IHA2	15 (60%)	6 (40%)
IHA3	1 (4%)	4 (26,7%)
IHA4	1 (4%)	1 (6,7%)
IHA5	1 (4%)	0
IHA6	3 (12%)	1 (6,7%)
IHA7	1 (4%)	0
IHA8	2 (8%)	0
IHA9	2 (8%)	3 (20%)
IHA10	4 (16%)	5 (33,3%)
IHA11	0	3 (20%)
IHA12	9 (36%)	2 (13,3%)
IHA13	1 (4%)	1 (6,7%)
IHA14	2 (8%)	1 (6,7%)
IHA15	0	0

IHA1: Motivación y entretenimiento

IHA2: Metodologías activas

IHA3: Aprendizaje significativo

IHA4: Introducción materiales alternativos al libro de texto

IHA5: TIC

IHA6: Material audiovisual, diapositivas e imágenes

IHA7: Catálogos

IHA8: Uso y análisis de fuentes

IHA9: Relación-conexión con la Historia

IHA10: Conexión con cotidianeidad y conocimientos previos

IHA11: Salidas escolares

IHA12: Desarrollar habilidades

IHA13: Nuevos enfoques y miradas. Cuestionamiento información, valores, discursos

IHA14: Relación entorno local, patrimonial

IHA15: Introducir problemas socialmente relevantes

Fuente: elaboración propia.

Si se analizan los datos atendiendo a las distintas trayectorias formativas, se constata una clara presencia, en todos los casos, de la vertiente metodológica (e indirectamente psicopedagógica) como opción mayoritaria a la hora de definir la innovación educativa. Para la mayoría, innovar en didáctica de la Historia y la Historia del Arte implica adoptar metodologías activas que otorguen un mayor protagonismo al alumnado y lo conviertan en el centro del aprendizaje o incluso promover el entretenimiento para favorecer la motivación. En sintonía con esto, algunos participantes reivindican la introducción de nuevas estrategias o recursos

como los materiales audiovisuales, las TIC, la gamificación o el trabajo cooperativo, dando lugar a un aprendizaje más «participativo», «interactivo» y «lúdico». Esta apuesta por las pedagogías activas deriva con frecuencia en un activismo ingenuo más centrado en dinamizar y entretener que en aprender; no obstante, se debe destacar que algunas de las respuestas justifican la introducción de estas prácticas y recursos haciendo referencia a los enfoques constructivistas y a la necesidad de garantizar un aprendizaje significativo.

Un segundo bloque de respuestas pone el foco en el desarrollo de habilidades y, muy particularmente, de competencias de pensamiento histórico al hacer mención al «uso y análisis de fuentes» o la «conexión pasado-presente».

Finalmente, destaca la baja presencia de respuestas que vinculen innovación con replanteamiento o problematización de contenidos, enfoques epistemológicos o finalidades. Ahora bien, una vez más se constata la posible influencia de la formación disciplinar a la hora de proponer estas alternativas. Esto es especialmente relevante para la innovación en Historia, ya que el 28 % de los egresados en el grado de Historia entienden que una clase innovadora para, necesariamente, por un cambio de enfoques y miradas y por un cuestionamiento de determinados valores y discursos hegemónicos.

### **35.4. Conclusión**

Atendiendo a todo lo indicado, podemos concluir, por un lado, que, aunque los recuerdos escolares dan cuenta del peso del código disciplinar tradicional de la Historia y la Historia del Arte, este no parece ser un factor decisivo en la configuración de la representación de dichas disciplinas por parte de los participantes. Sin embargo, la formación disciplinar sí parece ser un factor relevante tanto en la concepción como en los usos atribuidos a dichas materias. En relación con la educación histórica, se detectan diferencias significativas entre los estudiantes procedentes del Grado en Historia y los del grado en Historia del Arte. La mayor formación disciplinar permite a los primeros adquirir y desarrollar un conocimiento más rico y complejo en términos epistemológicos y reivindicar unas finalidades socioeducativas enmarcadas en la didáctica crítica.

Por lo que respecta a la Historia del Arte, encontramos que los egresados en Historia son capaces en algunos casos de igualar ciertas referencias, al menos a nivel declarativo, con los de Historia del Arte, en lo referente a la definición social. No obstante, cuando ello se vincula a la adquisición de actitudes críticas ciudadanas, estas solamente han aparecido cuando detrás hay una formación disciplinar específica en dicha materia. Si, además, establecemos una relación entre todo ello y las propuestas de innovación didáctica planteadas para ambas materias, podemos concluir que, sin una base disciplinar sólida, difícilmente se erosionan determinados consensos en torno a la concepción de las materias, sus usos públicos o sus prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz.
- Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Cuban, L. (2016). *Teaching History then and now: a story of stability and change in schools*. Harvard Education.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En: R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio. Comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, 298, 81-88.
- Fuentes, C. y Gil, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 18, 63-75. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363103>
- García-Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Universidad de Salamanca.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Maestro, P. (2005). La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. En: Morales Moya, A. y Esteban de Vega, M. (eds.). *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español* (pp. 179-181). Marcial Pons.
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS*, 1, 86-101.
- Ocampo, E. y Peran, M. (2002). *Teorías del arte*. Icaria.
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E. y Colomer, J.C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Science Communications*, 8 (64). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Parra, D. y Morote, A. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 95 (34.3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Pinson, G. (2007). *Enseigner l'Histoire: un métier, des enjeux*. Hachette Education.
- Romero, J. y Estellés, M. (2021). La historia del currículum en España: la ruralidad dual de un subcampo todavía en construcción. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 40, 81-102.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.

Sánchez Rivera, J. Á. (2020). Repensar la Historia del Arte en el Bachillerato español: problemática actual y propuestas curriculares. En: L. Mañas Viniegra, I. Sacaluga Rodríguez y S. Mariscal Vega (coords.). *Manifestaciones del Humanismo en el siglo XXI* (pp. 441-452). Tirant lo Blanch.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. En: Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dirs.). *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). De Boeck.

## 36. Competências para uma cultura da democracia: formação de professores e práticas de sala de aula

### ALFREDO GOMES DIAS

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

Centro de Estudos Geográficos, IGOT-ULisboa

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

### MARIA JOÃO HORTAS

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

Centro de Estudos Geográficos, IGOT-ULisboa

[mjhortas@eselx.ipl.pt](mailto:mjhortas@eselx.ipl.pt)

### 36.1. Introdução

A afirmação dos regimes democráticos na Europa e no Mundo constitui um desafio que nos merece muitas interrogações, reflexões e, também, dúvidas e receios.

O Índice da Democracia no Mundo, divulgado pelo *The Economist*, é calculado a partir de cinco variáveis –processo eleitoral e pluralismo, liberdades civis, funcionamento do governo, participação política e cultura política–, as quais dão origem a quatro categorias/regimes políticos: democracias plenas, democracias imperfeitas, regimes híbridos e regimes totalitários. Apesar de todas as dúvidas que esta categorização pode suscitar, à partida talvez demasiado simplista, é útil reconhecer a sua utilidade para uma breve análise ao modo como os regimes democráticos têm vindo a revelar a sua fragilidade, com o aumento do número de países a viver sob regimes autoritários.

Entre 2015 e 2021 regista-se, em primeiro lugar, uma percentagem de países não democráticos superior a 50% e, em segundo lugar, sublinha-se o aumento dos regimes híbridos/autoritários e a consequente redução dos regimes democráticos.

À escala europeia, em 2015, 14 dos 20 países considerados como «Democracias plenas» eram europeus (70%). Em 2021, este número desce para 12, num total de 21 países (57%). A acompanhar estes números não podemos ignorar como os movimentos populistas e de extrema direita têm vindo a ganhar espaço político em muitas sociedades europeias.

Para a fragilidade dos regimes democráticos no Mundo e na Europa muito tem contribuído o agravar das desigualdades sociais e o agravar da pobreza. No final de 2020, o Banco Mundial estimou que 719 milhões de pessoas subsistiam com menos de US\$2,15 por dia. A pandemia de 2019-2020 agravou ainda mais esta realidade, reconhecendo-se que foram os mais pobres quem mais sofreu com o impacto da COVID19 e, à escala global, as desigualdades agravaram-se (World Bank, 2022). A Europa alinha nesta mesma tendência: em 2021, a União Europeia contabilizava mais de 95 milhões de pobres (PORDATA-Eurostat, 2021). No

contexto português, nesse mesmo ano de 2021 foi referida a existência de mais de 2,3 milhões de pobres, isto é, cerca de 25% da população residente em Portugal (Observatório Nacional, 2022).

Democracia e pobreza são faces de uma mesma moeda. Já em 2011, o Parlamento Europeu reconhecia o papel que a educação desempenhava neste combate pela democracia política e económica, considerando que «uma saída efectiva e completa da pobreza apenas se pode realizar se o necessário aumento da eficácia dos instrumentos de protecção for acompanhado por um reforço determinado dos percursos educativos e formativos a todos os níveis» (Parlamento Europeu, 2011).

A Escola Superior de Educação (ESELx) do Instituto Politécnico de Lisboa, com a Universidade Autónoma de Barcelona e a Universidade Metropolitana de Manchester, no projeto *Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)*, incluído no programa *Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO) EU/CoE Joint Programme for international co-operation projects*, assumiu a responsabilidade de integrar no plano de formação inicial de professores o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), tal como foram definidas pelo Conselho da Europa (2016). A partir de 2021, a ESELx, numa Unidade Curricular, no domínio da Didática das Ciências Sociais, iniciou um projeto de formação visando o desenvolvimento de CCD na preparação dos futuros professores do ensino básico (6-12 anos).

A problemática central desta comunicação remete para a necessidade de refletir criticamente sobre as estratégias a implementar na formação inicial de professores, no campo da Didática das Ciências Sociais, direcionadas para o desenvolvimento de CCD. Tendo por base a experiência que nos encontramos a desenvolver desde 2020, este estudo visa os seguintes objetivos: (1) reconhecer o impacto das estratégias implementadas na ESELx, na formação de professores do ensino básico, no domínio das CCD; (2) analisar as problemáticas e estratégias implementadas na sala de aula pelos estudantes, com a finalidade de promover o desenvolvimento de CCD; (3) analisar as CCD que foram privilegiadas nas práticas promovidas pelos estudantes e os resultados alcançados através da implementação dos seus projetos pedagógico-didáticos.

## 36.2. Competências para uma cultura da democracia

Ao longo de quatro anos, entre 2014 e 2017, o Conselho da Europa construiu uma matriz de referência sobre as competências consideradas fundamentais para que cada cidadão participe eficazmente nos espaços sociais em que se insere. Estas CCD implicam uma aproximação aos seus dois conceitos chave: competência e cultura da democracia.

O conceito de competência deve ser reconhecido como uma nova forma de abordar os processos de aprendizagem e as práticas de ensino e de formação (Pagès, 2009). As competências, reunindo um conjunto de saberes, capacidades e atitudes, não se circunscrevem à conceção de novos programas e currículos, exigindo o assumir de novas práticas de ensino e de formação redirecionadas para finalidade de garantir a mobilização das aprendizagens no futuro de cada um dos formandos. No caso específico das competências cidadãs, Pagès e Canals (2011) identificam quatro dimensões: (i) construir a identidade e desenvolver o

pensamento social, adotando uma atitude crítica face aos problemas sociais e às injustiças, presentes e passadas; (ii) situar-se no mundo e agir no sentido da sua sustentabilidade, envolvendo a capacidade de ler o território e de interagir com ele através do uso racional dos seus recursos; (iii) construir a consciência histórica, mobilizando uma perspetiva temporal para ler e interpretar os problemas sociais relevantes do mundo de hoje, cruzando o passado, o presente e o futuro; (iv) desenvolver uma consciência cidadã comprometendo-se na defesa dos direitos humanos, tendo por referência as liberdades, a justiça social e a paz (Dias & Hortas, 2020). No âmbito da matriz do Conselho da Europa, o conceito de competência é definido como...

...a capacidade de mobilizar e aplicar valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes a fim de responder de forma eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados por um determinado contexto, como é o caso nas situações democráticas. (Conselho da Europa, 2016, p. 23)

Com a noção de «cultura da democracia» pretende-se realçar o facto de que as leis, instituições e práticas democráticas só sobrevivem se estiverem alicerçados num conjunto de valores e atitudes, saberes e capacidades, incluindo...

...um compromisso para com o Estado de direito e os direitos humanos, uma convicção de que os conflitos devem ser resolvidos pacificamente, o reconhecimento e respeito pela diversidade, a disponibilidade para expressar opiniões pessoais e ouvir as opiniões dos outros, a adesão a decisões tomadas por maiorias, um compromisso de proteger as minorias e os seus direitos e uma disponibilidade para encetar um diálogo que ultrapasse as barreiras culturais. (Conselho da Europa, 2016, p. 15)

A matriz de CCD do Conselho da Europa (2016) reúne um conjunto de 20 competências, agrupadas em quatro categorias: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica (Imagem 1).

Os valores, considerados no cerne das competências democráticas, são considerados como «convicções gerais que as pessoas têm sobre os objetivos que merecem o nosso empenhamento na vida» (Conselho da Europa, p. 36). As atitudes são entendidas como a orientação mental em relação a pessoas ou coisas mais genéricas, sejam elas instituições, símbolos ou eventos. As atitudes encerram quatro elementos: «uma convicção ou opinião sobre o objeto da atitude, uma emoção ou sentimento para com o objeto, uma avaliação (positiva ou negativa) do objeto e uma tendência para se comportar de uma certa maneira para com esse objeto» (Conselho da Europa, 2016, p. 39). No que respeita às capacidades, estas são entendidas como aptidões «para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular» (Conselho da Europa, 2016, p. 43). Finalmente, o conhecimento é considerado como «o conjunto das informações possuídas por uma pessoa e, por compreensão, a faculdade de entender e avaliar os significados» (Conselho da Europa, 2016, p. 43).



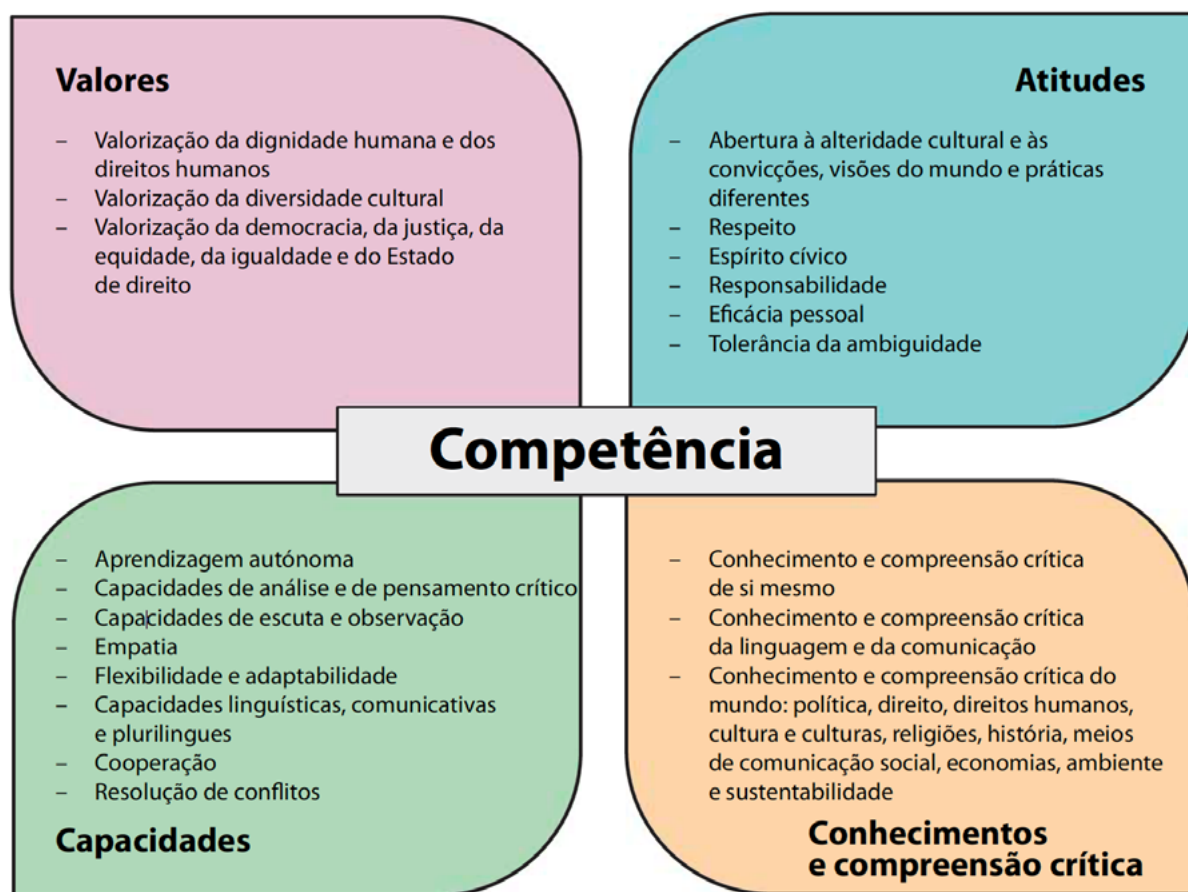


Figura 36.1. 20 Competências para uma Cultura da Democracia (CCD). Fonte: Conselho da Europa, 2016.

### 36.3. CCD e formação inicial de professores

No âmbito do projeto «Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes», a que já fizemos referência anteriormente, em 2020/2021, o domínio da Didática das Ciências Sociais da ESELx, introduziu mudanças no programa de uma unidade curricular do Curso de Mestrado em Ensino Básico (6-12 anos): *Sociedade, Cultura e Território* (SCT). Estas mudanças tiveram como grande objetivo integrar, na formação inicial de professores, o desenvolvimento de CCD. Deste modo, a disciplina SCT passou a considerar os seguintes objetivos: (1) problematizar a realidade social numa perspetiva crítica, integrada e totalizante, no quadro de uma cidadania global que valoriza os direitos humanos; (2) desenvolver um processo de análise histórico-geográfica a partir da construção de um quadro conceptual e metodológico, e de uma problemática previamente definida; (3) mobilizar o campo das Ciências Sociais, História e Geografia, para desenvolver o pensamento crítico em torno de problemas sociais relevantes, no quadro das competências para uma cidadania democrática (4) refletir e conceber propostas de ensino promotoras do desenvolvimento de competências de cidadania democrática em sala de aula; e (5) construir um discurso analítico, crítico e reflexivo, sustentado em processos investigativos emergentes da prática pedagógico didática experienciada.

Considerou-se que a inclusão das CCD na formação inicial de professores exige que o processo formativo se oriente pelos seguintes princípios: centralidade dos estudantes; participação ativa; aprendizagem autónoma; vivência democrática na sala de aula; partilha nos momentos de tomada de decisão.

O trabalho desenvolvido ao longo de um semestre (40 horas de trabalho presencial) teve por base, como estratégias, a constituição de grupos de trabalho, a implementação de atividades investigativas a partir de uma questão social relevante (QSR) identificada por cada grupo, a construção da planificação de um projeto pedagógico-didático direcionado para uma sala de aula do ensino básico (6-12 anos). Estes projetos devem ser contextualizados, tendo em conta as características dos alunos, o currículo definido para o ensino básico no domínio das Ciências Sociais e a identificação das CCD a privilegiar.

Com a implementação deste plano de trabalho foi possível, por um lado, mobilizar o campo das Ciências Sociais, História e Geografia, para desenvolver o pensamento crítico em torno de QSR, no quadro das competências para uma cidadania democrática; e, por outro lado, conceber projetos de ensino e aprendizagem promotores do desenvolvimento de CCD na sala de aula. Todavia, a mudança mais relevante que teve maior impacto junto dos estudantes foi o facto desta unidade curricular garantir uma forte participação, em todos os momentos de tomada de decisão, incluindo o processo de avaliação. Esta forte participação, assente em práticas colaborativas em pequeno e em grande grupo, permitiu o debate de ideias, a troca de experiências, a partilha de dificuldades, a busca conjunta de soluções, e a auto e heteroavaliação das aprendizagens.

Estas mudanças, introduzidas no ano letivo de 2020-21, foram avaliadas e, todos os anos têm sido melhoradas e consolidadas, revelando terem uma forte influência na formação dos estudantes. Uma das evidências desta influência pode ser encontrada nos estudos investigativos que alguns estudantes optam por introduzir nos relatórios finais de conclusão do curso de mestrado, centrados em experiências de implementação de projetos que visam compreender as características das melhores práticas de sala de aula para promover o desenvolvimento de CCD.

## **36.4. Procedimentos metodológicos**

Para a análise das práticas desenvolvidas pelos estudantes em contexto de sala de aula de 1.º CEB selecionamos e analisamos os relatórios finais construídos no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB. Estes relatórios incluem um projeto investigativo construído a partir de uma situação pedagógico didática emergente de um ou dos dois contextos de intervenção educativa (1.º e/ou 2.º CEB).

Os cinco projetos foram desenvolvidos nos anos letivos de 2020-21 e 2021-22, direcionaram-se para o desenvolvimento de CCD na sala de aula, tendo-se analisado, em particular, as problemáticas, os objetivos e as estratégias implementadas pelos estudantes em sala de aula, com crianças de 6-12 anos, com a finalidade de promover o desenvolvimento de CCD.

Neste percurso investigativo recorreremos à técnica de análise de conteúdo, definindo cinco categorias *à posteriori*, para analisar as estratégias privilegiadas pelos estudantes nas práticas implementadas em sala de aula com a finalidade de desenvolver as CCD: *Atividades*

*pedagógico-didáticas; Organização do grupo nas atividades; Lugar do aluno no processo de aprendizagem; Gestão/organização participada da sala e do grupo e Construção e mobilização do conhecimento.*

A identificação das CCD privilegiadas pelos estudantes, através da implementação dos projetos pedagógico-didáticos, teve por base a matriz do Conselho da Europa (Imagem 1).

### 36.5. Estratégias pedagógico didáticas para o desenvolvimento de CCD

Iniciamos esta análise a partir das problemáticas de investigação definidas nos projetos investigativos (tabela 36.1). Estas problemáticas são construídas a partir de um diagnóstico inicial dos contextos socioeducativos e emergem das fragilidades identificadas pelos estudantes nos grupos/turma em que decorre a intervenção educativa. A partir da identificação da problemática são definidos os objetivos de investigação e é desenhada uma sequência pedagógico-didática, enunciando as estratégias e atividades a implementar em sala de aula. Estas estratégias, ao mesmo tempo que visam contribuir para a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências pelos alunos, tendo por base os objetivos definidos para a sua intervenção.

Numa análise das problemáticas enunciadas nos projetos é possível identificar que, na sua formulação, é transversal a intenção de analisar a prática docente, as estratégias, as atividades, os recursos que contribuem para o desenvolvimento das CCD. Como estratégias enunciadas no texto das problemáticas surgem o trabalho cooperativo, as atividades participativas e as atividades investigativas. Como recurso é indicada, numa das problemáticas, a Literatura para a Infância, cuja exploração e análise críticas se perspetiva que concorra para o desenvolvimento de CCD. Assim, numa análise dos textos que definem as problemáticas investigativas é evidente a intencionalidade dos estudantes em analisar as estratégias, atividades ou recursos que promovem nos alunos o desenvolvimento de CCD.

**Tabela 36.1.** Problemáticas definidas nos relatórios de mestrado em 1.º e 2.º CEB

<b>Título do relatório</b>	<b>Problemática de investigação</b>
Desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia numa turma de 2.º ano do 1.º CEB	<i>uma prática docente comprometida com os valores para uma cultura da democracia garante o desenvolvimento de competências cidadãos no 1.º CEB</i>
A literatura para a infância e o desenvolvimento de competências democráticas no 1.º e no 2.º CEB	<i>o recurso à Literatura para a Infância no 1.º e no 2.º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD)</i>
Cidadania e participação: trabalho cooperativo e desenvolvimento de competências em história e geografia (1.º e 2.º ciclos do ensino básico)	<i>o desenvolvimento de estratégias e atividades de trabalho cooperativo que impliquem a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem promovem o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania</i>
Desenvolvimento de competências para uma cultura democrática no 1.º CEB: finalidades e estratégias	<i>o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente comprometida com os valores democráticos e promotora da participação ativa dos alunos</i>

Questões socioambientais relevantes: cidadania e participação numa sala de aula de 1.º ciclo do ensino básico

*o envolvimento dos alunos em atividades investigativas a partir de um problema socioambiental relevante conduz ao desenvolvimento de competências de cidadania promotoras de comportamentos/atitudeis mais sustentáveis*

Fonte: relatórios de mestrado 2020-2021, 2021-2022.

As problemáticas definidas concretizam-se através dos três ou quatro objetivos investigativos enunciados em cada projeto. Numa análise aos 15 objetivos definidos é possível constatar que estes se organizam em duas grandes linhas de investigação: (i) compreender o recurso a estratégias/recursos específicos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de CCD; e, (ii) identificar as CCD que é possível desenvolver a partir de determinadas estratégias de ensino e aprendizagem. A intenção transversal a todos os projetos é, então, compreender de que modo a implementação de estratégias específicas de aprendizagem facilita o desenvolvimento de CCD pelos alunos e identificar as CCD que é possível potenciar a partir das estratégias mobilizadas.

Para a análise das estratégias que foram implementadas em sala de foram definidas cinco categorias (tabela 36.2).

**Tabela 36.2** Estratégias de desenvolvimento de CCD definidas nos relatórios de mestrado

<b>Categorias</b>	<b>Referências</b>	<b>Frq</b>	<b>Frq (total)</b>	<b>Frq (%)</b>
Atividades pedagógico-didáticas	Trabalhos de projeto/investigativos	5	16	44,4
	Momentos de reflexão crítica	3		
	Comunicações em grande grupo	2		
	Jogos didáticos	2		
	Processos de construção de conhecimento	1		
	Exploração de histórias de Lpl	1		
	Construção de textos coletivos	1		
	Construção de esquemas concetuais	1		
Organização do grupo nas atividades	Trabalho cooperativo	4	6	16,7
	Trabalho autónomo	1		
	Trabalho a pares	1		
Lugar do aluno no processo de aprendizagem	Mobilização dos conhecimentos prévios	3	6	16,7
	Valorização do contexto/grupo/turma	3		
Gestão/organização participada da sala e do grupo	Conselho/Assembleia de turma	2	4	11,1
	Organização e avaliação na sala	2		
Construção e mobilização do conhecimento	Situações/questões socioambientais emergentes	2	4	11,1
	Intervenção na escola e no meio	2		
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Fonte: relatórios de mestrado 2020-2021, 2021-2022.

Regista-se a valorização feita pelos estudantes das *atividades pedagógico-didáticas* (16/36 ref.), em quase 45% das referências. O recurso a trabalhos de projeto com uma componente investigativa (5/16 ref.), a momentos de reflexão crítica (3/16 ref.), à comunicação em grande grupo dos resultados dos trabalhos desenvolvidos (2/16 ref.) e aos jogos didáticos (2/16 ref.) são os exemplos mais frequentes. As duas categorias seguintes reportam-se à forma de *organização do grupo nas atividades* de sala de aula (6/36 ref.), destacando estratégias de trabalho cooperativo, e ao *lugar do aluno no processo de aprendizagem* (6/36 ref.), quer mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos, quer valorizando o contexto/grupo/turma. Embora com uma frequência menor, também surgem enunciadas estratégias de *gestão/organização participada da sala e do grupo* (4/36 ref.) e *construção e mobilização do conhecimento* (4/36 ref.), esta última partindo de QSR e mobilizando o conhecimento para a intervenção na escola e no meio.

Sobre as CCD que os alunos desenvolvem, a partir das estratégias identificadas (Tabela 4), estas centram-se nas dimensões *Capacidades* e *Atitudes*, com cerca de 73% das competências identificadas nos relatórios, de forma transversal a todos os projetos. Relativamente às *Capacidades* (11/30 ref.), são destacadas as competências de *cooperação*, *capacidades linguísticas e comunicativas* e de *análise e pensamento crítico*. As *Atitudes* (11/30 ref.) enunciadas reportam-se, maioritariamente, às competências de *respeito*, *espírito cívico* e *responsabilidade*. Os *valores e o conhecimento e compreensão crítica*, dimensões menos referidas pelos estudantes, com 5 e 3 referências respetivamente, surgem apenas em um ou dois projetos, em estreita relação com a problemática definida e/ou com as estratégias implementadas.

**Tabela 36.3** Competências para uma Cultura da Democracia definidas nos relatórios de mestrado

Competências para uma cultura da democracia		Frq	Frq (total)	Frq %
CAPACIDADES	Cooperação	5	11	36,7
	Capacidades linguísticas, comunicativas	3		
	Análise e pensamento crítico	3		
	Empatia	2		
	Autonomia	2		
	Escuta e observação	1		
ATITUDES	Respeito	3	11	36,7
	Espírito cívico	3		
	Responsabilidade	3		
	Tolerância para com a incerteza	1		
	Abertura à diversidade cultural	1		

VALORES	Valorização da democracia	2	5	16,7
	Valorização da igualdade	1		
	Valorização da diversidade cultural	1		
	Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos	1		
CONHECIMENTO E COMPREENSÃO CRÍTICA	Conhecimento e compreensão crítica do mundo	3	3	10,0
Total			30	100,0

Fonte: relatórios de mestrado 2020-2021, 2021-2022.

Em síntese, as estratégias implementadas nos projetos pedagógico-didáticos desenvolvidos em sala de aula pelos estudantes, com intencionalidade de promover o desenvolvimento de CCD nos alunos de 1.º e 2.º ciclos, potenciaram o desenvolvimento de competências fundamentalmente nas dimensões *Capacidades e Atitudes*. Estas estratégias implicam a dinamização de atividades pedagógico didáticas que valorizam a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, pelo seu envolvimento em tarefas cooperativas em grande e pequeno grupo.

### 36.6. Conclusões

Retomando a problemática que orientou este artigo –a reflexão crítica sobre as estratégias a implementar na formação inicial de professores, no campo da Didática das Ciências Sociais, direcionadas para o desenvolvimento de CCD–, construímos agora a reflexão final confrontando os princípios orientadores da UC de SCT com as estratégias privilegiadas nos projetos pedagógico didáticos analisados.

O percurso que os estudantes vivenciaram na UC orienta-se pelos princípios anteriormente enunciados: centralidade dos estudantes; participação ativa; aprendizagem autónoma; vivência democrática na sala de aula; partilha nos momentos de tomada de decisão. Importa agora reconhecer em que medida a formação vivida na instituição formadora influenciou as práticas realizadas.

Uma primeira nota recai sobre a valorização que é feita das atividades pedagógico-didáticas que envolvem os alunos em projetos investigativos e em momentos de reflexão crítica. O desenvolvimento destes projetos implicou uma participação ativa do aluno, potenciando dinâmicas de trabalho cooperativo e colocando-o no centro do processo de aprendizagem, a valorização do contexto e dos conhecimentos prévios dos alunos, e a opção por uma abordagem pedagógica e didática que privilegiou dinâmicas de investigação/ação. A preocupação com a vivência democrática na sala de aula e a participação em momentos de tomada de decisão são também evidentes nas estratégias de gestão e organização da participação implementadas pelos estudantes.

Os resultados da análise reflexiva ilustram as potencialidades que decorrem da opção por estratégias de formação que impliquem os estudantes em processos investigativos, mo-

bilizando os seus conhecimentos prévios, dando-lhes autonomia na construção do conhecimento e apelando à vivência democrática na sala de aula. Quando experienciados estes princípios durante a formação, os estudantes desenvolvem competências para planificar e implementar percursos de aprendizagem ativos e participativos, garantindo a participação dos alunos e a vivência de processos mais democráticos, e oferecendo-lhes simultaneamente a oportunidade de serem protagonistas na construção do seu próprio conhecimento.

Apesar de estar demonstrada a validade do ponto de partida que foi construído na ESE-Lx, há ainda um caminho a percorrer, tendo em vista consolidar o domínio das CCD no seu todo e, em particular, promover estratégias que garantam em o desenvolvimento do pensamento crítico, uma das competências em que as estratégias mobilizadas revelaram mais fragilidades.

## Referências bibliográficas

- Canals, R., y Pagès, J. (2011). Competencia social i ciutadana. En: A. Zabala (ed.). *Qué, quan i com ensenyat les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular* (pp. 103-112). Graò.
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Dias, A. y Hortas, M. J. (2020). Educação para a cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (2), 176-190.
- Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza (2022). *Pobreza e exclusão social em Portugal. Relatório 2022*. Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza.
- Pagès, J. (2009). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa*, 8, 6-15.
- Parlamento Europeu (2011). *Proposta de resolução do Parlamento Europeu sobre a Plataforma Europeia contra a Pobreza*. Relatório, 2011/2052(INI). [RELATÓRIO sobre a Plataforma Europeia contra a pobreza e a exclusão social | A7-0370/2011 | Parlamento Europeu \(europa.eu\)](#).
- PORDATA-Eurostat (2021). *População em risco de pobreza ou exclusão social. Europa: População em risco de pobreza ou exclusão social: total e por sexo | Pordata* [3 de janeiro de 2023].
- The Economist (2016). *Democracy index 2015. Democracy in an age of anxiety*. <https://www.yabiladi.com/img/content/EIU-Democracy-Index-2015.pdf> [2 de janeiro de 2023].
- The Economist (2022). *Democracy index2021. The China challenge*. Recuperado de <https://www.economist.com/graphic-detail/2022/02/09/a-new-low-for-global-democracy>.
- World Bank (2022). *O avanço global na redução da pobreza extrema está estagnado. O avanço global na redução da pobreza extrema está estagnado (worldbank.org)*.

## **37. Las valoraciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales sobre su formación inicial: un estudio de casos de Chile y España**

**CAMILA SAAVEDRA SOLÍS**

Universidad de Valencia

[casaso@alumni.uv.es](mailto:casaso@alumni.uv.es)

**ANTONIO JOSÉ MORALES HERNÁNDEZ**

Universidad de Valencia

[antonio.j.morales@uv.es](mailto:antonio.j.morales@uv.es)

**XOSE MANUEL SOUTO GONZÁLEZ**

Universidad de Valencia

[xose.manuel.souto@uv.es](mailto:xose.manuel.souto@uv.es)

### **37.1. Introducción**

A partir de los años noventa en España y en la primera década del nuevo siglo en Chile, la investigación desde la didáctica de las Ciencias Sociales sostiene la necesidad de transformar los modelos tradicionales de enseñanza desarrollando propuestas ancladas en currículos críticos (Plá y Pagès, 2014; Souto, 2014; Pagès y Santiesteban, 2018). Esto implica repensar el rol del profesorado hacia perfiles docentes comprometidos con la transformación de la realidad, que orienten al estudiantado en el desarrollo del pensamiento crítico para el ejercicio de una ciudadanía democrática, activa y comprometida con la construcción del futuro (Santiesteban y Anguera, 2014).

Lo anterior involucra centrarse en la importancia de la formación docente comprendiendo su papel en la articulación de la cultura profesional, lo que se relaciona con «repensar los planteamientos formativos habituales desde otra perspectiva» (García Pérez, 2022, p. 47). En este contexto, esta comunicación aborda tres cuestiones: los modelos de formación inicial docente, los nodos críticos de la formación inicial docente (FID) desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) y las percepciones docentes respecto de sus trayectorias formativas.



## 37.2. Marco metodológico

Desde un enfoque cualitativo se utiliza el diseño de un estudio de casos (Stake, 2005) desarrollando un análisis de los programas académicos de las instituciones universitarias en que se forma el profesorado. A su vez, se elabora una entrevista semiestructurada validada por expertos que se aplica a los grupos muestrales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y a los docentes formados en la Universidad de Valencia (UV). Se pretende contrastar las percepciones del profesorado de Educación Secundaria de Ciencias Sociales sobre su formación inicial. Desprendiéndose los siguientes objetivos:

- Identificar las características específicas de la formación inicial docente de la UMCE y la UV.
- Caracterizar las valoraciones de los docentes respecto de la formación inicial docente de la UMCE y la UV.

Los documentos empleados para el análisis documental de los programas de estudio se especifican en la tabla 37.1.

**Tabla 37.1. Materiales utilizados en el estudio**

Universidad de Valencia. (2022). Plan de Estudios del Grado de Historia.
Universidad de Valencia (2010). Plan de Estudios Máster de Secundaria, Especialidad Geografía e Historia.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2005). Programa de Estudios carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica.

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los criterios de selección de la muestra para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se presentan en la tabla 37.2.

**Tabla 37.2. Justificación criterial para la selección de la muestra**

Criterios	Universidad de Valencia	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Nivel de Estudios	Máster en Educación Secundaria de Geografía e Historia	Profesor/a de Historia, Geografía y Educación Cívica
Programa Formativo	Programa de Estudios Máster 2010	Programa de Estudios 2005- 2021
Años de experiencia en el ejercicio de la profesión	+ de 3 años de experiencia profesional	+ de 3 años de experiencia profesional

Fuente: elaboración propia.

### 37.3. Marco teórico

#### Las valoraciones del profesorado y los retos actuales de la formación inicial docente

La investigación educativa situada en el ámbito del conocimiento profesional docente se fundamenta en las teorías implícitas que organizan los sistemas de creencias, concepciones y valoraciones del profesorado (IRES 1996; Porlán y Rivero, 1998). Dado que la formación docente es un proceso especialmente importante en la construcción de la profesionalidad, es necesario revisar lo que se desarrolla en esta etapa para trazar rutas formativas que permitan construir perfiles docentes coherentes con las finalidades actuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Desde la DCS se plantean una serie de propuestas para desarrollar un perfil docente crítico. Así, Pagès (2002) señala que es...

...un profesorado que aprende a partir de lo que ocurre en las aulas, observando qué sucede en ellas cuando el profesorado enseña ciencias sociales, geografía e historia y el alumnado aprende, comprendiendo y analizando por qué sucede lo que sucede, y teorizándolo a través del saber acumulado por las DCS, saber que se manifiesta en el programa de formación de profesores (p. 264).

García Pérez (2022) y Pagés y Santiesteban (2018) refieren la necesidad de investigar las prácticas de enseñanza universitaria y cómo pueden modificarse para desarrollar propuestas formativas que sean coherentes con las necesidades del profesorado, desde modelos tradicionales y canónicos de enseñanza hacia propuestas ancladas en modelos críticos. En la línea lo planteado, Chávez (2020) desarrolla una revisión exhaustiva de investigaciones asociadas a la formación inicial docente identificando una serie de nodos críticos que configuran las principales problemáticas que históricamente dificultan la elaboración de trayectorias formativas ancladas en modelos críticos.

En este sentido, un primer elemento que cabe considerar son los modelos formativos que al delimitar los itinerarios que siguen los futuros docentes, prescriben e instituyen un perfil profesional determinado. Imbernón (2019) y la Red Europea de Información sobre Educación (2013) identifican que tanto en el modelo simultáneo como consecutivo la formación disciplinar ocupa el mayor tiempo de la formación, aunque la brecha entre lo disciplinar y pedagógico se profundiza en el modelo consecutivo, en el que el componente asociado a esta última área es siempre inferior al 30% respecto del itinerario formativo total.

En la línea de lo planteado, Chávez (2020) ofrece un esquema general que sistematiza los desafíos actuales de la FID, el primero de ellos, corresponde a la desarticulación entre teoría y práctica, estableciéndose la necesidad de superar la dicotomía entre ambos, desarrollando procesos que fomenten el diálogo y permeabilidad y que pongan en el centro de la formación la meta-reflexión de las representaciones del profesorado, que permitan vincular las aportaciones teóricas con las situaciones reales de la práctica docente.

En segundo lugar, el desequilibrio entre la formación disciplinar, pedagógica y didáctica, detectando la predominancia de currículos disciplinares que determinan que se asigne mayor relevancia a la Historia, fijando el contenido que es enseñado en las escuelas. En este sentido, los planteamientos de Cuesta (1998) referido al denominado código disciplinar, en-

tendido como tradición legitimante que prescribe la función educativa de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales, un canon que ha sido instituido desde la formación docente.

Así, es necesario equilibrar la formación disciplinar y didáctica, dando mayor relevancia al desarrollo de habilidades para aprender a enseñar Ciencias Sociales. Estas son esenciales para que el profesorado reflexione críticamente sobre los propósitos y finalidades de la enseñanza y sea capaz de cuestionar el código disciplinar, a la vez que fundamentar sus decisiones pedagógicas. En este sentido, Chávez (2020) refiere la importancia de abordar la didáctica de las Ciencias Sociales desde una concepción epistemológica que supere la perspectiva técnica que se le asigna en muchos programas formativos, donde se homologa con metodologías o estrategias de aprendizaje.

Los nodos críticos de la FID trazan una propuesta esquematizada que favorece el análisis de los programas formativos y permite focalizar la reflexión en torno las percepciones del profesorado respecto de su formación inicial, cuestión que es abordada en esta comunicación. Considerar los desafíos actuales como espacio de desarrollo curricular es clave para que las propuestas universitarias transiten hacia una enseñanza contemporánea de las Ciencias Sociales posicionadas desde la nueva historia, la teoría crítica, el constructivismo como modelo de aprendizaje y los aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales (Chávez, 2020).

## 37.4. Resultados

El análisis de las percepciones y valoraciones del profesorado respecto de su formación permite acceder a las tensiones, desafíos y contradicciones de los docentes al ejercer la profesión, lo que les hace interpretar su proceso formativo e identificar los alcances de la formación didáctico – disciplinar de sus estudios de grado y posgrado (Parra y Morote, 2020).

En concordancia con los objetivos previamente planteados, se aborda la primera categoría correspondiente a las valoraciones respecto de la FID del profesorado de la UMCE y la UV. Al respecto, la totalidad de los docentes de la UMCE señalan insatisfacción respecto de la formación didáctica recibida. Para el grupo de la UV, tres de los entrevistados (D6UV, D9UV, D10UV) sostienen algún grado de descontento con la formación del Máster de Secundaria, uno de ellos lo evalúa positivamente (D8UV) y el último no se posiciona en ninguno de los dos polos (D7UV).

Paralelamente, con el propósito de contrastar las valoraciones del profesorado con las características de sus trayectorias formativas, se desarrolla un análisis categorial de los programas de estudio que permiten establecer que, la formación inicial de la UMCE contempla un 54 % de formación disciplinar y en el caso de la UV un 79 %. De lo anterior, se concluye que el desequilibrio entre la formación disciplinar y psicopedagógica-didáctica es mayor para el caso de la UV. Estos datos entran en tensión con el alto grado de insatisfacción del profesorado de la UMCE con respecto a su formación didáctica a pesar de que su formación contempla mayor cobertura curricular para esta área. Al respecto, es fundamental considerar que el grupo de la UMCE evalúa el grado para obtener el título de profesor en un modelo formativo simultáneo por lo que es altamente esperable que demande de su formación obtener los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos para ejercer la docencia. Por otra parte, el profesorado de la UV tiene en consideración que cursa un modelo consecutivo de estudios

(grado o máster de Secundaria) y es consciente de sus limitaciones, lo declarado por (D9UV) lo sintetiza de excelente manera: «aunque con un año, seguramente es difícil integrar todo lo que es necesario aprender», con lo que plantea que en el imaginario docente existe un parámetro diferente para evaluar el máster, considerando que en un corto período de tiempo deben adquirir las competencias para el ejercicio de la profesión docente.

En relación con los nodos críticos de la FID, se categorizan las percepciones del profesorado estructuradas en tres subcategorías: a) formación marcadamente disciplinar; b) formación didáctica insuficiente; c) desarticulación entre teoría y práctica.

Para el caso de la formación marcadamente disciplinar, un docente de la UMCE sostiene: «Debo esclarecer que la formación inicial que obtuve en mis años en la UMCE fue [...] orientado a la formación de investigadores en áreas específicas, Historia y Geografía» (D2UMCE). En la misma línea, (D6UV) plantea: «Todos los materiales de la carrera, el máster y la formación que he recibido estaban lejos de ser algo más que simple academicismo». Ambas cuestionan aspectos relevantes de la FID, enunciando la necesidad de problematizar las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales distanciándose de un perfil docente anclado en los cánones disciplinares tradicionales.

Sebastiá y García (2022) indican que el modelo de currículum *collection*, fuertemente extendido en la FID, destaca por una mínima conexión entre materias y una tendencia a la yuxtaposición de elementos claramente diferenciados. En esta línea, los autores sostienen que más que acabar con el conocimiento disciplinar es preferible avanzar hacia un currículo integrado donde se promueva el diálogo interdisciplinar. De esta manera, la didáctica como disciplina puente que mantiene relaciones de interdependencia e interacción con las otras áreas puede ser un espacio de desarrollo clave en la FID.

En relación con la formación didáctica insuficiente, es la subcategoría que adquiere mayor protagonismo cuando se analizan ambos grupos, lo que se observa en las siguientes frases: «Durante mi formación inicial, lamentablemente nunca hubo un trabajo de profundización en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales» (D1UMCE); «La intención del máster es buena, pero faltaron más actividades de enseñar a enseñar» (D9UV).

Las respuestas del profesorado manifiestan una necesidad formativa importante desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales lo que coincide con las características de su formación, que para el caso de la UMCE alcanza un 9 % mientras para la UV un 5 % (indicador DCS). La competencia didáctica es percibida como un elemento importante de la FID por lo que el profesorado espera que se le enseñe a enseñar Ciencias Sociales (Pagès, 2002). Profundizando en esta idea, Hernández y Pagès (2016) sostienen que la formación didáctica es entendida con recurrencia como asignaturas en las que se diseñan actividades curriculares predominando un enfoque práctico donde se espera obtener estrategias o recetas para la enseñanza. No obstante, tal como plantean Morales y Santana (2019, p. 100), debe promoverse en el alumnado que desarrolle competencias de «aprender a aprender a enseñar Ciencias Sociales», lo que sugiere el desarrollo de habilidades vinculadas al currículo, las teorías de aprendizaje, la reflexión sobre las concepciones y finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Respecto del desequilibrio entre la teoría y la práctica, esta categoría es referenciada en menor medida. Así, D3UMCE plantea que «lo que hacía que en general la formación en esta área fuera pobre y centrada en documentos ministeriales más que en una reflexión crítica,

funcional y contextualizada de la labor que nos tocaría afrontar». En la misma línea, DIOUV refiere que «solo después de volver de las prácticas obligatorias en marzo se volvió un poco más útil porque la mayoría de la clase podía hablar de sus experiencias dando clase». Esto pone el foco en la necesidad de relacionar las aportaciones teóricas con situaciones reales de la práctica docente (García Pérez, 2022). En el primer caso el docente impugna una enseñanza centrada en la prescripción curricular más que en establecer relaciones teórico- prácticas que les permitan desarrollar la docencia desde una perspectiva contextual y crítica. Luego, se aborda el proceso de práctica como aproximación a la realidad escolar y como experiencia que permite estrechar vínculos entre teoría y práctica mediante procesos de interacción, permeabilidad y diálogo, lo que implica una concepción del aula universitaria como espacio donde es posible analizar la práctica e iniciar procesos de mejora de la praxis escolar.

### **37.5. Conclusiones**

El avance de investigación presentado aborda las trayectorias formativas en perspectiva comparada, lo que supone la posibilidad y el desafío de iniciar mejoras en la formación inicial docente en ambas realidades educativas. Un nodo crítico común tanto para la UMCE como la UV es que la formación disciplinar alcanza mayor cobertura curricular en el plan de estudios, aunque la primera evidencia un mayor equilibrio entre áreas. También se identifica que la Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra desfavorecida en la jerarquización curricular, ocupando un espacio marginal en los programas formativos.

Las conclusiones elaboradas a partir del análisis cualitativo de los documentos curriculares se relacionan con las percepciones y valoraciones del profesorado en ejercicio, que en ambos contextos identifica como problemáticas latentes la marcada formación disciplinar, una formación didáctica insuficiente y una escasa conexión entre teoría y práctica. Enmarcados en el desarrollo profesional, analizan críticamente su formación y la contrastan con la experiencia y las necesidades que surgen al ejercer la docencia. Desde lo anterior, los resultados pueden contribuir a la mejora de los programas de la FID, como también profundizar en formación continua donde el profesorado no sea mero receptor, sino intelectual activo y reflexivo, consciente de sus necesidades formativas para la mejora de sus propias prácticas educativas.

### **Referencias bibliográficas**

- Chávez, C. (2020). Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- EURYDICE (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in European. Publications Office of the European Union.

- García Pérez, F. (2022). La formación del profesorado como proceso de mejora profesional y ciudadana. Algunas ideas para seguir reflexionando. En: D. Parra y X. Souto (coords.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 43-54). Nau Libres.
- Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.) (1996). La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. En: *Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Alfar.
- Hernández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 119-140.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Educación Secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23 (3), 150-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Morales, A. J. y Santana, D. (2019). Las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en los futuros docentes de educación infantil. En: D. Parra y C. Fuertes (coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 99-124). Tirant.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, 17, 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Parra, D. y Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95, 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Plá, S. y Pagès, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En: S. Plá y S. Pagès (eds.). *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina* (pp. 13-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Díada.
- 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 y Asociados*, 18 (19), 249-267.
- Sebastiá, R. y García, J. (2022). La coordinación docente en la especialidad de Ciencias Sociales según la percepción del alumnado del máster de Formación del Profesorado de Secundaria. En: D. Parra y X. Souto (coords.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 153-166). Nau Libres.
- Souto, M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

## 38. Participación democrática en los espacios escolares. Una experiencia de aprendizaje más servicio en la formación inicial docente

**ALEXANDRO MAYA RIQUELME**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[alexandro.leonel.maya@autonoma.cat](mailto:alexandro.leonel.maya@autonoma.cat)

**DAVID ROJAS CONTRERAS**

Universidad Católica del Norte  
[david.rojas02@ucn.cl](mailto:david.rojas02@ucn.cl)

**MARTA MARÍA SALAZAR FERNÁNDEZ**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[martamaria.salazarf@gmail.com](mailto:martamaria.salazarf@gmail.com)

### 38.1. Introducción

La siguiente comunicación da cuenta del trabajo desarrollado durante el segundo semestre del año 2022 entre las asignaturas de Educación para la Ciudadanía Democrática y Diseño y Método de Enseñanza y Estrategias de aprendizajes II, de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con especialización (PEBE) de la Universidad Católica del Norte (UCN), Chile.

El problema de investigación busca identificar las narrativas sobre la participación democrática que tienen las y los estudiantes de formación inicial docente de la carrera de PEBE-UCN. Para ello hemos planteado los siguientes objetivos: a) Identificar las narrativas del profesorado de formación inicial sobre la participación democrática, b) Identificar las narrativas sobre la participación democrática luego de una experiencia de A+S.

### 38.2. Marco conceptual

En los últimos 15 años, las universidades chilenas han incorporado en sus programas de formación, metodologías como el A+S (Puig, 2010), con el propósito de articular el aprendizaje curricular con el territorio, desde una perspectiva situada, significativa y crítica. Según datos de REASE-Chile (2020), el A+S se ha insertado en los centros universitarios, reportando un alto impacto en el desarrollo de habilidades ciudadanas de los estudiantes participantes (78 %); y la promoción de la reflexión (50 %).

El trabajo con metodología A+S aporta al desarrollo de las competencias profesionales, así como en el desarrollo de competencias genéricas o blandas, principalmente en la línea de habilidades sociales y comunicativas, acorde a los desafíos de una sociedad globalizada como lo declara Morin (2001), especialmente en la comprensión de la complejidad social y el

enfrentamiento de la incertidumbre, permitiéndole a las y los estudiantes potenciar la toma de decisiones, la reflexión crítica sobre la práctica y el trabajo en equipo o en redes; asimismo el A+S puede abordarse desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora del currículum, lo que enriquecería la comprensión de los fenómenos complejos del mundo globalizado.

Si bien existen matices en cómo las universidades materializan la metodología del A+S, principalmente por diferencias de enfoque y paradigmas que lo sustentan (Pizarro y Hasbun, 2019), mantiene algunos rasgos distintivos que le dan identidad, como la materialización de una acción concreta al servicio de la comunidad y su doble militancia hacia el aprendizaje, en tanto contribuye a la preparación para el ejercicio profesional, como también tributa desde una vereda crítica mediante la justicia social, la reflexión y la emancipación (García y Cotrina, 2015).

En la UCN el aprendizaje+servicio tiene como finalidad contribuir a las competencias sello que declara la institución, estas serían responsabilidad social y respeto por la dignidad de las personas (Cleveland, Lepe y Meza, s. f.); entendiendo la relevancia que tiene para los centros de educación superior retribuir de manera circular a los territorios y comunidades, y así asuman, por tanto, una responsabilidad social universitaria, desde una perspectiva transformacional, que les permita hacerse parte del debate sobre una sociedad más justa, sostenible (García y Cotrina, 2015) y democrática (Puig, 2011).

A partir de las contribuciones realizadas Santisteban y Pagès (2007), sobre el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía, y Santisteban (2004), sobre los cambios sociales que afectan a la ciudadanía, umado a los aportes Westheimer (2019) sobre los tipos de ciudadanía y las tensiones ideológicas de la educación cívica en un contexto de creciente apoyo a los gobiernos populistas antidemocráticos, se fueron delimitando los conceptos teóricos del A+S.

Para el caso chileno y de acuerdo con Subiabre (2021), los planes de formación ciudadana evidencian metodologías participativas, pero no cooperativas dificultando la inclusión de toda la comunidad educativa, además de manifestar un desconocimiento de las aportaciones del feminismo para esta área.

Del mismo modo, Zúñiga *et al.* (2020) han dado cuenta que la elaboración de los planes de formación ciudadana en Educación Primaria, que han carecido de participación de la comunidad, con una escasa reflexión sobre el tipo de ciudadanía que se espera formar. En el contexto local donde se desarrolla la presente investigación, Mercado y Pinochet (2021) han reportado como la participación del estudiantado se circunscribe a espacios que no generan cambios significativos en el funcionamiento escolar.

Las reflexiones iniciales y finales del profesorado en formación se trabajaron a partir de la elaboración de narrativas en primera persona y posteriormente en duplas. Para Stang-Alva *et al.* (2021), el modo en que los participantes visualizan y conciben su experiencia determina en buena medida las acciones y las inacciones en los procesos de enseñanzas aprendizaje, los cuales se articulan con otros factores como las normas institucionales, los recursos disponibles y el contexto familiar y educativo, entre otros. Las narrativas permiten orientar el proceso de autorreflexión personal y de observación de la práctica docente en cada una de sus trayectorias educativas. Comenzando a través de un acto de enunciación a partir de un tópico determinado, los significados y concepciones socialmente construidos en un tiempo



y en un espacio. Por esta razón se vuelve relevante explorar los enunciados que construyen esas narrativas.

### **38.3. Descripción de los participantes**

Los participantes de esta experiencia corresponden 37 estudiantes de formación inicial docente de la carrera de PEBE-UCN, provenientes de distintas ciudades del norte de Chile, además de estudiantes de intercambio provenientes del País Vasco y Cataluña. El desarrollo de estas experiencias contó con la colaboración de dos escuelas de la comuna de Antofagasta y la participación de 11 profesoras y profesores en ejercicio en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Artes Plásticas, Religión Católica y Evangélica e Inglés.

### **38.4. Propuesta**

Al iniciar el semestre se solicitó al estudiantado elaborar una narrativa autobiográfica y afiches a partir de sus experiencias personales, escolares, universitarias o laborales, que permitieran evidenciar sus experiencias en torno a las formas de participación ciudadana.

En una segunda etapa, el estudiantado analizó los planes de convivencia escolar y los proyectos educativos institucionales de cada una de las escuelas; posteriormente se procedió al levantamiento de información en cada una de las comunidades educativas a través de una entrevista con el profesorado participante y parte del equipo de docentes directivos.

A partir de las necesidades identificadas y de los marcos conceptuales de las asignaturas, se diseñaron e implementaron tres talleres de educación para la ciudadanía democrática en las escuelas participantes. Luego de su implementación, los docentes en formación socializaron a la comunidad sus experiencias de A+S mediante una muestra de experiencias de educación ciudadana en la universidad, donde docentes y directivos de las escuelas participantes compartieron sus impresiones y reflexiones sobre la experiencia de A+S.

Para finalizar la asignatura, se solicitó la elaboración de una narrativa reflexiva en duplas a partir de los referentes teóricos de la asignatura y la experiencia de A+S implementada por ellos mismos.

### **38.5. Resultados**

A continuación, presentamos solo un aspecto de las narrativas sobre participación democrática, el que hace referencia a los tipos de ciudadanía. Los nombres de quienes participan han sido modificados para proteger su privacidad e identidad.

#### **Narrativas iniciales**

En relación con las narrativas, la primera pregunta buscaba identificar qué entienden por «participación democrática» los futuros docentes. La estudiante Anita la entiende como «el

gran poder que la comunidad reunida puede ejercer a través de la participación democrática son las elecciones de los representantes de las distintas regiones y comunas de nuestro extenso país». Para otra estudiante, Amanda, es «un ejemplo de la participación democrática son los procesos electorales, en donde como ciudadanos activos y responsables de nuestra ciudad, podemos hacer uso de nuestro derecho a voto participando y escogiendo a nuestros gobernantes». Otra estudiante, Laura, manifiesta:

Cuando me preguntan por participación democrática se me viene a la mente el concepto de sistema electoral [...]. La primera vez que fui consciente de esta definición fue cuando cursaba el cuarto año de mi enseñanza básica y di mi voto para que mi mejor amiga fuera la presidenta de curso.

En sus narrativas los docentes en formación dan cuenta de una participación acotada a la institucionalidad política en Chile, remitidas al ejercicio de la participación electoral y el derecho a votar, coincidiendo con Altamirano y Pagès, (2018) y con lo propuesto por Westheimer (2019) sobre la ciudadanía personalmente responsable.

Un contrapunto a estos planteamientos son las narrativas del estudiantado proveniente del País Vasco y de Cataluña, para el cual la participación democrática «se aleja en cierto modo de la democracia representativa, ya que busca que los ciudadanos participen de forma activa en la toma de decisiones por y para el pueblo, desarrollando de esta manera la comunidad y su funcionamiento» (Clara). Otros estudiantes plantean lo siguiente:

La democracia participativa es una forma de compartir el poder y se basa en reforzar la participación ciudadana en las decisiones políticas. Suelen ser procesos horizontales desde y para el pueblo. Este proceso se basa en el valor asambleario. Legitimando opiniones, enfoques diferentes y ofreciendo espacios para llegar a acuerdos colectivos. Fomenta la participación y se basa en la colectividad, lo que supone un gran trabajo en equipo y propone un modelo organizativo. (Adrián)

La participación democrática tal y como yo lo veo, es una forma de compartir y ejercer el poder basada en el fortalecimiento de la participación ciudadana en las decisiones políticas. También es el derecho a participar, manifestarse, tomar decisiones y ser escuchada por el Estado. Ligado a esto hay otra democracia llamada la democracia de debate, utilizado para referirse a los procesos que se abren a la participación pública en la fase de debate para la toma de decisiones. (Begoña)

Para estos futuros docentes la participación democrática se entiende dentro del espacio de la comunidad y la colectividad y para la acción local. Siendo posible compartir y ejercer el poder desde, por y para el pueblo, con una perspectiva horizontal. Sus relatos se enmarcan en lo que Westheimer (2019) definiría como ciudadanía participativa.

## Narrativas finales

Finalizada la participación en las escuelas, desarrollaron en duplas una última narrativa, donde pudieron reflexionar a partir de su experiencia de A+S, vinculándolo con los referentes teóricos trabajados durante el semestre.

Un equipo de estudiantes identificó que la ciudadanía personalmente responsable «es la que se estaba enseñando a los niños en el colegio y la única que conocían, pues, solo creían que estaban participando democráticamente al votar, y no se preocupaban de enseñarles a resolver problemas que afectaban a la comunidad» (Marcela y Victoria).

Posicionadas desde una ciudadanía participativa las estudiantes plantearon que: «En los talleres A+S se implementó una actividad en la cual los niños podían elegir una problemática que querían solucionar lo que permitió que participarán y se preocuparan de los problemas que afectaban a su comunidad» (Marcela y Victoria). Como se observa en la figura 38.1, «la delinquetta» fue una de las plantas medicinales que elaboraron los niños y niñas de tercer año básico (8 años, aproximadamente) para curar la delincuencia con la que conviven diariamente.

Con esta problemática, las estudiantes Marcela y Victoria intentan posicionarse en una ciudadanía orientada a la justicia social ya que «se les solicita a los alumnos que se pregunten y cuestionen el porqué de los problemas y que actúen de manera necesaria para abordar las causas de dichos problemas» (Marcela y Victoria).

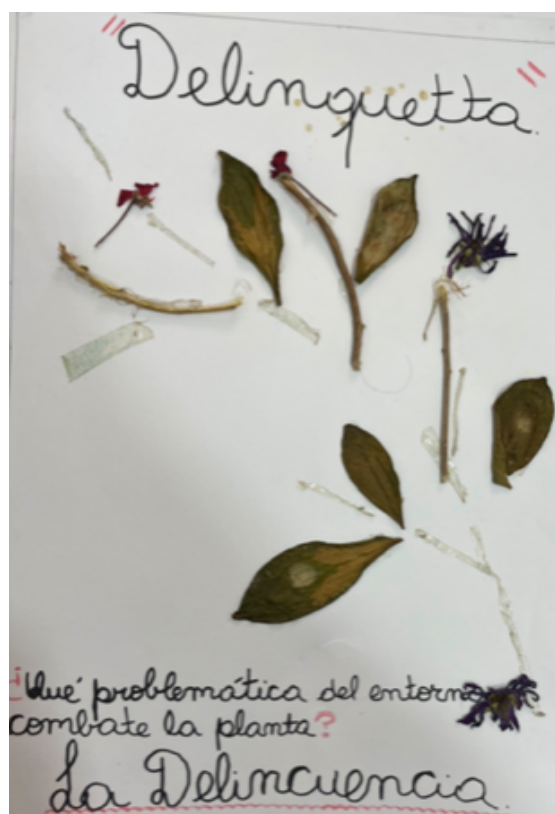


Figura 38.1. Delinquetta. Fuente: elaboración propia.

Para el equipo de Amanda y Pablo, la experiencia de A+S les permitió identificar tres elementos necesarios de rescatar y potenciar desde una educación ciudadana inclusiva y con perspectiva de género. Estos son:

- Desarrollar una ciudadanía orientada a la justicia que elimine el rol pasivo de los estudiantes en el espacio escolar.
- Despojar a los estudiantes de las ideas tradicionales de igualdad de derechos y poner énfasis en la igualdad en la diversidad, para no normalizar las desigualdades estructurales.
- Incluir a todos los estudiantes dentro de los cuestionamientos de género, debido a que es necesario formar tanto a chicos como a chicas, sin aislar a ningún de ellos. (Amanda y Pablo)

## 38.6. Conclusiones

El retorno a la presencialidad ha significado un reto para todas las comunidades educativas. El profesorado en formación del sexto semestre de la carrera de PEBE-UCN hasta esta experiencia, solo había desarrollado prácticas e implementaciones pedagógicas en modalidad virtual. La experiencia de A+S permitió la vinculación de la asignatura Educación para la Ciudadanía Democrática y Diseño y Método de Enseñanza y Estrategias de aprendizajes II, con los diversos contextos y realidades educativas de la comuna de Antofagasta.

Los resultados iniciales nos permiten identificar que la participación democrática de los docentes en formación es diferente entre los estudiantes nacionales centrados en los actos eleccionarios y votaciones del estudiantado provenientes de España enmarcados en una ciudadanía participativa como lo definiría Westheimer (2019).

La experiencia de A+S nos permitió identificar como se fueron modificando diversas concepciones sobre la promoción de una cultura democrática desde planteamientos conservadores y restrictivos hacia algunos más radicales. El A+S permitió potenciar el rol social del profesorado en formación, vinculando temáticas de Educación para la Ciudadanía con el contexto escolar.

Los talleres del profesorado en formación lograron vincular saberes didácticos, pedagógicos y disciplinarios, teniendo una buena acogida y recepción por parte de las escuelas participantes solicitando una segunda versión para el año 2023 y ampliando la experiencia a otros cursos y escuelas.

## Referencias bibliográficas

- Altamirano Soto, M. y Pagès Blanch, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Cleveland, M., Lepe, C. y Meza, P. (s/d). *Metodología de aprendizaje más servicio. Guía de concreción*. Universidad Católica del Norte. <http://cimet.ucn.cl/wp-content/uploads/2020/07/Gui%C3%A1-de-concrecio%C3%81n-AS.pdf>
- García García, M. y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado*, 19 (1): 8-25. <http://hdl.handle.net/10481/36097>

- García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 19 (1), 42-58.
- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy (documento básico). En: *XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.
- Mercado, J. y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 289-305.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Pinochet, S., Contreras, D. y Guevara, G. (2021). *Unidades didácticas para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía con las Infancias y Juventudes*. RiL.
- Pinochet, S. y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En: C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse. *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias*. RiL.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. <https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/documento-básico.pdf>
- Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje servicio en la educación superior chilena*, CEA-FEN / Universidad de Chile.
- Puig, J. M. (2010). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 45-67.
- REASE (2020). *Aproximación al estado del arte de aprendizaje servicio en Chile*. Comisión de Sistematización, Red Nacional de Aprendizaje Servicio.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación pensamiento social de juicio moral o la libertad de la responsabilidad política. En: M. I. Vera y D. Pérez. *La formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 377-388). AUPDCS.
- Santisteban A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. En: J. Pagès y A. Santisteban (coords.). *Educación para la ciudadanía*. Wolters Kluwer.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magia, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14 (1), 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Subiabre Vergara, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y niños. Perspectiva feminista en los planes de formación ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 47 (3), 99-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099>
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94 (1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>
- Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135-169. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.767>

## 39. Percepciones y perspectivas estudiantiles sobre la Historia y su enseñanza. Reflexiones en base a un estudio de caso en la UPV-EHU

**GONZALO ANDRÉS GARCÍA FERNÁNDEZ**

Universidad del País Vasco-Universidad de Alcalá

[gonzaloandres.garcia@edu.uah.es](mailto:gonzaloandres.garcia@edu.uah.es)

### 39.1. Introducción al problema

¿Qué tipo de historiadores se están formando en las universidades del siglo XXI? ¿Es la universidad en la actualidad un espacio de formación de historiadores frustrados? ¿Estamos ante el fin del perfil de historiador-intelectual del siglo XX? ¿Puede que estemos ante el comienzo del asentamiento de un perfil más cercano al administrativo-burócrata que al social-intelectual? Sin acercarnos al famoso imperativo «el fin de la Historia» del historiador Francis Fukuyama, nos preguntamos lo siguiente: ¿Es el fin de los historiadores tal y como los conocíamos? ¿Estamos ante una decadencia inexorable de la profesión tanto en número como en calidad?

Sin ánimo de romantizar a los historiadores de tiempos pasados, donde existían virtudes y deficiencias, al igual que en estos momentos, los historiadores del siglo XXI no parecen estar formándose bajo parámetros que lo acerquen a los problemas contemporáneos o preocupaciones sobre el futuro. Más bien pareciera que los historiadores actuales siguen formándose como antaño, lo cual ha generado un distanciamiento con su habitual rol intelectual, profesional, público y, por ende, social. Los criterios de competitividad agresivos, el cuantitativismo metodológico, el paradigma cientificista, el pragmatismo profesional y el estructuralismo intelectual, siendo este último un elemento conjugable con una visión positivista de la Historia (eje Historia-axioma) e historicista en su enseñanza (eje fuente-axioma-pasado), son cada vez más patentes en la formación de Historiadores (Rosenstone, 2016). ¿Supone esto un problema?

En el presente capítulo, abordaremos reflexionaremos sobre estas cuestiones basadas en un estudio de caso en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) con estudiantes de grado y máster en Historia, donde el objetivo fue conocer sus percepciones profesionales sobre estas y otras problemáticas relacionadas con la deontología del historiador en la actualidad. Uno de los objetivos principales de dicho estudio fue precisamente conocer las percepciones en estudiantes de Historia, tanto a los abocados a un perfil más investigador como a los de un perfil más docente (profesores de secundaria). Conocer dichas percepciones a través de entrevistas cualitativas de sensibilidad etnográfica nos proporcionó resultados interesantes para el conocimiento y comprensión de que la Historia, como profesión, pareciera estar en pasando una seria crisis para estos futuros historiadores.

El estudio que se desarrolló en la UPV-EHU se sustenta, sobre todo, en el problema del futuro profesional de la Historia y los historiadores. Dada la particularidad nacional que alberga España, el caso vasco supone además un problema político que involucra también a

los historiadores. Al ser el País Vasco una comunidad autonómica de España, pero que goza de su propia Historia nacional y de su propia lengua (euskera), costumbres y simbologías, en esta zona de España el rol del historiador tradicional encajaría aparentemente mejor en dicho contexto.

Al tratarse el País Vasco de un Estado-nación frustrado, es decir, de una nación sin Estado, los historiadores todavía tienen mucho que decir y que escribir. A partir de finales del siglo XIX en adelante, la función de la Historia profesional ejercida por profesionales de la era cimentar las bases identitarias y raíces históricas de la nación, pero también su futuro. El futuro de la nación era el elemento que proyectaría al Estado en un mundo pensando en código de Estados nacionales. Hay que recordar que cuando se estaba pensando, escribiendo y hablando sobre estas cuestiones, las sociedades de aquellos nacientes Estados-nación provenían de sociedades de Antiguo Régimen, donde la diferencia se imponía al concepto de igualdad. Las sociedades del siglo XVIII, basadas en estratos sociales de privilegio, desigualdad y de diferencia sociocultural, tendrían que comprender, ya bien entrados en el siglo XIX, que las identidades no eran plurales, sino singulares, y que la diferencia se vería subyugada a una igualdad depositada en principios constitucionales y jurídicos (Pérez Herrero, 2016). De esta forma, el Estado-nación convoca a los historiadores para generar un pasado común y colectivo, lo cual conllevó además a la imaginación de una identidad nacional basada en un pasado imaginado, pero también en una imaginación de un futuro ilusionante (utopía). Por ello, una Historia nacional sin poder prospectivo perdería gran parte de su potencial. Sin embargo, el futuro en la Historia y en los historiadores al cual nos referimos no tiene por qué seguir dicha tradicional teleología de prospectiva narrativa en torno a la nación (García Fernández, 2022).

Finalmente, el problema que presentamos en este escrito en forma de ensayo tiene que ver con una aparente desconexión política conforme a la función tradicional de los historiadores profesionales y, por ende, de la Historia con el siglo XXI. Al perder potencial prospectivo la nación en el tiempo presente, tan solo vehementemente rescatado por grupos ultraconservadores, nacionalistas o neofascistas (no necesariamente ligados entre ellos), el historiador profesional que se forma bajo dichos parámetros no lograría situarse o adaptarse a los desafíos del presente, mucho menos aun del futuro (Cruz, 2017). Las crisis actuales que amenazan nuestras sociedades parecen demandar futuros alternativos, así como nuevas ideas e imaginarios que los historiadores no estamos pensando, ni diciendo, ni escribiendo. Es por ello por lo que la crisis del historiador actual es de interés comprenderla en diferentes contextos, tanto en los habituales Estados-nación consolidados, como en los que aún no lo han hecho (País Vasco). Un historiador formado bajo parámetros tradicionales del siglo XX, en un contexto alejado de los objetivos profesionales de antaño, ha generado frustración y abandono de la profesión. Pero si el contexto es excepcional y la nación aún demanda aquellos relatos e imaginarios nacionales para fortalecer un espíritu identitario y político nacionales con el fin de convocar, en algún momento, un Estado independiente, ¿tiene entonces el historiador futuro?, ¿estaría ese historiador y aquella Historia en crisis o estamos ante un fenómeno diferente?

## 39.2. Objeto de estudio, metodología y objetivos

El estudio que alberga nuestro ensayo se centró en el estudio de un grupo de estudiantes de Historia (grado y máster) acerca de sus percepciones sobre el futuro de la Historia y de los historiadores. Para el desarrollo de dicho estudio se acudió, en primer lugar, a un trabajo de campo en aulas (etnografías), con el fin de conseguir diferentes grados de confianza con el profesorado y el estudiantado observado. El objetivo metodológico de todo ello fue conseguir entrevistas en profundidad con un grupo de estudiantes acerca de sus percepciones sobre su visión exógena, pero también propia, de la profesión en la cual se estaban formando (grado) o perfeccionando (máster).

De esta manera, y para estudiar el caso vasco alrededor de nuestro problema sobre el futuro del historiador y la Historia en el momento actual, nos servimos de estrategias cualitativas y etnográficas de investigación. El trabajo de campo que realizado fue emprendido entre los meses de febrero y abril del año 2022 tres meses en aulas de la Facultas de Letras de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea en el marco del grado en Historia. Consecuentemente, se asistió periódicamente a clases de grado en Historia de diferentes cursos, siendo los más visitados los de segundo y tercer curso.

La estrategia empleada durante el trabajo de campo en aulas fue una observación pasiva, alternándose cuando existía la posibilidad con observación participante (Díaz de Rada, 2012). En total se asistieron a 22 clases de forma presencial con diferentes cinco profesores de diferentes asignaturas, donde existieron tres momentos relevantes: previo a la clase, durante la clase y después de la clase. De esta forma, el objetivo metodológico fue hacer una inmersión durante un tiempo relativamente prolongado (3 meses), para con ello conocer las diferentes dinámicas y ecosistema dentro de las aulas. En la medida en que se fueron superando barreras de confianza, se fueron realizando entrevistas en profundidad (conversaciones) a un total de 27 estudiantes, siendo cuatro de ellos estudiantes de máster. Dichas conversaciones eran programadas como una entrevista, pero realizadas en profundidad y con cierta confianza bajo una dinámica de conversación fluida. Los audios de dichas conversaciones fueron grabados para su posterior análisis, siempre con el visto bueno de nuestros entrevistados.

Por último, esta investigación no tiene la intención de ser representativa, por lo que no pretendemos dar una idea general de las cosas, ni sacar deducciones o inducciones, pero sí un resultado de interés para reflexionar y pensar acerca de la problemática que aquí planteamos. Por ello, y en definitiva, en este capítulo tendremos el objetivo central de conocer y comprender los aspectos centrales y más relevantes de las percepciones de nuestros estudiantes observados acerca del problema sobre el futuro de la Historia, de los historiadores y sobre sus propios futuros profesionales.

## 39.3. Historia, historiadores y el futuro

A menudo se suele decir o afirmar con cierta vehemencia que la Historia y la labor de los historiadores tienen que ver con el estudio del pasado. Paralelamente a este cliché, existe otro igualmente habitual que nos dice que la Historia nos sirve para comprender mejor nuestro presente. En la Antigua Roma, Cicerón acuñaba el *magistrae vitae*, que nos viene a explicar



que el pasado es una especie de maestra en nuestras vidas (Koselleck, 2010). Más aún, otro cliché recurrente en torno a los historiadores es que debemos lealtad al archivo y a los documentos históricos, lo que se suele relacionar lejos de los problemas contemporáneos o de la contingencia, digamos, social o política actual.

Ante estos paradigmas –esgrimidos, con más o menos fuerza, en nuestro presente todavía– se ha perdido un tercer componente en el camino: el futuro. ¿Es labor de los historiadores preocuparse por el futuro? Al principio de este capítulo introdujimos acerca de esta pregunta, alrededor del *ethos* profesional, fundacional podríamos decir, de los historiadores: la nación y las narrativas nacionales. Dichas narrativas se convertirían en auténticos tomos de Historia de la nación correspondiente, frecuentemente de varios volúmenes de grandes dimensiones. Estos voluptuosos tomos contendrían el pasado de las naciones: el pasado de Chile, España, Francia o Estados Unidos, por mencionar algunos ejemplos del hemisferio occidental atlántico. El análisis del pasado no importaba tanto en tiempos decimonónicos como el relato del mismo; narrar los hechos y describirlos con el objetivo de justificar la existencia de una nación histórica, así como una identidad, también histórica, en un presente inmediato y futuro (Paul, 2022). El fin último ahí, como hemos mencionado anteriormente, será convocar un futuro colectivo, un imaginario en el cual todos los miembros, habitantes y ciudadanos de dicha nación se sintieran parte de un todo orgulloso y monolítico.

Al situarse en crisis el proyecto nacional, ya en momentos más actuales, donde las personas han entrado, en palabras de Billig (2014), en una banalidad nacional más que en una nacionalismo ferviente y creyente, las Historias han ido perdiendo peso y, por ende, los historiadores. A los historiadores profesionales ya no se les llama con tanta frecuencia para conversar u opinar sobre el presente. Mucho menos sobre el futuro. El territorio que se les deja en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión) es el pasado, y mientras más lejano sea este mejor. La identificación de diagnósticos sobre lo que acontece y adolece el mundo de hoy en materia política, social o económica es dominada por politólogos, periodistas, sociólogos y economistas.

La dinámica ejercida con frecuencia en los medios de comunicación tradicionales, y no tan tradicionales también, suele ser la siguiente: 1) el medio de comunicación señala el tema que se debe hablar; 2) el medio de comunicación solicita a un grupo de especialistas para que se elaboren datos sobre el asunto en cuestión, normalmente a un sociólogo si son cuestiones sociales o políticas, o a un economista si son de índole económico; 3) se invita a uno o unos pocos especialistas para conversar sobre el problema según los datos ya recogidos –si son políticos, será un politólogo, si son sociales, a un periodista y si son económicos, a un economista–; 4) las discusiones que sigan serán lideradas por periodistas para generar una o dos perspectivas sobre la problemática ya discutida. Y lo anteriormente detallado será en el mejor de los casos, ya que los reemplazos habituales de los especialistas son periodistas que afirman ser especialistas en las áreas de lo que se va a discutir, opinar o conversar.

Evidentemente, si los historiadores no ocupan uno o más espacios, sean públicos o privados, en torno a las problemáticas importantes que preocupan a un país, un continente o el mundo, es problema de los propios historiadores. Bajo esta premisa inicial se comenzó a desarrollar la investigación que aquí presentamos. ¿Dónde está el problema? ¿Por qué los historiadores ya no son tan importantes como antes? ¿Qué se está haciendo mal para que

esto ocurra? ¿Qué perciben los futuros historiadores de que su futura profesión esté en crisis o franca decadencia? (Cavieres Figueroa, 2019)

Aunque se trata de una investigación original, existen otros historiadores que previamente a la misma se han hecho preguntas similares en torno a las cuestiones que aquí planteamos: sobre el futuro de la Historia, de los historiadores y su potencial prospectivo en un mundo en permanente crisis. Autores como Pérez Herrero (2021a y 2021b), Rojas Gómez (2018), Ovalle Pastén (2021a y 2021b), Morton (2016), Navajas Zubeldía (2018), Hunt (2022) o Burke (2015), entre otros, están de acuerdo en algo, y es que la Historia importa, así como lo que hacen los historiadores. Ahora bien, ¿qué Historia o que historiografía o formación en Historia es más relevante en los momentos actuales? Planteamos esta pregunta sabiendo lo problemática que es, ya que el ejercicio de historiar no dispone de jerarquías de importancia, ya que todo es importante. Sin embargo, antes los historiadores importaban más, hoy no tanto. ¿Por qué? En ese punto de inflexión, algunos historiadores que hemos mencionado, como Pérez Herrero o Navajas Zubeldía, inciden en el problema de estos, y es que es algo que es difícil de decir para un historiador que seguramente viva de ello. La formación en Historia, incluso desde la escuela, está generando algo contrario a lo que algunos defienden como conciencia crítica o conciencia histórica crítica (Moreno Vera y Monteagudo Fernández, 2019).

Finalmente, como la Historia la hacen los historiadores, es decir, la Historia no es el pasado, sino el relato o narrativa que se fabrica a partir de hechos acaecidos en el pasado, y en esa dimensión las posibilidades son múltiples y muy diversas, el problema al parecer es que, como veremos a continuación de parte de percepciones de futuros historiadores, la Historia que se enseña y se difunde es una Historia tradicional o clásica, que tuvo su momento en el siglo XIX y XX, y que hoy, en el siglo XXI, ha perdido fuerza, así como su incumbencia comunicativa, social y política.

#### **39.4. El futuro de la Historia y los futuros historiadores**

Sintetizando las percepciones de los estudiantes, extraemos las siguientes ideas y aspectos que consideramos más relevantes, con el fin de gozar de una panorámica general del estudio realizado.

En primer lugar, señalamos la preocupación o la denuncia en algunos casos de cómo se configura la carrera de Historia; su falta de pluralismo y diversidad en los contenidos para la comprensión de los diferentes hechos, sucesos o procesos que ha acaecido el mundo. La opacidad que desprenden sus percepciones sobre su futuro es muy común, solo esclarecida por el horizonte laboral de ser profesores de Historia en alguna escuela. Al tocar este tema, nos dicen que a algunos sí les apetece ser profesores de Historia, mientras que otros nos dicen con total nitidez: «Es lo único que hay si quieres trabajar como historiador».

En segundo lugar, destacamos su pragmatismo ante las dificultades formativas y salidas profesionales existentes. De alguna manera, aceptan esa incertidumbre o conviven con ella con cierta resignación. Han claudicado a la idea de combatirla o resignificarla. Conocen, unos más que otros, las tres grandes principales salidas en Historia: la docencia escolar, la investigación o la docencia universitaria. Saben que las dos últimas están ligadas, pero desconocen

su funcionamiento y de cómo se debe llegar a ello, independientemente si son estudiantes de grado o máster.

La tercera idea que extraemos es la percepción compartida de que la gran mayoría del profesorado de la carrera en Historia está «sin ganas», sin la motivación suficiente para emocionarlos o hacerles que se interesen por la clase. Fue muy habitual en las conversaciones con ellos registrar que ellos realmente estaban en la carrera o por motivación de sus profesores de Historia de escuela, por sus padres o parientes o por algún interés particular sobre algún ámbito de la Historia (mundo antiguo, medieval, etc.). Paralelamente a ello, muchos de ellos se quejan de una suerte de despersonalización de la relación estudiante-profesor; de cómo en realidad son números, tanto a la hora de «pasar lista» (nombres y DNI) como a la hora de calificarlos (notas con decimales). En contraposición, hubo algunos estudiantes que dicen que también depende de ellos poder darle la vuelta a aquella dinámica lineal, despersonalizada o insuficiente en la carrera. Los ejemplos que nos pudieron dar fue la organización colectiva entre ellos mismos, así como el esfuerzo individual por leer e interesarse más por los temas, alejándose de una dependencia tan estrecha con el profesor.

La cuarta idea que recogemos tiene relación con su visión alejada de la Historia, como un objeto inamovible. Muchos de los estudiantes con los que conversamos coinciden que existen muchas formas de entender y comprender Historia, pero aun así la contemplan como un artefacto-relicario el cual no pueden tocar. Esta situación, entendemos, condiciona su visión profesional de la Historia, ligada a las concepciones tradicionales de la misma: descubrir la Historia a través de la investigación o bien enseñarla para su aprendizaje, sea en la escuela o en la universidad. Teniendo esto en consideración, sus percepciones sobre el futuro de la Historia pasan, en su gran mayoría, por un perfeccionamiento de lo técnico-tecnológico para lograr los fines anteriormente mencionados.

En añadidura a ello, el acercamiento a la Historia a través de una percepción objetivista e imparcial también es parte del futuro del historiador, ya que con los estudiantes que pudimos conversar nos contaban como muchos de los profesores que les ofrecen clase están «contaminados ideológicamente» o con una visión muy particular de un episodio histórico o un hecho concreto de la Historia. El futuro de los historiadores pasaría, pues, por una descontaminación ideológica para lograr una Historia más objetiva, dicen algunos, o más imparcial, dirán otros.

El quinto y último elemento que recopilamos en esta síntesis tiene que ver con su visión sobre el rol de los historiadores en los problemas del presente, y de cómo ello se involucra con su propio futuro. Todos coinciden en que la Historia importa, pero que no se le está dando la importancia que debería en la actualidad. Más aún, cuando se habla o conversa de Historia, ellos visionan más a los llamados «divulgadores de la Historia» que ha profesionales de la Historia como tales. En otras palabras, les da algo de apuro o vértigo, algunos incluso indignación, presenciar un panorama como ese, donde los historiadores prácticamente no tienen cabida a la hora de conversar o discutir sobre Historia en el presente que ellos mismos experimentan. De alguna manera, ellos entienden que están condenados a relacionarse con la Historia a través de un pasado concreto que a pocos interesa leer o escuchar. Finalmente, para estos futuros historiadores del caso vasco no sería muy halagüeño su futuro profesional.

## 39.5. Conclusiones

Si bien el futuro de la Historia y de los historiadores es foco de discusión importante en la academia, por el contrario, en la «cantera de historiadores» parece ser, como poco, exigua. El futuro no es ni siquiera una entelequia, más bien un borrador de quimera desdibujada y prototípica de una generación que, al parecer, se habría centrado en sobrevivir en medio de un devenir intelectual y sin un rumbo muy claro. Además, sus visiones previas (de la escuela) sobre la Historia y la profesión no ayudan a imaginar escenarios alternativos que evoquen nuevas ideas o imaginarios, tanto intelectuales como profesionales.

La idea compartida que tenían los estudiantes con los que pudimos conversar sobre el futuro del historiador, pasaba por la noción de la superación de las opiniones o los argumentos que uno tenga a la hora de ofrecer o enseñar una Historia sobre «lo que ocurrió tal cual sucedió». Al no ocurrir esto en la actualidad según ellos, este horizonte se reproduce como un auténtico objetivo, ya que el historiador actual no estaría tan centrado en ello, o bien dicha labor no estaría lo suficientemente visibilizada fuera de las paredes de la academia.

El futuro de la Historia y de los historiadores que pudimos recopilar y comprender pasaría, pues, por una refundación del historiador tradicional del siglo XIX es una versión 2.0, es decir, modernizado y actualizado a las nuevas tecnologías del siglo XXI para una mejor enseñanza e investigación de la Historia, tanto en la escuela como en la universidad. Finalmente, en las percepciones registradas, el problema se encontraría en el débil pluralismo de contenidos, así como en una conservadora misión de rescate originario del historiador profesional (neopositivista; revisionista), en vistas de un mundo en el que para ellos la Historia importa, pero que no se le presta el interés suficiente.

## Referencias bibliográficas

- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Burke, P. (2015). La historia del futuro. En: J. M. Marinas Herreras y J. M. González García. *Memoria y futuro: construcción del vínculo político* (pp. 141-154). Biblioteca Nueva.
- Cavieres Figueroa, E. y Pérez Herrero, P. (2019). *El oficio de historiar: entre pasados y futuros*. Marcial Pons.
- Cruz, M. (2017). *La flecha (sin blanco) de la historia*. Anagrama.
- Díaz, A. (2012). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED-Universidad Nacional a Distancia.
- García Fernández, G. A. (2022). *¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017)*. Marcial Pons.
- Gómez, M. R. (2018). La utilidad de la historia en la sociedad de la incerteza. En P. Corti Badía, R. Moreno Jeria y J. L. Widow Lira. *La utilidad de la historia* (pp. 191-201). Trea.
- Hunt, L. (2022). ¿Importan los historiadores? *Política exterior*, 36 (209), 54-63.
- Koselleck, R. (2010). *historia/Historia*. Trotta.
- Moreno Vera, J. R. y Monteagudo Fernández, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula*. Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2763>

- Morton, F. (2016). The future of History. *Botswana Notes and Records*, 48, 427-434.
- Ovalle Pastén, D. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto «afectado por el pasado». Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista de Historia (Concepción)*, 28 (1), 395-422.
- Pastén, D. O. (2021). El trabajo historiador y su historicidad: el historiador/a entre pasado, presente y futuro. En: P. Corti Badía, R. Moreno Jeria y J. L. Widow Lira. *Las categorías de la historia: pasado, presente y futuro* (pp. 199-210). Trea.
- Paul, H. (2022). «Historians» virtues: from antiquity to the twenty-first century, elements in historical theory and practice. Cambridge University.
- Pérez Herrero, P. (2016). Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI. En: J. R. De la Fuente y P. Pérez Herrero. *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)* (pp. 165-198). Marcial Pons.
- Pérez Herrero, P. (2021). Libertad, igualdad y solidaridad. Desde fines del siglo XVIII hasta comienzos del siglo XXI. En: E. Cavieres Figueroa y P. Pérez Herrero. *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 23-54). Universitarias de Valparaíso.
- Pérez Herrero, P. y Escribano Roca, R. (2021). La historia y los historiadores en el siglo XXI. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 21, 153-172.
- Rosenstone, R. (2016). *Adventures of a postmodern historian: living and writing the past*. Bloomsbury Academic.
- Zubeldia, C. N. (2018). El futuro: ¿un nuevo dominio del tiempo histórico? *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 48, 335-338.

## **40. Concepciones de los docentes en formación sobre la identidad y el adoctrinamiento. Implicaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales**

**NOELIA PÉREZ RODRÍGUEZ**

Universidad de Sevilla

[nperez4@us.es](mailto:nperez4@us.es)

**ELISA NAVARRO MEDINA**

Universidad de Sevilla

[enavarro5@us.es](mailto:enavarro5@us.es)

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**

Universidad de Sevilla

[ndealba@us.es](mailto:ndealba@us.es)

### **40.1. Introducción**

La cuestión de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales es clave en relación con los debates que, de manera cíclica, surgen en relación con su presencia en el currículum, especialmente en momentos en los que se plantea su reforma. En esas situaciones, cada vez que se apuesta de manera decidida por la construcción de identidades democráticas como una de estas finalidades principales, suelen alzarse voces que preconizan un supuesto adoctrinamiento por parte del estado hacia la ciudadanía. En este contexto, nos parece fundamental conocer las concepciones de los maestros en formación sobre estas cuestiones, para establecer estrategias que les hagan desarrollar una posición profesional formada y con criterios fundamentados.

### **40.2. Antecedentes teóricos**

La construcción de la identidad, individual y colectiva es, sin duda, una de las principales finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Partimos de la base que está condicionada por dos perspectivas, una de carácter psicológico y otra de carácter sociopolítico (Kriger y Fernández Cid, 2017). La combinación de ambas permite a los individuos, por un lado, constituirse como personas con rasgos propios (identidad individual), pero también participar en la sociedad, constituyendo grupos sociales (identidad colectiva). En este sentido, Berger y Luckmann (2011, p. 214) declaran que «la identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad».

No obstante, y como apuntan Santisteban y Pagès (2007), es necesario considerar que el concepto de identidad está íntimamente ligado al de «alteridad», desde el momento en que las personas se definen a sí mismos, como individuos o grupos, en su diferenciación con otros, ya sea por cuestiones de género, religión, etnia, nacionalidad, etc. Por este motivo, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, la identidad es un concepto clave y controvertido (Benejam, 1997, 1999, citada en Tosello, 2018), ya que los hechos históricos, geográficos o políticos están constituidos en bastantes ocasiones por conflictos de identidades entre diferentes grupos que, por ejemplo, han invisibilizado y/o excluido a grupos minoritarios (Banks, 2017).

En este sentido, y situándonos en un contexto cada vez más global y heterogéneo, es indiscutible que la sociedad, la educación y, en particular, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe asumir una responsabilidad con respecto a la construcción de las identidades en la infancia y la juventud, actuando como una herramienta de cambio social, para permitir que las personas y grupos puedan definirse a sí mismos en interacción con los otros, desde el respeto y la convivencia (Pérez Rodríguez *et al.*, 2022). Debe apostarse, además, por un modelo de identidad democrática que sea coherente con los valores sociales mayoritarios de manera clara y decidida (Pagès, 2015), e incluso superarlos hacia modelos más abiertos (Sant, 2021).

Sin embargo, en muchas ocasiones, esta misión se encuentra con el obstáculo de ser considerada como adoctrinamiento por parte de individuos o colectivos que no se identifican con el modelo identitario que se pretende construir (Gómez y García, 2019).

El problema del adoctrinamiento es una amenaza que siempre pende sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en la educación obligatoria. Invariablemente, cada vez que se plantean de un modo explícito sus finalidades y lo que estas deben aportar a la educación de los más jóvenes –en la línea de un modelo identitario definido–, surgen voces contrarias que acusan al sistema educativo de adoctrinamiento, apelando a una supuesta neutralidad deseable. Sin embargo, ya Dewey (1916) dejó claro que la educación es un acto político y que, como tal, construye de manera inevitable un determinado modelo social (Ross, 2019), y no otros. En consecuencia, esa supuesta neutralidad deseada, más bien falsea la realidad, proponiendo una quimera imposible que, a nuestro juicio, enmascara el deseo, por parte de quien la defiende, de introducir modelos o valores contrarios a los propuestos por la mayoría democrática.

Para poder alcanzar estas finalidades de construcción de identidad, el profesorado tiene un papel relevante. Por tanto, considerar las concepciones que tiene el profesorado, especialmente en formación inicial, sobre la construcción de las identidades y el adoctrinamiento puede favorecer su tratamiento didáctico en el aula desde una perspectiva reflexiva y crítica (Santisteban y Pagès, 2019), permitiendo, a su vez, desarrollar estrategias formativas que les permitan situarse con un criterio profesional sólido frente a estas cuestiones.

### **40.3. Método**

#### **Objetivo y preguntas de investigación**

El objetivo de esta investigación es conocer las concepciones sobre adoctrinamiento y su relación con la enseñanza de las identidades en un grupo de maestros en formación inicial. Para ello se plantean dos preguntas de investigación:

- P1. ¿Qué concepciones tienen los docentes en formación inicial sobre el adoctrinamiento?
- P2. ¿Qué relaciones establecen entre el adoctrinamiento y la enseñanza de las identidades?

### Diseño de la investigación

La investigación desarrollada es de corte interpretativo (Creswell, 2014). Se realiza un análisis cualitativo, extrayendo información de un conjunto de datos sin establecer categorías ni patrones previos, siguiendo las pautas de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). El análisis se ha realizado con dos tipos de codificaciones: en abierto y axial, mediante el software Atlas.ti (v.8.4.4), lo que nos ha permitido establecer un conjunto de categorías que ofrecen valor a los datos.

### Participantes

En el estudio participan estudiantes del grado Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (US). La muestra es intencional y el criterio principal de selección ha sido que los participantes estuviesen en tercer curso, cursando la materia Didáctica de las Ciencias Sociales.

La realización del estudio con estos participantes permite dar respuesta a los problemas de investigación por la doble condición que cumplen como estudiantes y futuros docentes.

Los estudiantes han participado en el estudio de forma voluntaria. En total participan 80 estudiantes. Como puede observarse en la tabla 40.1, las edades de los participantes están comprendidas entre los 20 y los 27 años. La mayoría de las participantes totales en el estudio son mujeres: 57 frente a 23 hombres.

**Tabla 40.1.** Características de los participantes

Características	Universidad de Sevilla (n = 80)	
Edad	20	33
	21	30
	22	6
	23	4
	24	3
	26	1
	27	3
Género	Hombre	23
	Mujer	57

### Instrumento

Para la recogida de los datos hemos diseñado un cuestionario que combina preguntas cerradas y abiertas (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2022). El cuestionario es de carácter reflexivo y se compone de cuatro partes (tabla 40.2). Para dar respuesta a las preguntas planteadas se analizan dos preguntas de la sección 2, y su formulación ha sido:



- 2.2. ¿Qué es para ti adoctrinar?
- 2.3. ¿Consideras que la construcción de la identidad/es tiene relación con el adoctrinamiento?, ¿Por qué?

**Tabla 40.2.** Secciones del instrumento

Datos personales
Identities y su representación
Tratamiento de la/s identidad/es en la escuela
Práctica profesional en el aula
Algunas preguntas para reflexionar

El instrumento ha sido validado por un juicio de expertos según criterios de claridad y pertinencia de las preguntas, y con una prueba piloto con maestras en activo, con el objetivo de determinar la adecuación del instrumento a los problemas de investigación planteados.

## 40.4. Resultados

Para dar respuesta a P1, que hace referencia a la definición de adoctrinar, las concepciones de los estudiantes se agrupan en cuatro tipos (tabla 40.3), agrupadas según el verbo que usan en sus respuestas.

**Tabla 40.3.** Definiciones adoctrinar

	N=75
Imponer.	26
Enseñar determinadas ideas.	24
Inculcar.	18
Convencer.	7

Con 26 citas, encontramos aquellas respuestas que hacen referencia a que adoctrinar supone Imponer. Las citas aquí categorizadas recogen que se trata de obligar a pensar o tomar ideas únicas (o con una única perspectiva de la realidad) y que, normalmente, corresponden a la persona que está «adoctrinando». Un ejemplo de cita es el siguiente:

Imponer tu ideología utilizando la manipulación, la falsedad, la presión, etc. (US\_60)

Con 24 respuestas, encontramos aquellas concepciones que hacen referencia a que adoctrinar supone Enseñar determinadas ideas, e incluimos aquí aquellas citas en las que se pone el foco en transmitir unas determinadas creencias, ideas o principios, generalmente opuestos a otros. Un ejemplo de cita es el siguiente:

Enseñar una determinada manera de pensar sin darles la oportunidad de pensar y reflexionar por sí mismos para que ellos decidan y formen su propia opinión. (US\_26)

Con 18 respuestas aparece el término Inculcar, que recoge aquellas citas en las que la persona que adoctrina es muy persistente en la transmisión de creencias, ideas o principios. Un ejemplo de cita es el siguiente:

Para mí adoctrinar es inculcar a una persona creencias o principios con un fin particular, como, por ejemplo, ganar seguidores. (US\_31)

Por último, y con siete respuestas, aparece «convencer». En esta categoría recogemos aquellas citas en las que los estudiantes señalan que el adoctrinamiento consiste en hacer creer a alguien que la idea propia es la válida y única existente. Un ejemplo de cita es el siguiente:

Para mí es intentar convencer a otra persona de que mis ideas sobre algo son las mejores y que sustituya las suyas, o la ausencia de estas, por las mías. (US\_63)

En las concepciones de los estudiantes en relación con este problema, hemos detectado que 36 de ellas, señalan, además, que el hecho de adoctrinar tiene una serie de consecuencias (tabla 40.4) y, además, el orden de aparición de la relación entre los términos usados y las consecuencias es proporcional a la restricción que el concepto tenga. Así, 17 respuestas señalan que una concepción del adoctrinamiento como una imposición tiene más consecuencias que aquellos que solo entienden que el adoctrinamiento se trata de convencer al otro. Un ejemplo de cita es el siguiente:

Forzar a las personas a pensar de una determinada manera, sin que ellos mismos puedan reflexionar sobre esas cuestiones. (Categorizado en Imponer y Consecuencia; US\_44)

**Tabla 40.4.** Relación entre visiones adoctrinar y consecuencias

	Imponer	Enseñar determinadas ideas	Inculcar	Convencer
Consecuencia	17	12	7	2

Para dar respuesta a P2, que señala la relación entre adoctrinar y la enseñanza de las identidades, los resultados han puesto de relieve tres concepciones, como puede verse en la tabla 40.5.

**Tabla 40.5.** Relación adoctrinar y enseñanza de identidades

N = 77	
Sí, relación determinante.	48
No existe relación.	15
Depende/puede.	14

Del total de las citas analizadas, 48 de ellas señalan que existe una relación determinante, de forma que ambas cuestiones están estrechamente relacionadas. Aunque en algunas de las respuestas no se especifica quién ejerce ese adoctrinamiento (14), los resultados señalan que, en la mayoría de los casos, existen diferencias en relación con quién es el agente principal de adoctrinamiento, poniendo el foco en distintos agentes, como puede verse en la tabla 40.6.

**Tabla 40.6.** Relación adoctrinar y enseñanza de identidades

Tipología	Frecuencia	Citas
Sí, relación determinante pero no se especifica quién	14	Sí, porque al adoctrinar tu identidad está «impuesta» por eso y no construida por tus opiniones reales. Y te impide ser tu mismo en tu totalidad (US_17).
Sociedad en general (familia, amigos, docentes)	13	Pienso que sí, ya que la construcción de mi identidad ha ido cambiando y se ha ido desarrollando con los valores y creencias que me han inculcado no solo mi familia, sino en la escuela, mis profesores y mi entorno social con el paso de los años. Me he llevado cosas positivas y negativas con las creencias que han enseñado y esas cosas positivas son las que sigo teniendo en mi propia identidad (US_45).
Escuela transmite y condiciona futuro	10	Sí, porque si se adoctrina no le estás dando la oportunidad de crear su propia identidad, en cierta parte ya se la estás creando tu con tus propias ideas. Las ideas de un país que se pueden estar transmitiendo a través de una determinada enseñanza (US_26).
Infancia, sin determinar quién	5	Sí, porque si el adoctrinamiento es que te inculquen ciertas ideas desde niño, al final esas ideas se convierten en tuyas y acabas no cuestionándolas. Formando parte n consecuencia de tu personalidad e identidad. (US_29).
Docente transmite, pero otros aspectos definen	2	Sí, hay una línea muy fina que separa ambos conceptos. Si el profesor no tiene especial cuidado, puede estar influenciando el pensamiento crítico del alumno, impidiendo que desarrolle opiniones por su cuenta y afectando a su propio criterio (US_44).
Familia	2	Sí, por ejemplo, si has nacido en un ámbito familiar que apoya a partidos de derecha. De izquierda y desde la tierna infancia van construyendo esas ideas en tu cabeza y te dicen lo que está bien y lo que está mal, cuando seas mayor una parte de tu identidad corresponde con esta que ha sido creadas por tu familia desde pequeño (US_59)
Ideología desde pequeño y condiciona futuro	2	Creo que sí, la identidad se crea a partir de las vivencias de una persona. Si a esa persona le enseñan una ideología desde muy pequeño, esto le condiciona en su crecimiento y creación de identidad (US_24).

Otros resultados (tabla 40.7) señalan que o bien no hay relación entre ambos términos (15 respuestas) o esa relación depende o puede darse según las circunstancias (14), en cuyo caso, señalan el agente sobre el que pesa esa relación. Destaca en este caso, que cinco de las 15 respuestas, ponen el foco de atención en la sociedad general (familia, amigos, docentes) como responsables de que exista esa relación.

**Tabla 40.7.** Agente responsable

Agente	Frecuencia	Cita
Depende/puede, pero no se especifica quién	6	Depende cómo se lo tome la persona. Yo pienso que la persona en su individualidad debe de saber cuál es su identidad con el paso del tiempo (US_22).
Sociedad en general (familia, amigos, docentes)	5	No siempre y cuando esta construcción de identidad no venga impuesta por agentes externos. Una cosa es clara, y es que vivimos en un contexto social determinado que evidentemente tiene una repercusión en nuestra identidad, pero, ello no significa que se imponga una determinada manera de ser y autoidentificarse (US_18).
Docente transmite, pero otros aspectos definen	2	No tiene por qué, pero podría ser. Creo que es posible que un maestro, adoptando una determinada actitud exponiendo las ideas, tenga una repercusión directa en las ideas de su alumnado (US_21).
Infancia, sin determinar quién	1	En ocasiones, ya que, si adoctrinas desde muy pequeño a alguien, al fin y al cabo, tiene ese pensamiento, por lo que le influye en su identidad. Pero a medida que los alumnos van creciendo, van desarrollando su verdadera identidad y se inclinan hacia un lado o hacia otro dependiendo de sus ideas y de lo que ellos quieren llegar a ser (US_19).

## 40.5. Conclusiones

Si partimos de la propia definición que la RAE ofrece del término *adoctrinamiento*: «l. tr. Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias» (Real Academia Española, 2014), los resultados manifiestan que las concepciones de los estudiantes se identifican mayoritariamente con el término Imponer, aportando connotaciones aún más negativas al concepto. Destaca que un amplio número de las respuestas ponen el foco en que adoctrinar se vincula con enseñar, lo que pone el punto de mira en la escuela como un sistema de adoctrinamiento.

Las concepciones de los estudiantes señalan también que existe una relación directa entre el adoctrinamiento y la construcción de las identidades y que, además de la sociedad en general, la escuela es el principal medio de adoctrinamiento teniendo ello consecuencias directas en la construcción de la identidad de los niños y las niñas, algunas de ellas de forma permanente. Este resultado vuelve a poner de manifiesto las concepciones de los futuros docentes de la escuela como entidad adoctrinadora y remarcan la necesidad de trabajar ambos términos en el aula.

Por último, los resultados de esta investigación abren una interesante línea en la formación de los futuros docentes. Primero prestando atención a la necesidad de abrir el debate en el aula del adoctrinamiento y de la supuesta neutralidad de la educación, argumento muy usado cuando se debate sobre las finalidades educativas. En este sentido, mantenemos la idea que un docente no puede ser neutral ni objetivo en el posicionamiento en torno a los problemas socialmente relevantes, pero es preciso hacer entender a los estudiantes que no por ello están adoctrinando, sino, al revés, enseñando a sus estudiantes a tomar partido a favor de los otros, y de las causas verdaderamente importantes a nivel social y consensuadas a nivel democrático. En segundo lugar, teniendo en cuenta la necesidad de estructurar un

proceso formativo con los futuros docentes que ponga el foco en entender su papel como constructores de identidades de sus propios estudiantes. Para ello, algunas estrategias a seguir podrían ser:

- El trabajo en torno a problemas socialmente relevantes que planteen la posición de la escuela como constructora de valores democráticos (Santisteban, 2019).
- La resolución de casos prácticos en los que los estudiantes deban de razonar sobre distintas situaciones en las que la enseñanza de las Ciencias Sociales pueda suponer o no un adoctrinamiento.
- Profundizar en la idea de la neutralidad en la enseñanza en general y de las Ciencias Sociales en particular, a través de comentarios sobre textos en torno a esta temática.
- Abordar la enseñanza de las identidades como finalidad básica de las Ciencias Sociales por medio de la puesta en marcha de actividades donde se trabajen explícitamente, el poder, la convivencia y la negación de los otros (Tosello, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46 (7), 366-377.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En: Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 63-84). Horsori.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2019). Educación para la ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 51. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14318>
- Kruger, M. y Fernández Cid, H. (2017). Identidad ciudadana. Los jóvenes y la construcción del espacio sociopolítico. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 122, 119-136. <https://onx.la/c0cd3>
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19 (3), 17-37.
- Pérez Rodríguez, N., Santisteban, A., De Alba Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2022). The construction of identities in the pre-service training of social sciences teachers. *Societies*, 12 (5), 138. <https://doi.org/10.3390/soc12050138>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/adoctrinamiento?m=form>

- 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*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Fórum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y J. Pagès (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 las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). AUPDCS / Universidad de Bilbao.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. En: M. J. Hortas, A. Dias y N. de Alba (eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 128-138). AUPDCS / Politécnico de Lisboa / Escola Superior de Educação.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tosello, J. (2018). Identidades y enseñanza de las ciencias sociales: estudio de casos desde tres lugares del mundo. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 88-103. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.88>

## 41. ¿Seguimos en la pedagogía crítica? La evolución epistemológica de la teoría crítica en la formación docente y la formación para la ciudadanía democrática en la AUPDCS

**MARIONA MASSIP SABATER**

Universitat Autònoma de Barcelona

[Mariona.Massip@uab.cat](mailto:Mariona.Massip@uab.cat)

**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Universitat Autònoma de Barcelona

[Antoni.Santisteban@uab.cat](mailto:Antoni.Santisteban@uab.cat)

**GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA**

Universitat Autònoma de Barcelona

[Gustavo.Gonzalez@uab.cat](mailto:Gustavo.Gonzalez@uab.cat)

### 41.1. Introducción

Los planteamientos de la teoría crítica y de la pedagogía crítica han sido fundamentales en la construcción y la consolidación del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), así como para definir su finalidad principal: la formación de una ciudadanía crítica y democrática (Barton y Levstik, 2004; Pagès y Santisteban, 2011). Es decir: comprender los problemas del mundo para poder actuar en él, a partir del compromiso con una educación para la justicia social.

Más de medio siglo después del nacimiento de la pedagogía crítica, identificado en la publicación de *Pedagogía do oprimido* de Paulo Freire (Ross, 2018), nos preguntamos por la vigencia de sus planteamientos y la validez de sus propuestas, desde el marco de reflexión de la investigación y la formación docente en didáctica de las ciencias sociales en el momento actual.

Un análisis cuantitativo de las últimas publicaciones de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales nos permite identificar un aumento notable de textos que se ubican en los planteamientos de las pedagogías feministas y decoloniales durante los últimos años. ¿Se trata de una evolución epistemológica adaptada a las corrientes teóricas que van consolidándose? ¿O nos enfrentamos a un cambio de paradigma?

A lo largo de este texto pretendemos ilustrar esta evolución a partir de algunos datos empíricos, así como revisar las bases epistemológicas de las pedagogías crítica, decolonial y feminista para reubicar la teoría crítica y un nuevo humanismo en la epistemología de la DCS en el momento actual (Santisteban, 2017). Defendemos la importancia de mantener el paraguas epistemológico de la pedagogía crítica, entendiendo las pedagogías decoloniales

y feministas como un salto cualitativo de la misma, a partir de la intensificación de la mirada crítica para la detección de sesgos patriarcales y raciales (Hooks, 2021) y la posibilidad de desmercantilizar, despatriarcalizar y decolonizar la educación tanto desde las relaciones como desde los contenidos (De Sousa y Aguiló, 2019). Entendemos que solo podemos hablar de la formación de la ciudadanía democrática desde estos paradigmas educativos.

## **41.2. Evolución de los paradigmas pedagógicos**

### **Pedagogía crítica y postestructural**

Ubicamos la pedagogía crítica dentro del paradigma epistemológico del humanismo, o humanismos, del que pueden diferenciarse cuatro grandes corrientes: la clásico-cultural, la naturalista-romántica, la existencial y la crítico-radical (Aloni, 2002; Chatelier, 2015). Desde la redacción de este texto, nos ubicamos en una reivindicación de las dimensiones éticas del humanismo a partir de la deconstrucción que han supuesto las críticas al humanismo universalista, cuando ha restringido la experiencia humana a partir de su voluntad de delimitarla (Biesta, 2006). Atendiendo a las críticas procedentes de teorías decoloniales, feministas o posthumanistas, nos ubicamos en la necesidad de humanismos horizontales o recíprocos, que «no nos borre la capacidad de vincularnos con el fondo común de la experiencia humana» (Garcés, 2019, p. 68).

En el desarrollo de los humanismos teóricos, la educación se convierte en un concepto fundamental en la concepción de la humanidad, tanto si se mira desde la proyección kantiana de la aspiración a la autonomía y la racionalidad –por la que la educación es un medio–, como si se mira desde el análisis antropológico que entiende el ser humano desde su educabilidad (Garcés, 2020; Planella y Pagès, 2007) –para lo que la educación es una condición–: los humanos somos, fundamentalmente, educación (Fullat, en Planella y Pagès, 2007). Por lo tanto, la «educación se convierte en una estructura fundamental de la humanidad» (Planella y Pagès, 2007, pp. 17-18).

Desde proyecciones humanistas, pues, la educación es a la vez una esencia humana como una herramienta para vincularnos a esta. Para Roman (2006, p. 367), «a truly humanist education will entail the praxis (...) which demand of all of us the recognition of humanity everywhere in the face of challenging grossly unequal, dangerous and intolerable conditions». Partiendo de la clasificación de Aloni (2002) sobre las grandes tendencias humanistas, puede establecerse también una correlación con las implicaciones que genera en parámetros educativos (tabla 41.1).



**Tabla 41.1. Tendencias de la educación humanista**

<b>Las cuatro grandes tendencias de la educación humanista</b>	
Educación Humanista Clásica-cultural	Heredera del humanismo kantiano. Proceso que ayuda a las personas a desarrollar su potencial racional para convertirse en autónomas (Biesta, 2006). La educación es el medio para llegar a un ideal externo de tendencia hacia el bien (Chatelier, 2015).
Educación Humanista Naturalista-romántica	La acción educativa se entiende desde el desarrollo individual, no desde la proyección social. Se entiende que existe una naturaleza única y buena dentro de cada uno y que la educación debe permitir descubrirla (Chatelier, 2015). Se da prioridad al aprendizaje experiencial por descubrimiento, la acción libre, o el descubrimiento (Aloni, 2002).
Educación Humanista Existencial	Se opta por un descubrimiento de uno mismo, con gran importancia de la relación con otras personas. Se concibe el individuo en rol activo. El sujeto deviene central y la búsqueda de la propia libertad y plenitud se conciben cómo el objetivo de la educación, por lo que el conocimiento es un medio.
Educación Humanista Crítica-radical	La educación se entiende desde la necesidad de compromiso y transformación. Se orienta a la práctica, en busca de justicia social. El pensamiento crítico toma especial importancia como herramienta de empoderamiento del alumnado para emanciparse de los poderes dominantes de la sociedad (Chatelier, 2015).

Fuente. Massip (2022, pp. 48-49), a partir de Aloni (2002), Biesta (2006) y Chatelier (2015).

Puede verse como en la evolución de la educación humanista hay algunas tendencias que van tomando forma. Por un lado, la importancia del aprendiz como persona activa, protagonista del propio aprendizaje, algo que encuentra sostenimiento teórico en el desarrollo del cognitivismo, de Piaget, primero, y del socioconstructivismo, después. Por otro lado, la noción del profesorado como persona que acompaña más de lo que transfiere, y que tiene un compromiso tanto con el alumnado como con la práctica ética y comunitaria. Por último, el cuestionamiento del poder, las dominaciones y las relaciones opresoras. Si bien en las tendencias románticas y existenciales, desde una dimensión que clama a la libertad y las libertades individuales con compromiso social, y desde las tendencias críticas y radicales, se realiza a partir de evidenciar los poderes y las estructuras que privan estas libertades. Y desde el compromiso con la justicia social, se entiende la liberación de estas fuerzas desde la emancipación.

Para Bortanski y Chiapello, la crítica social y su consecuente aplicación educativa no parten «de la denuncia de la explotación, desde una perspectiva política para un posible cambio social frente a una acción de militancia, sino que el punto de partida es la indignación frente al sufrimiento humano, como el más profundo sentimiento de injusticia» (Planella y Pagès, 2007, p. 158). Los poderes y las fuerzas que generan este sufrimiento, que oprimen a las personas o que niegan su libertad, se entienden como fuerzas que deshumanizan a las personas (Butler, 2004; Freire, 1970; De Sousa, 2019).

Para Aloni (2002, p. 48), uno de los objetivos más claros de la tendencia crítica y radical de la educación humanista, de la que tratamos de manera más concreta a continuación, es precisamente la de humanizar la vida: «humanise life through the replacement of capitalistic and nationalistic values with those of peace, social justice and human solidarity».

Desde la teoría crítica se argumenta que diferentes estructuras de tipo simbólico y material otorgan privilegios a algunas personas y grupos sociales por encima de otros (Cherryhol-

mes, 1991). La exposición de estos privilegios, desigualdades sociales e injusticias no se realiza desde una neutralidad analítica, sino desde un interés político en el cambio social. Con gran influencia del marxismo, pero renunciando al determinismo estructuralista, la Escuela de Frankfurt se convierte en el epicentro del desarrollo de la teoría crítica.

La teorización sobre las relaciones sociales opresoras y las posibilidades de emancipación se convierten en la base del pensamiento crítico (Cherryholmes, 1991) e invitan a analizar la sociedad a partir de descifrar intereses, silencios, beneficios y desigualdades. Con vocación transformadora, «el propósito de todas estas críticas lo constituye la intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo» (Ayuste et al., 1994, p. 36).

En el planteamiento de la filosofía de la emancipación, el proceso dialéctico y la comunicación desempeñan un papel central (Habermas, 1981). Estas propuestas tienen un gran impacto en el mundo educativo, con el planteamiento de la pedagogía crítica. Freire, Giroux, Willis, Hooks o Bernstein son referentes en este ámbito, y Apple de forma especial, ya que no solo lleva la teoría crítica a la educación, sino que lo hace desde los *social studies education*, a través de ideas como las de currículum oculto o la omisión intencionada de conflictos a la hora de reproducir desigualdades y relaciones de poder.

La teoría crítica ha sido criticada desde perspectivas feministas y decoloniales por no hacer autocrítica sobre algunos aspectos como el eurocentrismo o el androcentrismo en su racionalidad. Hooks (1994), por ejemplo, considera a Freire como una de sus mayores fuentes de influencia, pero critica sus actitudes hacia el género. Por otra parte, De Sousa (2019, pp. 45-46) cuestiona en profundidad la teoría crítica, señalando carencias –e incluso ingenuidad– a la hora de poder señalar y desarticular los poderes y las relaciones de opresión: «Esa imaginación humanista [...] fue incapaz de entender que el capitalismo, una vez combinado con el colonialismo, sería intrínsecamente incapaz de abdicar del concepto de subhumano como parte de la humanidad».

Los planteamientos de la teoría crítica toman nuevas dimensiones en confluencia con las propuestas que provienen del postestructuralismo. Aunque puede entenderse como una corriente filosófica distinta, Cherryholmes (1991) la engloba dentro de los planteamientos críticos, ya que profundizan en las relaciones de poder y la reproducción de las desigualdades. Foucault, Derrida o Butler son referentes del postestructuralismo, y sus propuestas profundizan y amplían las cuestiones planteadas por la teoría crítica.

En los planteamientos postestructuralistas, la complejidad del poder implica entenderlo como no unidireccional, sino como dialéctico. Foucault defiende, por ejemplo, que el conocimiento es producto del poder y de intereses sociales, y que a su vez se utiliza como ejercicio de poder. Con la práctica social y los discursos pasaría lo mismo: son tanto efectos de poder como ejercicio de poder. La educación crítica, o la pedagogía crítica, se entiende desde esa posición, como cuestionamiento a los poderes y la posibilidad de emancipación. Bebe directamente de los planteamientos de la teoría crítica y de las aportaciones que se realizan en los enfoques comunicativos, que permiten entender el aprendizaje como un proceso de interacción entre personas y de reflexión sobre los propios prejuicios (Ayuste et al., 1994). Para Ross (2018, p. 2), «the core idea of critical pedagogy is to submit received understandings to critical analysis with the aim of increasing human knowledge and freedom».

La educación crítica se convierte en una herramienta para señalar y deconstruir la hegemonía cultural, que responde a los intereses de las élites que imponen sus visiones del

mundo sobre los demás colectivos sociales (Ross, 2018). Se entiende que las escuelas forman parte de las instituciones que favorecen la reproducción de las desigualdades sociales y perpetúan esta hegemonía cultural a partir del imaginario que proyecta el actual *status quo* de la sociedad capitalista como en la única sociedad posible.

Aunque el desarrollo de la pedagogía crítica procede de diferentes tradiciones filosóficas (Ross, 2018), tradicionalmente se ha considerado a Freire como iniciador o vertebrador de la educación crítica a partir de los planteamientos de la *Pedagogía do Oprimido*. Para Freire (1970), no puede haber neutralidad ni en el conocimiento ni en la práctica educativa (Ross, 2018; Santisteban, 2019). Ante una realidad marcada por desigualdades y relaciones de poder, entiende que las injusticias, la violencia y la explotación deshumanizan a las personas, y que el ansia de la libertad y la lucha contra las opresiones permiten recuperar la humanidad robada (Freire, 1970).

El énfasis que se pone desde la pedagogía crítica en la comunidad tiene un gran impacto en las estructuras escolares. Con gran influencia del postestructuralismo, en el planteamiento de la relación entre los agentes y las estructuras, se entiende que todos los agentes educativos forman parte de las dinámicas escolares y que no solo están marcados por los contextos en los que se encuentran, sino que todos los agentes son parte, tanto de las posibilidades de cambio como de reproducción social (Ayuste *et al.*, 1994). La idea de comunidad educativa cobra un peso muy importante en las dinámicas y la participación, pero sobre todo en la posibilidad de cambio educativo y cambio social en la comunidad (Hooks, 2003).

### **Pedagogía decolonial y feminista**

Los planteamientos decoloniales suponen cambios importantes en paradigmas y supuestos epistemológicos, puesto que entienden que gran parte de los métodos que utilizamos para construir el conocimiento, estructurarlo y difundirlo forman parte de relaciones de colonialidad (Massip, 2022). Así, por ejemplo, es difícil poder establecer una idea única sobre qué es el enfoque decolonial, ya que «there is [not] one way to do and conceive decoloniality [...]. For us to think that we are in possession of a decolonial universal truth would not be decolonial et all but modern-colonial» (Mignolo y Walsh, 2018, p. 1).

Los orígenes del reconocimiento de las teorías decoloniales se identifican con las ideas desarrolladas por Saïd (1978) en la obra *Orientalism*, donde confluyen estudios subalternos y canales académicos, por parte de personas y colectivos relegados a los márgenes del poder. En el último cuarto de siglo se concentra en la resistencia al neoliberalismo global. Se entiende que el neoliberalismo se estructura sobre tres grandes sistemas de opresión: el capitalismo, el patriarcado/sexismo y el colonialismo/racismo (De Sousa, 2019; Herrero, 2013; Mignolo, 2018).

Las críticas que se hacen a los planteamientos decoloniales provienen, básicamente, de observaciones que alertan de la necesidad de formar el pensamiento crítico para no caer en relativismos, al dar por válido cualquier tipo de sistema por el mero hecho de ser precolonial (Garcés, 2019). Es necesario no caer en críticas poco fundamentadas que desacrediten opiniones y voces tan solo por ser occidentales, blancas o masculinas. Hemos de vigilar para no considerar cualquier idea, pensamiento o creencia como un nuevo conocimiento (De Sousa, 2019).

Desde los decolonialismos, en contra de la idea del conocimiento universal, se propone el concepto de *pluriversal*, que conecta «local histories, subjectivities, knowledges, narratives, and struggles against the modern/colonial orden» (Mignolo y Walsh, 2018, p. 3). En este caso,

el conocimiento occidental no se niega ni se rechaza, lo que se rechaza son las ideas que lo defienden como único sistema de pensamiento válido (De Sousa, 2019; Mignolo y Walsh, 2018).

Las reflexiones educativas desde posicionamientos decoloniales comparten buena parte de las ideas de Freire. Coinciden con la teoría crítica al considerar a las instituciones educativas como órganos que, históricamente, han asumido la función de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales, tanto desde las relaciones y dinámicas educativas como de los conocimientos enseñados (De Sousa, 2019). A partir de este planteamiento encontramos dos opciones, una que se orienta a la transformación a partir del compromiso de la comunidad educativa y otras (De Sousa, 2019) que optan por crear nuevas instituciones con nuevas pedagogías.

De Sousa y Aguiló (2019, p. 56) entienden que el neoliberalismo, articulado a través del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, se reproduce en ámbito escolar «para mantener el fascismo social en la esfera social, económica, cultural e internacional». Su propuesta educativa requiere descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar la educación, de forma global y conjunta, para romper con los diferentes mecanismos entrelazados de opresión social.

Desde los feminismos también se ha identificado la escuela como un espacio de reproducción de relaciones y conocimientos patriarcales, capitalistas y coloniales, con formas de opresión sistémicas e institucionalizadas (Lojo, 2022). De hecho, algunas personas consideran las pedagogías feministas como una concreción de las pedagogías decoloniales. Atendiendo a la ambivalencia de la educación, que «mata miradas y salva vidas» (Garcés, 2020), las instituciones educativas pueden transformarse desde abajo, para ser un espacio donde poder plantear alternativas, cuestionar las relaciones de poder y poner la vida y el cuidado en el centro de una educación comunitaria, cercana, atenta a las personas y al entorno (Herrero, 2013).

Las perspectivas feministas en la educación ponen especial énfasis en la reconversión de las relaciones sexistas y opresoras, que se desarrollan en las representaciones sociales de la comunidad educativa, en los espacios, en las metodologías y en los contenidos (EduGen, 2020). Se entiende que «el carácter político-pedagógico está asumido y explicitado en la búsqueda de la construcción de un proyecto de sociedad [...] sin opresión ni subordinación, sin ningún tipo de discriminación y con mayor libertad» (Maceira, 2008, p. 118).

Para Lojo (2022, p. 20), «las aportaciones del feminismo en la educación implican no solo la incorporación del currículum de los saberes y de las experiencias censuradas, sino una construcción nueva». Estas aportaciones deben estar basadas en metodologías más horizontales, en la generación de espacios seguros y acogedores, en los que los procesos de aprendizaje sean liberadores, transgresores y con un fuerte compromiso con la comunidad (Hooks, 1994/2021).

Las pedagogías feministas parten de una visión concreta de los seres humanos como seres en constante construcción, con centralidad en los cuerpos, seres integrales, diversos, históricos y cambiantes. Y personas sexuadas, generizadas, racializadas..., es decir, sujetas a una condición social marcada e inscrita en unas relaciones de poder concretas (Maceira, 2008). También conlleva una visión particular del aprendizaje, como un proceso «personal, íntimo, al propio ritmo, gradual, lento y complejo» (Maceira, 2008, p. 126), que requiere de la atención integral al bienestar de las personas que están aprendiendo (Hooks, 1994/2021).

Se cuestionan relatos predominantes sobre la emancipación y el empoderamiento (Gore, 1992), enfatizando las dimensiones más colectivas y de cuidado mutuo. Se pone el acento en la necesidad de nuevos lenguajes y universos de sentido (Hooks, 1994/2021; Maceira, 2008), así como pedagogizar [sic] el conflicto y el poder. Porque la atención afectiva y el énfasis en los cuerpos y los cuidados no es, en ningún caso, una cuestión menor: la incomodidad es también un elemento indispensable en la deconstrucción de las opresiones y en la generación de nuevas relaciones más justas y democráticas (Boler, 2017).

### 41.3. ¿Seguimos en la pedagogía crítica?

La preocupación por las relaciones de poder y la identificación de las instituciones educativas como espacios de reproducción social es común en distintos planteamientos críticos sobre la educación. Entienden que la educación es –y debería ser– un espacio de transformación, de crítica, de responsabilidad y compromiso. Un espacio de estar y de estar presente (Biesta, 2006). Un espacio de emancipación y liberación. Pero ¿podemos considerarlos todos ellos dentro de la pedagogía crítica? ¿Cuándo hablamos de concreción contextual y cuándo hablamos de otros paradigmas?

Referentes de la pedagogía feminista decolonial como bell hooks reconocen los aportes de la pedagogía crítica y especialmente la propuesta de Paulo Freire como base de su práctica y planteamiento. ¿Nos mantenemos en el paradigma de pedagogía crítica, que va afinando la nitidez en detectar las relaciones de poder y opresión en sistemas concretos como el patriarcado y el colonialismo, o abandonamos este paradigma a partir del *decolonial turn*? ¿Cuál es el camino que se ha tomado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en esta evolución?

No preguntamos por la evolución epistemológica de los paradigmas de referencia en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales para identificar los paradigmas que nos sirven de base a la hora de pensar, diseñar y escribir sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía democrática y la formación docente. Para hacerlo, exploramos las tendencias que aparecen en los libros editados por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales durante los últimos años, a partir de un análisis cuantitativo. Si bien sería necesaria una investigación más profunda y cualitativa, este sondeo cuantitativo puede darnos algunas pistas sobre si seguimos, o no, en los marcos de la pedagogía crítica, qué voces e ideas escuchamos, qué caminos estamos tomando.

#### Análisis de datos

Analizamos los libros editados por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales entre los años 2014 y 2019, a partir del coeficiente (figura 41.1):

$$C = \frac{\text{nº de citas absolutas}}{\text{nº de páginas del libro}}$$

Figura 41.1. Origen del coeficiente de interpretación.

Aplicamos un análisis conceptual (tabla 41.2) y de citación (figura 41.2), a partir de la selección de conceptos que hemos considerado claves y de las autoras y autores que identificamos como significativos y de referencia en los paradigmas presentados.

**Tabla 41.2.** Códigos de búsqueda. Conceptos claves de la evolución de los paradigmas epistemológicos

<b>Crítico/crítica , críticos/críticas</b>	
Ciudadanía crítica	Pedagogía crítica
Justicia	Poder / poderes
Decolonial / decolonialidad	Feminismo / feminista

**Paulo Freire, bell hooks, Michael Apple, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos**

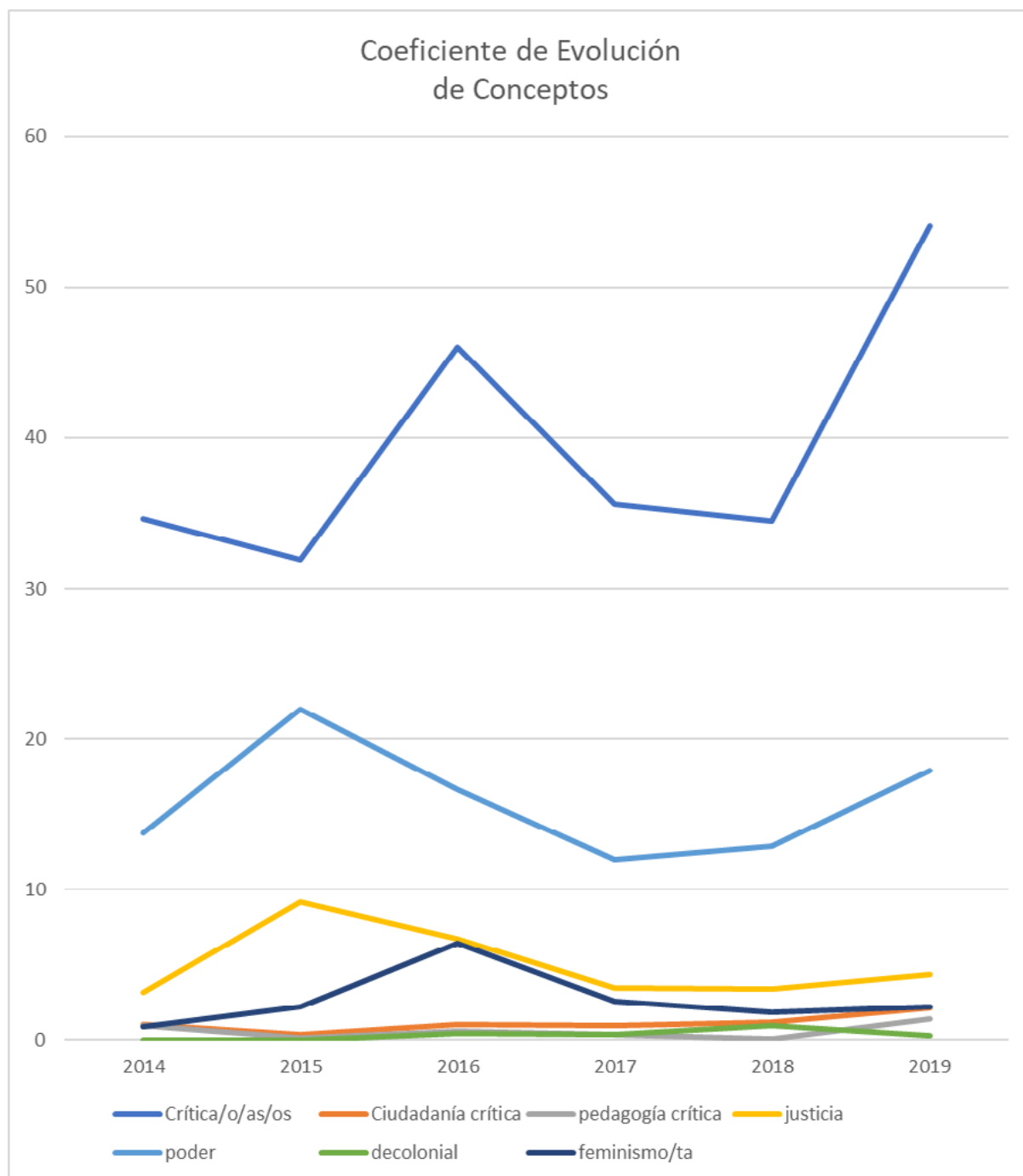


**Judith Butler, Michael Foucault, Luz Maceira, Henry Giroux, Jennifer Gore**

**Figura 41.2.** Códigos de búsqueda. Autoras/es escogidos como representantes de paradigmas teóricos y pedagógicos. Fuente: elaboración propia.

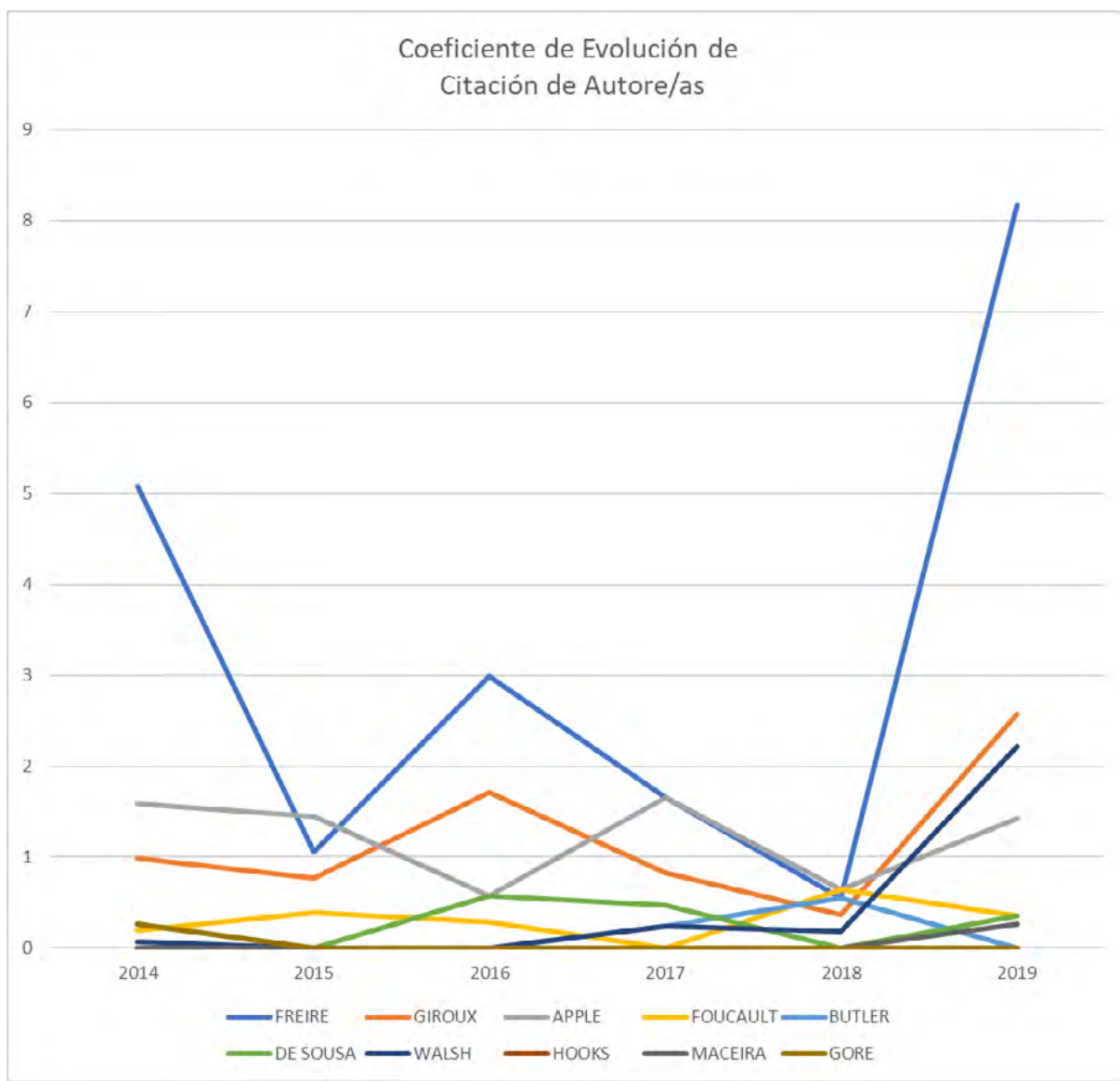
## 41.4. Resultados

La evolución de la aparición de conceptos clave se muestra en la figura 41.3.



**Figura 41.3.** Coeficiente aparición de conceptos clave: evolución 2014-2019. Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos.

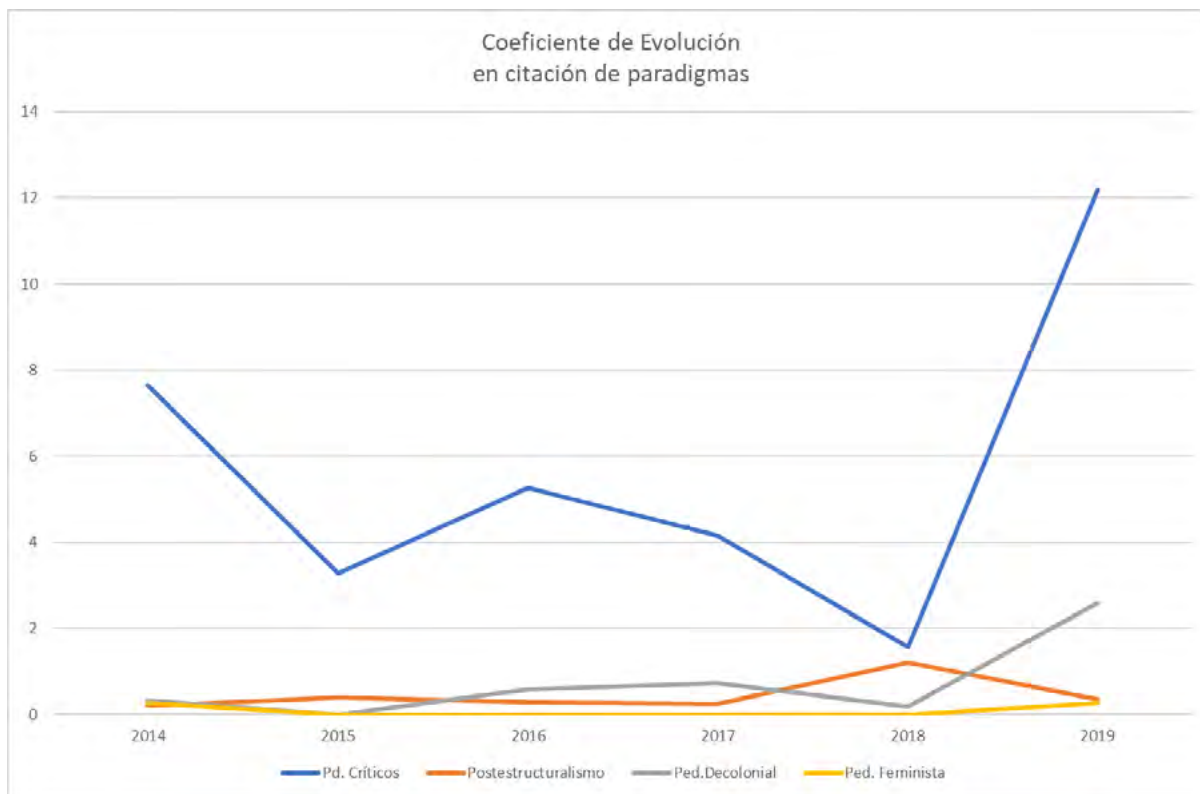
La evolución de la citación de autoras y autores de referencia se muestra en la figura 41.4.



**Figura 41.4.** Coeficiente de citación de autoras y autores de referencia. Evolución 2014-2019. Fuente: elaboración propia.

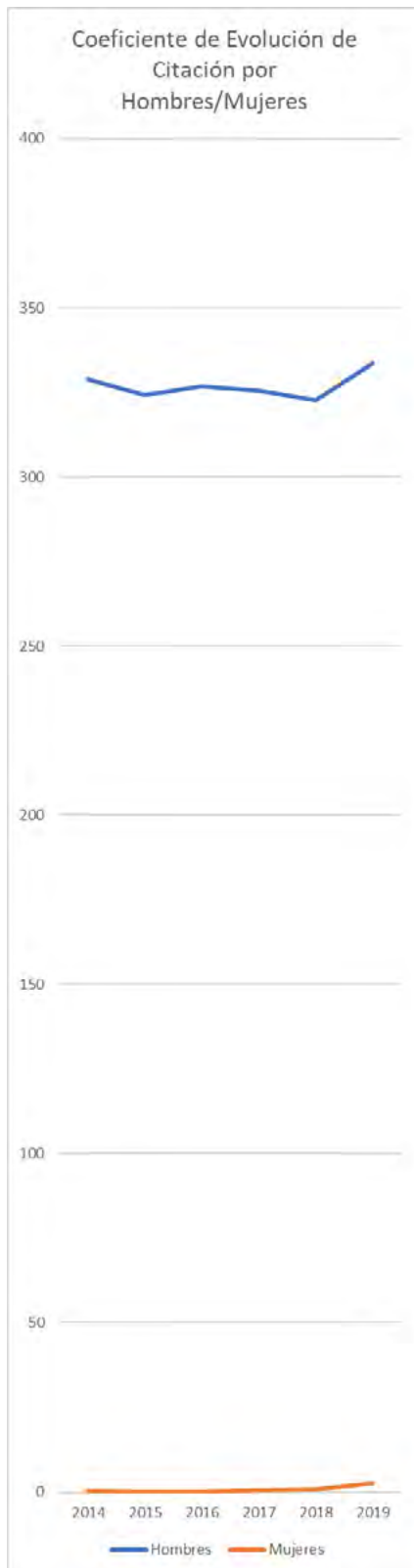


Los paradigmas de referencia, a partir de la agrupación de citas de autoras y autores específicos, se muestran en la figura 41.5.



**Figura 41.5.** Presencia de los paradigmas epistemológicos a partir del coeficiente de citación de sus autoras y autores. Evolución 2014-2019. Fuente: elaboración propia.

La brecha de género en la epistemología de referencia se uestra en la figura 41.6



**Figura 41.6.** Coeficiente de citación de autoras y autores de los paradigmas de referencia, por género.

## 41.5. Conclusiones

Los planteamientos de la pedagogía crítica han tenido un impacto innegable en la formación y la consolidación de la ciencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano. El giro decolonial y feminista en las epistemologías pedagógicas y didácticas ha empezado a generar impacto, también, durante los últimos años, aportando vocabulario nuevo (feminismo, decolonial), y revitalizando conceptos como poder o justicia.

Será necesario analizar los datos de las publicaciones más recientes para poder identificar hasta qué punto se consolidan estas tendencias, así como para comprobar si lo hacen con dinámicas de sustitución o de convivencia y coherencia. Esto nos ayudará, también, a identificar si, desde nuestra área, ubicamos los planteamientos decoloniales y feministas como parte de la teoría crítica, en un afán de agudizar la detección de relaciones de poder y de generar espacios y oportunidades de cambio y justicia social, o los ubicamos como una vía alternativa a un paradigma que debemos superar.

La revisión de las publicaciones de los años veinte también nos servirá para determinar si el repunte de referencias a los autores fundamentales de la pedagogía crítica, como Freire, responde a una tendencia de reivindicación y recuperación de las bases epistemológicas o a un repunte ocasional y coyuntural. Más allá de este repunte, sí se detecta una disminución constante de las referencias tanto a la pedagogía crítica como a sus autores de referencia, en cambio, se mantiene e incluso aumenta el lenguaje que hace referencia a la ciudadanía crítica, al poder y a la justicia, que configura ya un lenguaje consolidado en el área.

Finalmente, destacamos la alarmante brecha de género detectada en las citaciones a autores y a autoras. Será necesario seguir indagando en esta realidad, para entender sus dimensiones e implicaciones. De momento, podemos ver que, aunque en los últimos años se ha empezado a hablar de feminismo y decolonialidad, no leemos ni citamos, en general, ni obras ni autoras referentes de las pedagogías feministas y decoloniales, y en los paradigmas con alta citación, como la pedagogía crítica, obviamos las aportaciones de mujeres.

Una tarea y un compromiso pendientes en un área científica que se ha consolidado, sin duda, desde la conciencia ciudadana crítica y el compromiso social, entendiendo la formación docente y la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la educación democrática y la justicia social (Santisteban, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Aloni, N. (2002). *Enhancing humanity: the philosophical foundations of humanistic education*. Springer.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Graó.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Routledge.

- Boler, M. (2017). *Pedagogies of discomfort: inviting emotions and affect into education change*. *Discomfort zones d'inconfort & diversité. Actes de colloque*. Vanier College.
- Butler, J. (2004). *Vida precaria. El poder del duelo y de la violencia*. Paidós.
- Chatelier, D. (2015). Towards a renewed flourishing of humanistic education? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (1), 81-94.
- Cherryholmes, C. (1991). Critical research and social studies education. En: J. P. Shaver (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 41-55). McMillan.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- De Sousa Santos, B. y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del sur*. Icaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Garcés, M. (2019). *Nova il·lustració radical*. Anagrama.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.
- Gore, J. (1992). *The struggle for pedagogy*. Routledge.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.
- Hooks, B. (1994/2021). *Teaching to transgress: education as a practice of freedom*. Routledge. Capitán Swing.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. Routledge.
- Lojo Suárez, M. (coord.) (2022). *Educació feminista*. Rosa Sensat.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México.
- Massip Sabater, M. (2022). *La humanització de la història escolar. Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat* (tesis doctoral).
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). On decoloniality. Concepts, analytics, praxis. Duke University.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- Planella, J. y Pagès, A. (2007) (coords.). *Antropologia de l'educació*. UOC.
- Roman, L. G. (2006). This earthly world: Edward Said, the praxis of secular humanisms and situated cosmopolitanisms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (3), 357-368. <https://doi.org/10.1080/01596300600838827>
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: what kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of culture? *Review Of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 40 (5), 371-389.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En: R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas*

y líneas de investigación (pp.558-567). AUPDCS / Universidad de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921>

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>

## 42. Del pensar al hacer: un camino por construir en la formación inicial de docentes

**DIANA MARCELA ARANA HERNÁNDEZ**

Universidad Tecnológica de Pereira

[dmarana@utp.edu.co](mailto:dmarana@utp.edu.co)

**MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO**

Universidad Tecnológica de Pereira

[mgutierrez@utp.edu.co](mailto:mgutierrez@utp.edu.co)

### 42.1. Introducción

Investigaciones recientes sobre la formación inicial de docentes enfatizan en la necesidad de formar profesores críticos capaces de comprender y afrontar los problemas del mundo, que lleven a su alumnado a interpretar la realidad y a intervenirla desde la acción social ciudadana.

Imbernón (2000, citado por Cordero y Carnicero, 2021), considera que la mejora en la docencia de los profesores principiantes requiere no solo de una acción individual o de un cambio metodológico, sino también de la colaboración entre los docentes y de estos con la universidad. Este autor considera necesario promover espacios de formación continua, que favorezcan en el profesorado el desarrollo de competencias, para que puedan abordar las transformaciones y exigencias de un escenario educativo marcado por el cambio, la incertidumbre y las tecnologías digitales.

El cumplimiento de este reto implica cuestionar, si la formación de maestros los prepara como profesores reflexivos, capaces de crear situaciones en las que los estudiantes comprendan la realidad de manera crítica, y si los profesores en ejercicio cumplen con las finalidades de la educación para la construcción de una ciudadanía democrática e incluyente, acorde al contexto y a los nuevos retos que la sociedad presenta.

Los resultados de las investigaciones en este campo revelan que el pensamiento del profesor y las estrategias de enseñanza son dos áreas estrechamente ligadas, sin embargo, prevalecen las investigaciones focalizadas en lo que el profesorado piensa y declara, en desmedro de trabajos que indagan directamente en sus prácticas educativas (Quintana, 2022; Sant y Pagés, 2015).

Darouech y Felices (2021), consideran que la enseñanza de las Ciencias sociales ha de estar conectada con las aulas, y que debe existir mayor conexión entre creer y hacer. Conocer qué piensan, dicen y hacen los profesores es un camino para producir cambios y mejoras en la formación del profesorado.

Además, se encuentra poca investigación sobre los profesores principiantes (Vaillant y Marcelo, 2015; Jiménez, 2020) y sobre formación de docentes en ciencias sociales que ayude a sustentar propuestas curriculares para el cambio, no solo en formación inicial sino en relación con la enseñanza de estos campos del conocimiento en la educación básica primaria.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el propósito de la investigación que se presenta en esta comunicación, es interpretar el aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales (DCS) de una licenciatura en pedagogía infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de un grupo de profesores noveles de básica primaria.

## 42.2. Método

La estrategia metodológica es un estudio de casos, con cuatro profesoras noveles egresadas de un programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de una universidad pública colombiana, que se encuentran en los cinco primeros años de ejercicio profesional en la educación básica primaria.

La unidad de análisis corresponde a la identificación, análisis e interpretación de unidades didácticas completas de enseñanza de las ciencias sociales desarrolladas por las profesoras con grupos de grados primero a quinto de la educación básica primaria.

La recolección y el análisis de la información cubre dos momentos:

- Antes de la práctica educativa se hacen los acuerdos y el consentimiento informado con cada profesora para el registro de las prácticas en audio y video. Se recolectan los programas de las asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales de la licenciatura cursada en la universidad por las profesoras. A los programas recolectados se les hace análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999) con el propósito de identificar las finalidades de formación en dicha área.
- Durante las prácticas educativas se hace observación no participante de estas. Se recoge como material complementario, la planeación, los recursos utilizados y la producción de los estudiantes. Se emplea el diario de campo como herramienta de reflexión.

La información recolectada se analiza mediante la técnica de codificación teórica (Strauss y Corbin, 2012), con el apoyo del software Atlas Ti.

Para interpretar las relaciones entre los resultados obtenidos (finalidades declaradas para la enseñanza del conocimiento social, las prácticas educativas y la formación en DCS recibida en la Universidad), se utiliza la técnica de triangulación (Flick, 2014); se interrelacionan los resultados con la teoría con el propósito de interpretar los hallazgos.

## 42.3. Resultados

En la tabla 42.1 se sintetizan los resultados en los que se compara, lo que plantea la universidad en los programas de DCS y lo que piensan, dicen y hacen las profesoras noveles en la enseñanza del conocimiento social en básica primaria, a partir de los siguientes criterios: finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, estructura curricular, metodología y evaluación.

**Tabla 42.1. Comparación entre lo planteado por la universidad en los programas de DCS y lo que los profesores noveles piensan, dicen y hacen**

	<b>Lo que dicen los programas de DCS en la Universidad</b>	<b>Lo que piensan y dicen las profesoras</b>	<b>Lo que hacen en la práctica</b>
<b>Finalidades de la enseñanza de las CS</b>	De tipo crítico, evidenciadas en los siguientes propósitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer una actitud analítica, crítica y reflexiva.</li> <li>- Involucrarse en la construcción de una sociedad justa y participativa.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento social, crítico y creativo; fomentar la argumentación y comprensión del entorno.</li> </ul>	Comprender y transformar la sociedad (enfoque crítico en casos 1, 3 y 4). Formar ciudadanos desde el mejoramiento de las relaciones humanas (enfoque humanista en caso 2).	Los casos 2 y 4 son coherentes. Los casos 1 y 3 se caracterizan como positivistas cuya finalidad es la reproducción de conocimientos.
<b>Estructura curricular</b>	La estructura curricular difiere en las dos asignaturas relacionadas con la formación en DCS Interesan los siguientes contenidos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asignatura I (enfoque disciplinar):</li> <li>- Tiempo y cambio histórico (historia).</li> <li>- Nociones espaciales del espacio geográfico (geografía).</li> </ul> Asignatura II (enfoque globalizador): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización curricular (integración a partir de ejes, problemas y ámbitos conceptuales).</li> <li>- Conocimiento social, competencia social y ciudadana.</li> </ul>	Los cuatro casos coinciden en una concepción integrada de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante proyectos de aula, casos o problemas con el propósito de responder a situaciones del contexto.	Dos casos (1 y 3) enseñan desde la geografía (enfoque disciplinar). Los otros dos casos (2 y 4) buscan integrar los contenidos de diferentes asignaturas en torno a un caso o problema (enfoque interdisciplinar).
<b>Metodología</b>	En las clases de la universidad, se proponen las siguientes estrategias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversatorios, debates y mesas redondas sobre lecturas previas relacionadas con contenidos del curso.</li> <li>- Planeación de unidades didácticas o proyectos.</li> <li>- Ejecución de lo planeado, en el aula de clase.</li> <li>- Elaboración de portafolios.</li> </ul> Para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos escolares se abordan: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias didácticas (el ABP).</li> <li>- Metodología basada en la investigación.</li> <li>- Técnicas de trabajo en grupo.</li> </ul>	Los cuatro casos coinciden en que se debe enseñar con métodos activos (casos y problemas). Emplear el ABP.	Dos casos son coherentes: el caso 2 enseña a partir de una situación presentada en un caso y, el caso 4, lo hace en torno a un problema socioambiental; plantea actividades diferenciadas acordes al nivel escolar de los estudiantes. Ambos fomentan el trabajo en grupo y la participación activa. El caso 1 hace uso de diferentes estrategias (talleres individuales y grupales, exposiciones y salida pedagógica) que permiten también la participación activa. En el caso 3 los estudiantes buscan información para responder interrogantes de tipo descriptivo y emplean diferentes medios para reproducir la información.
<b>Evaluación</b>	Asignación de notas parciales y finales con porcentajes para la aprobación o no de las asignaturas.	La evaluación ha de ser formativa. Ha de servir para valorar el progreso de los estudiantes y tomar decisiones.	Tres casos son coherentes con lo que piensan y dicen (casos 1, 2 y 4) En el caso 3 se evalúan los productos asignando notas cuantitativas sin criterios claros.

Fuente: elaboración propia.



Los hallazgos muestran que, respecto a la enseñanza del conocimiento social y sus finalidades, lo que las profesoras piensan y dicen que hacen no siempre corresponde con lo que hacen realmente en sus prácticas.

En solo uno de los cuatro casos, se evidencia una enseñanza de las ciencias sociales alejada de prácticas convencionales y positivistas. Las divergencias entre lo que dicen, piensan y hacen las profesoras de los otros tres casos, se relacionan con prácticas tradicionales que desconocen el contexto de los estudiantes y los problemas reales del mundo, aportando poco a la formación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Estos resultados evidencian que la formación inicial recibida por las profesoras les ha permitido modificar sus discursos y acercarse a otras formas de enseñar y aprender el conocimiento social, diferentes a aquellas con las que fueron formadas antes de llegar a la universidad. Sin embargo, existe dificultad para concretar los fines que verbalizan, lo cual puede deberse a la falta de práctica en DCS durante la formación inicial, el desconocimiento de los contextos, la debilidad en el componente disciplinar o a incoherencias entre las finalidades escritas en los programas de las asignaturas de DCS y las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios.

En el caso 4, en el que la profesora es coherente entre lo que piensa y hace y, con las finalidades enunciadas en los propósitos de los programas de formación de la licenciatura, se identifica una práctica innovadora. Ella desarrolla una unidad didáctica en torno a un problema socioambiental, integra conocimientos de diferentes áreas con el propósito de que los estudiantes identifiquen sus causas y contemplen diferentes acciones a realizar en su contexto para mitigar el problema. Estas acciones de la profesora van encaminadas a la comprensión de la realidad por parte de los estudiantes, quienes asumen compromisos para cuidar el medio ambiente.

Las divergencias encontradas entre lo que dicen y hacen las profesoras de los otros tres casos, muestran la necesidad de establecer relaciones entre la formación del profesorado y la educación para la ciudadanía, la teoría y la práctica, la escuela y la universidad, la investigación y la innovación. Resultados similares a estos han sido reportados previamente por autores como Benejam (2002) y González (2019).

Los resultados de esta investigación muestran la dificultad que tienen las profesoras para tomar decisiones frente a los contenidos y la forma de enseñarlos. El enfoque hacia la enseñanza de la geografía física en los casos 1 y 3 y el énfasis en la convivencia descuidando los contenidos disciplinares en el caso 2, son prácticas que poco aportan al desarrollo del pensamiento social, histórico, geográfico y a la formación de ciudadanos capaces de pensar soluciones frente a los problemas y proponer alternativas, e intervenir socialmente para mejorar a nivel individual y colectivo.

Lo anterior demuestra la necesidad de virar hacia una enseñanza de la DCS desde un enfoque crítico, en la que, conocer y trabajar con los futuros docentes a partir de sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social sea el punto de partida en la formación inicial.

Investigaciones en este campo (Hernández y Pagès, 2016), refuerzan la importancia de estudiar esas representaciones como referente inicial y permanente de la formación de los futuros docentes y del alumnado (Ortega y Valle, 2018).

Para conseguir mejoras en las escuelas es necesario conocer las ideas iniciales de los estudiantes universitarios para actuar en consecuencia (Saiz y Gómez, 2016; Feliu, Vallés y Cardona, 2016). Reflexionar sobre aquello que podría intervenir en la reestructuración de esas creencias, pensamiento y actitudes sobre lo que es, en este caso, el conocimiento social, sobre su desnaturalización y sobre la práctica de su enseñanza, redundaría en la transformación de la práctica docente y en la implementación de planes o propuestas de mejora en la formación del profesorado (Ortega, 2017).

Según los datos obtenidos de los casos del estudio, la formación recibida en la universidad por parte de las profesoras noveles les ha proporcionado herramientas para responder a las necesidades del alumnado (conocimiento psicológico, pedagógico y didáctico). En el discurso de las profesoras entrevistadas se evidencia tal conocimiento (hablan por ejemplo de la importancia de desarrollar el pensamiento social y de contribuir a la construcción de un mundo más justo y solidario). Sin embargo, la mayoría de las prácticas difieren de lo enunciado al evidenciar una enseñanza tradicional de las ciencias sociales.

Esta situación lleva a reafirmar lo planteado por Ramírez (2020), para quien las prácticas docentes deberían transversalizar la malla curricular del plan de estudios en la formación inicial, con el fin de brindar al estudiantado las bases teóricas y metodológicas que sustentan los procesos de enseñanza –siempre relacionados con la práctica de aula– con el objetivo de que el futuro profesorado de ciencias sociales pueda:

- Construir los marcos de pensamiento que guiarán sus clases.
- Confrontar las representaciones que ha construido sobre lo que significa ser docente y enseñar ciencias sociales.
- Comprender las finalidades de la enseñanza de lo social.
- Contextualizar el conocimiento adquirido.
- Tomar decisiones curriculares y didácticas informadas y conscientes de los procesos de enseñanza.

En síntesis, se requiere enfocar la formación del profesorado hacia el conocimiento epistemológico, curricular, metodológico y práctico (Pagés, 2011), que sirva para promover una educación que cumpla con los fines de la enseñanza de las ciencias sociales (educación para la democracia y formación de un profesorado capaz de educar democráticamente a los ciudadanos más jóvenes), para que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, y actitudes que les permitan comprender el mundo, conocer las causas y consecuencias de los hechos y problemas sociales, desarrollar una conciencia ciudadana y participar activamente en la sociedad hacia la construcción de otros futuros posibles.

## **42.4. Conclusiones**

Los resultados del estudio permiten concluir sobre la necesidad de repensar la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales de los Licenciados en Pedagogía Infantil, porque esta no responde a las finalidades de la enseñanza del conocimiento social para la compren-

sión crítica del mundo, ni aporta a la formación de niños y niñas que participen en la transformación de los contextos en los que se encuentran.

La formación inicial de licenciados en el programa en el cual se lleva a cabo la investigación se centra en la conceptualización de contenidos a veces lejanos a la realidad y en el conocimiento de estrategias para enseñar las ciencias sociales desde el currículo oficial, manteniéndose al margen de la práctica real en las aulas escolares y, por ende, de sus problemas. Trascender este enfoque técnico, requiere de una formación centrada en procesos reflexivos, que le permita al futuro profesorado problematizar la realidad escolar, tomar decisiones curriculares y didácticas sobre el quehacer en el aula y pensar en alternativas para el cambio social.

En la formación inicial, la ausencia de un análisis de las representaciones de los docentes en formación, frente a la forma de enseñar y aprender el conocimiento social y sus finalidades, lleva a que haya cambio solo en los discursos de las profesoras que no se refleja en su acción en las aulas. Trabajar desde las representaciones de los maestros en formación es una necesidad imperiosa. Hacerlas conscientes y reflexionar sobre ellas es el primer paso para transformarlas y llegar a interrelacionar el pensamiento y la acción. Esta reflexión permitirá crear alternativas que apunten hacia la innovación en el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento social.

## Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133>
- Cordero, G. y Carnicero, P. (2021). *¿Quién forma a los futuros docentes?* Octaedro.
- Darouech, S. y Felices de la Fuente, M. (2021). La formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales según el alumnado egresado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 41, 57-72. <https://doi.org/10.7203/DCES.41.21294>
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Feliu, M., Vallés, A. y Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 1-9. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- González, N. (2019). La formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. En: M. Hortas, A. Dias y N. de Alba (eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 158-166). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa / AUPDCS.
- Hernández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales en la Educación Preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 119-140.

- Jiménez, M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12 (23), 53-66. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.287>
- Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ortega, D. y Valle, A. (2018). La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: M. Jara y A. Santisteban (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, (pp. 85-91). Argentina: Universidad Nacional del Comahue / UAB.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.
- Quintana, S. (2022). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 189-209. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>
- Ramírez, J. (2020). *El pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional en Costa Rica* (tesis doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Saiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sant, E. y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27 (69-70), 88-99.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

## 43. Patrimonio urbano, patrimonio humano. Retos para la formación docente en las ciudades del siglo XXI

**JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ RIVERA**

Universidad Complutense de Madrid

Proyecto «CiTiEs» (Ciudades: Tiempo + Espacio)

[jasanchezrivera@ucm.es](mailto:jasanchezrivera@ucm.es)

*What is the city but the people?*

WILLIAM SHAKESPEARE, *Coriolanus* (1608), Sicinius, act. 3, scene 1.

### 43.1. Introducción

Apenas un 5 % de la población mundial estaba urbanizada en 1800. En 1950, esta cifra había aumentado hasta el 30 %, alrededor de 751 millones de personas (Wilson, 2022, p. 249). Las estimaciones realizadas a comienzos del presente siglo por la Organización de las Naciones Unidas preveían que en 2025 el porcentaje de la población urbana superaría el 60 % en todo el planeta (ONU, 2002). Una cifra que, al parecer, no se alcanzará, pues, a pocos meses de llegar a la referida fecha, la estimación actual es del 56 %, unos 4.480 millones de individuos. Y, sin embargo, se puede observar fácilmente que la tendencia desplegada en las dos últimas centurias es claramente al alza, tanto el incremento de la población como el de la vida urbana. De hecho, nuevas perspectivas publicadas para el año 2050 prevén que un 68 % de la población mundial vivirá en las ciudades (ONU, 2024).

Por otra parte, algunos teóricos han señalado, con gran acierto, la inusitada expansión del concepto y consideración del patrimonio en nuestro tiempo. Por ejemplo, en 1992, Françoise Choay ya calificaba el fenómeno como «síndrome patrimonial», producto de un exacerbado culto al patrimonio (Choay, 2007a, p. 228), y hace una década, Ignacio González-Varas aludía a la «expansión patrimonializadora», acorde con cierta «obsesión memorialista», como rasgos distintivos de la *hipermodernidad* (González-Varas, 2015, p. 35). Resulta paradójico, sin embargo, que el patrimonio nunca haya estado tan protegido y, al mismo tiempo, nunca ha estado tan amenazado como hoy (Capel, 2014, pp. 135-138). La fragilidad de los bienes patrimoniales en sus múltiples dimensiones (materiales e inmateriales, discursivas y legislativas, sociales y personales) es una realidad que podemos constatar cada día a través de los medios de comunicación o de vivencias individuales.

En un tiempo en el que la vida urbana se ha incrementado extraordinariamente y en el que el patrimonio, en su sentido más amplio, se ha convertido en un elemento clave para cohesión socioeconómica y cultural de la ciudadanía, parece necesario –y apremiante– atender a ambos elementos desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Para afrontar

esta tarea, conviene recordar uno de los tópicos que, recurrentemente, se ciernen sobre la vida urbana: la dicotomía paraíso/conflicto, que se puede rastrear ya desde los orígenes de la ciudad (Calatrava y González, 2007; Wilson, 2022, pp. 55-85). Y, como consecuencia de esta dicotómica visión, del mismo modo podemos entender el patrimonio urbano como un elemento propiciador de libertades, pero también como una fuente de conflictos inagotable.

Ésta y otras cuestiones serán abordadas en las páginas siguientes. En ellas planearán reflexiones sobre el papel del cuerpo docente y se apuntarán algunas orientaciones en relación con la enseñanza del patrimonio urbano. Pero quedan fuera de este trabajo otros asuntos capitales –solo anotadas aquí–, como la imagen de la ciudad en la sociedad o reflexiones concretas para su didáctica, de los que ya nos hemos ocupado en otras ocasiones (Sánchez Rivera, 2020; Sánchez Rivera, 2024a y 2024b). Sirva este último capítulo del libro como una suerte de epílogo que ayude a reivindicar, una vez más, la importancia de favorecer una ciudadanía crítica hacia el patrimonio compartido en las urbes y el importante rol que la formación docente ha de desempeñar en esta labor.

## **43.2. El patrimonio urbano: una aproximación a sus problemáticas desde la didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas**

Durante las últimas dos décadas, la atención prestada al patrimonio –con todas las etiquetas que se quiera caracterizar– desde la didáctica de las Ciencias Sociales ha aumentado considerablemente. En este sentido, el panorama se ha abierto de un modo extraordinario, afectando, como resulta lógico, a los bienes patrimoniales que podríamos denominar *urbanos* y a su relación con las personas que habitan en las ciudades. Actualmente, ahondar en las problemáticas que afectan al patrimonio urbano desde el área de la didáctica de las Ciencias Sociales excedería con mucho los límites de estas páginas. Sin embargo, intentaremos trazar una breve aproximación a algunas cuestiones que consideramos fundamentales, a modo de reflexiones para desarrollar y concretar en el futuro.

### **Ciudadanía e identidad**

En los relatos propuestos desde el área referida suele señalarse recurrentemente el vínculo entre ciudadanía y patrimonio. Un binomio que a menudo se presenta de manera acrítica, incluso complaciente, como sucede con otros emparejamientos similares –por ejemplo, patrimonio/identidad–. No obstante, consideramos que debiéramos estar alerta ante la mitificación –en ocasiones también la mistificación– de ciertos conceptos e ideas que venimos empleando. El concepto de ciudadanía en el mundo actual revela asimismo sus contradicciones, sus problemas intrínsecos, según argumenta Ortiz (2024), quien plantea, incluso, un agotamiento de este en el presente, ofreciendo una propuesta crítica de futuro a partir de su desactivación o abstención consciente. Esta autora postula que:

Los relatos que vertebran el mito de la ciudadanía han favorecido que esta sea no sólo un mecanismo jurídico-político para establecer la pertenencia al Estado nación, sino, más bien, un verdadero mecanismo afectivo de cohesión. Desde esta perspectiva, poner en tela de juicio el

dispositivo de la ciudadanía nos obliga a abandonar la representación identitaria de la comunidad. Nos fuerza, sobre todo, a deshacernos de la supuesta dignidad que hay en el nacimiento y en la sangre. (Ortiz, 2024, pp. 175-176)

El concepto de ciudadanía que naciera en la Grecia antigua, fagocitado por la cultura romana y reinterpretado al calor del nacimiento del Estado-nación, acaso habrá de modernizarse conforme a las necesidades sociales del siglo XXI. O acaso la liberación de esta etiqueta sobre la base de un nuevo paradigma sea lo deseable; deshacernos de las ataduras que supone la patria, el ser ciudadanos, para alcanzar una libertad posible en nuestra condición humana, aquello que verdaderamente nos une. Si «no tenemos nada en común más que la herida que nos une» (Ortiz, 2024, p. 187), si esta «herida infinita» –la herida de la finitud, de la muerte– nos impele a la juntura, a la unión en lo que compartimos del modo más profundo (Esquirol, 2021), tal vez el desiderátum al que debiéramos aspirar es, simplemente, el hacer nuestras ciudades más humanas.

La reivindicación de una concepción humanista, humanizadora, del patrimonio urbano no supone prescindir del contexto en el que este patrimonio se ha gestado y desarrollado a lo largo del tiempo (figura 43.1). Todo lo contrario. Este habría de ser contemplado como un ecosistema en el que participan bienes, agentes, procesos... Y todos estos elementos desempeñan un papel importante en su conformación. Caso muy distinto a lo sucedido con numerosas ciudades que ostentan el título de «Patrimonio de la Humanidad», generador de controvertidas consecuencias, según se verá más adelante.



**Figura 43.1.** Vista de los Foros Imperiales de Roma. Fuente: J. Á. Sánchez Rivera (2022).

Por su capacidad de simbolización, el patrimonio, en especial el cultural, ha sido utilizado de manera recurrente para construir identidades colectivas a lo largo de la historia. Aunque la globalización ha cambiado el paradigma, constatándose una hibridación cultural sin precedentes, una *hipercultura* que afecta radicalmente a nuestra relación con el mundo, el concepto de patrimonio que, en cierta medida, aún pervive es la herencia de aquellos Estados-nación contruidos a lo largo del siglo XIX sobre las bases de la anterior centuria. Y, en aquella gestación de la contemporaneidad, se otorgaría al patrimonio un papel capital en la construcción de las identidades colectivas, en un tiempo nacionales y ahora, acaso, de consumo.

El patrimonio como expresión de la identidad a menudo se torna en un mecanismo excluyente en manos del poder –cualquiera que sea su naturaleza–. Así, durante la formación docente es fundamental advertir sobre este punto, alertar sobre los peligros de proyectar únicamente miradas complacientes, de establecer lecturas unívocas, de afirmar principios unilaterales sobre el binomio patrimonio/identidad. Dejando esta cuestión apenas esbozada, sin embargo, quisiéramos recordar la postura ofrecida por González-Varas (2015, p. 75), quien plantea «conciliar la visión *esencialista, normativa y excluyente* –propia del patrimonio institucionalizado– con otra de carácter *intimista, vivencial e inclusiva* –que desde la memoria individual ascienda a una sumatoria y encuentro de identidades colectivas».

### **Alteridad y controversias**

Este extremo está ligado estrechamente al tema de la *alteridad*, que parece otro de los desafíos nucleares para la convivencia. «La diferencia existe. La alteridad se construye», afirma atinadamente Stoichita (2016, p. 13). Pero ¿qué es la alteridad y cómo se presenta en la ciudad? ¿Quiénes son los otros en el mundo urbano? El otro, los otros, quienes se hallaban –o se hallan aún– en los márgenes, padeciendo a veces la marginación y la exclusión social por sus diferencias, reclaman la atención de nuestra mirada.

El descubrimiento de los otros, de sus concepciones culturales y de sus condiciones vitales por medio de un cambio de perspectiva, poniéndonos en su lugar, es un tema central de la ciudad, donde vivimos arracimados en la diversidad, el lugar donde «los extraños coexisten sin dejar de ser extraños» (Bauman, citado por Ramoneda, 2008, p. 81). El género o la nacionalidad, el color de la piel o el estatus social, entre otros constructos culturales, sirven para construir discursos sobre la alteridad, la otredad, que desde la didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas es imprescindible abordar sin prejuicios, al margen de modas y oportunismos, con miradas y lecturas renovadas desde el presente, aunque sin olvidar «el resto de las lecturas, las que han ido conformando la historia de su historia, las capas. El presente no debe jamás borrar el pasado –ni el futuro–. Privilegiarlo es perder posibilidades en el relato: crear un nuevo tipo de exclusión» (De Diego, 2022, p. 161).

De este modo, diversos estudiosos vienen apuntando desde hace décadas que la calidad del espacio público se puede evaluar, sobre todo, por «la intensidad y calidad de las relaciones sociales que facilita, por su fuerza mixturante de grupos y comportamientos y por su capacidad de estimular la identificación simbólica, la expresión y la integración culturales» (Borja, 1998, s. f.), línea compartida por Bauman (2006), entre otros muchos.

En relación con ello, emerge otra cuestión que ha adquirido una presencia notable en los últimos años, a partir de ciertos movimientos sociales y debates del ámbito académico, la



que afecta a los *patrimonios controvertidos* –nos resistimos a utilizar el anglicismo *controversial*, tan de moda–. Entre los estudiosos españoles que más se han ocupado de este asunto desde la didáctica del patrimonio se encuentran Estepa, Cuenca y Martín (2021), quienes definen este tipo como...

...aquellos elementos patrimoniales que se seleccionan didácticamente por diversos motivos que dan lugar o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sea ideológico, político, económico, social, cultural o ambiental, debido a la interacción entre ellos, o que impliquen algún tipo de discriminación o dominio hegemónico de un elemento sobre otro, provocando que este último sea olvidado o silenciado, aunque no siempre de forma consciente.

Partiendo de esta concepción, Arroyo *et al.* (2022, p. 39) y Sampedro *et al.* (2022, pp. 71-76) han elaborado una categorización pormenorizada en tres bloques y varios subtipos de estos patrimonios generadores de controversia. En cualquier caso, los procesos patrimonializados que en ellos subyacen son extraordinariamente complejos.

Incluso, en cierto modo resultaría lícito cuestionar tal denominación acudiendo a la raíz conceptual que une el término controvertido al patrimonio. Podría considerarse, con razón, que se trata más de una consecuencia modal, de un modo concreto de aproximación al patrimonio, que de una categorización esencial que singulariza y distingue a unos patrimonios de otros. Dicho de otro modo: cualquier bien o proceso patrimonial puede ser susceptible de ser considerado controvertido, en función de las preguntas que se planteen, de las miradas que se proyecten –o se eviten– sobre el mismo.

Esto no significa desactivar la potencial capacidad que posee el patrimonio para generar reflexiones y debates. Más bien al contrario. Este planteamiento obliga a reformular continuamente nuestros vínculos con los bienes patrimoniales que hemos recibido y con los procesos que los han generado y sustentado. En la actualidad, el espacio público, los museos y otras instituciones culturales de la ciudad pueden contribuir al pensamiento crítico para devolver un significado positivo a la propia existencia humana. Debieran superarse las confrontaciones irracionales, el desconocimiento, interesado o no, las utilizaciones y manipulaciones escurrias de la historia y de la memoria, la violencia desmedida o otras lacras que aparecen al calor de esas controversias en torno al patrimonio.

A propósito de este asunto, en su último ensayo Montanari (2024, p. xiv) se pregunta: «E oggi non esiste forse una terza possibilità tra venerare le statue o distruggerle?». Acaso la resignificación del patrimonio de la mano de una educación más humana, humanizadora, sea la vía que debemos explorar –aunque no existan soluciones ni protocolos universales– ante esos retos tan controvertidos que nos asaltan en el presente y nos asaltarán en el futuro (figura 43.2).

Coincidimos con algunos argumentos de Rivière (2023), al reclamar el análisis crítico de la *patrimonialización*, entendida como los procesos constitutivos que promueven la concreción y reconocimiento del patrimonio; procesos que suelen utilizarse para visibilizar y perpetuar determinados discursos y prácticas socioculturales y para «justificar prácticas académicas y políticas identitarias o mercantiles que se benefician de esta construcción política y simbólica» (Rivière, 2023, p. 225).



**Figura 43.2.** José Ângelo Cottinelli y Leopoldo de Almeida. *Monumento a los Descubrimientos* (1958-1960) en Lisboa, detalle. Fuente: J. Á. Sánchez Rivera (2022).

### **Masificación turística y sus derivadas**

Por otra parte, problemas que afectan a la vida ciudadana más urgentemente, como el turismo masivo, la voraz gentrificación de los centros históricos, la contaminación o el vandalismo, todos ellos por lo general interconectados, tienen también importantes consecuencias para el patrimonio urbano. No se puede negar que la *turistificación* suele impactar gravemente en los bienes patrimoniales, potenciando su mercantilización y banalización, desactivando su papel más noble (fuente de conocimiento, identidad y disfrute vital) para transformarlos en productos para un consumismo irreflexivo, descontextualizado y extenuante. Pero, al mismo tiempo, el turismo trae beneficios socioeconómicos para algunos habitantes, urbanitas complacidos por tener un puesto laboral –a veces varios– o negocios de índole diversa, seducidos por el atractivo cosmopolitismo de su ciudad. Y, del mismo modo, puede redundar en una mejor conservación de ese patrimonio, así como en un mayor interés por su estudio y su difusión; utilizando términos mercantiles, tan de moda, puede contribuir a su *puesta en valor*. La lógica del *capitalismo cognitivo* se impone, potenciando a «la industria más importante de este nuevo siglo» (D’Eramo, 2020, p. 9). Un fenómeno aparentemente imparable que crece de forma exponencial (figura 43.3).

Si tomamos como ejemplo el caso de las ciudades históricas, éstas en ocasiones son «transformadas en un producto de consumo cultural» y, en otras ocasiones, pueden ser reutilizadas para fines económicos «que se benefician simbólicamente de su estatus histórico y patrimonial sin subordinarse a éste», según argumenta Choay (2007a, p. 204). Es decir, el triunfo del capitalismo en cualquiera de los casos. En las urbes con bienes declarados Patrimonio Mundial –o de la Humanidad– por la Unesco, se pueden recordar las críticas de Marco d’Eramo, quien llegar a calificar las consecuencias de este reconocimiento institucional como un «urbanicidio bienintencionado» (2020, p. 115 y ss.). Explica el autor:

Salvar piedras no significa salvar vidas.

Desde este punto de vista, resulta engañosa la comparación entre patrimonios de la humanidad culturales y los parques naturales. Mientras las reservas naturales se hacen para multiplicar la fauna y flora que allí reside, por el contrario, la fauna humana se ve forzada al éxodo en las ciudades patrimonio de la humanidad porque resulta prácticamente imposible vivir en ellas, es decir, realizar todas las actividades que normalmente están relacionadas con la vida. (D'Eramo, 2020, pp. 120-121)

Las argumentaciones del ensayista italiano siguen una corriente crítica que advierte de la insaciable voracidad del turismo, de una suerte de «*mundafagia* del turismo [...] que mata la realidad que pretende buscar» (Christin, 2023, p. 22). Así, señala la paradoja que supone el querer preservar la unicidad, la singularidad irrepetible de un lugar, cuando, en realidad, se produce un «no lugar» siempre igual a sí mismo en todos los sitios *heritage* de la Tierra» (D'Eramo, 2020, p. 118). Entre todas las ciudades del mundo, Venecia podría encarnar el ejemplo paradigmático: heredera de una larga tradición que se remonta al *Grand Tour* y sumida hoy en el monocultivo del turismo, su presente fragilidad evidencia que puede morir si sus habitantes pierden la memoria de sí mismos; una amnesia colectiva que les aboque a la pérdida de su dignidad ante un turismo depredador y un capitalismo implacable (Settis, 2014).

La *gentrificación* es uno de los fenómenos estrechamente ligados al turismo masivo. Su presencia en la formación docente y su proyección educativa nos parecen de enorme importancia para abordar otra derivada que afecta al patrimonio de las ciudades, en especial a los centros históricos. En los últimos años, como respuesta al problema se han implementado propuestas y materiales didácticos, a veces con el respaldo de plataformas ciudadanas y formaciones políticas (Contested Cities, 2016), aunque consideramos que es un campo aún por explorar desde nuestra área en España.



**Figura 43.3.** Gallerie degli Uffizi, Florencia. Sala en la que se expone *La Primavera* (c. 1477-1482) de Sandro Botticelli. Fuente: J. Á. Sánchez Rivera (2022).

En el centro del debate surge el concepto de *sostenibilidad*, repetido una y otra vez en los últimos años, en especial tras la aprobación en la ONU en la Agenda 2030 (Nueva York, 2015), en la que se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Una sostenibilidad que parece incompatible con el capitalismo exacerbado y su concreción en todas las formas que centran ahora nuestra atención: turismo masivo, consumo excesivo de bienes culturales y naturales, incremento de los procesos patrimonializadores, etc.

Cabe recordar de nuevo el crecimiento inusitado del concepto de patrimonio y de la institucionalización de este tipo de bienes. El llamado «síndrome patrimonial» al que se refería Choay (2007a, p. 228), que se presenta estrechamente ligado a cierta «obsesión memorialista», es un síntoma muy significativo de nuestras sociedades (figura 43.4). Desde nuestro papel como docentes en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, volvemos a reivindicar el fomento de actitudes críticas, sobre sólidos fundamentos epistemológicos, ante esta fiebre patrimonializadora. Por encima de los intereses socioeconómicos y políticos que sustentan la referida inflación, pero también por encima de los intereses personales, debieran primar, bajo nuestro punto de vista, el conocimiento riguroso y la honestidad intelectual.



**Figura 43.4.** Puesto con maletas en El Rastro de Madrid. Fuente: J. Á. Sánchez Rivera (2023).

### **Digitalización y educación**

Finalmente, en cualquier reflexión que se acometa en torno a la enseñanza parece insoslayable mencionar, aunque sea de forma tangencial, las tecnologías digitales. La digitalización de las ciudades es una realidad cada vez más presente, del mismo modo que ha permeado en el ámbito educativo. Periódicamente surgen neologismos de moda –casi siempre anglicismos– que plantean nuevos retos al cuerpo docente: el concepto globalizador de *smart*

*cities*, los utilísimos sistemas de información geográfica (SIG), las *apps* (aplicaciones) que empleamos continuamente o las posibilidades abiertas por la inteligencia artificial (IA) en los últimos años, por citar algunos. Una renovación tecnológica que exige de los profesionales de la Educación una continua actualización –empleando el mismo término que el usado para el *software*– durante su periodo formativo inicial, pero también con posterioridad a éste, en el marco del nuevo paradigma del *lifelong learning* –otro neologismo más–.

Estas tecnologías de nuestro tiempo han permeado en el campo de la didáctica del patrimonio urbano, aunque con distintos ritmos, dependiendo de su concreción en distintos ámbitos culturales. Por ejemplo, hace una década, Grevtsova (2014) afirmaba que el proceso de digitalización en museos e instituciones culturales era lento, frente al mismo proceso destinado a las ciudades (*smart cities*), acaso a la vanguardia por obvias razones (poder económico, necesidades de administración y gestión). En cualquier caso, la digitalización es creciente e imparable en la actualidad, sobre todo a partir de la pandemia provocada por la covid-19 en 2020, que impulsó extraordinariamente el proceso en todos los ámbitos. A los proyectos y estrategias desarrollados hace más de una década se han venido sumando muchos otros, ahondando en la cultura participativa a través de las redes sociales, la implementación de nuevas *apps* más interactivas, conectivas y rápidas, la renovación de los portales y *webs* oficiales, etc. En todo ello, intervienen, en mayor o menor medida, la educación formal, no formal e informal o enfoques basados en la difusión, la divulgación y la educación, constituyendo, habitualmente, una *mélange* de límites imprecisos.

Sin embargo, pese a la fascinación que ejercen estas tecnologías y a la inercia del paradigma dominante, creemos que los docentes debiéramos mantener siempre una actitud crítica y racional ante su uso. A nuestro parecer, la mediación de lo digital debería de ser un complemento, casi siempre insoslayable pero siempre subordinado a los objetivos didácticos, a los fines educativos que se pretendan. Dicho de otro modo, el uso didáctico de estas herramientas digitales resulta muy útil siempre que potencie los propósitos educativos y no corte los vínculos experienciales con la ciudad (Sánchez Rivera, 2024a, p. 159).

Todas las problemáticas señaladas ofrecen razones más que suficientes para una defensa en la formación docente de la educación patrimonial. Referida al ámbito específico de las Ciencias Sociales y Humanas, los fundamentos de su didáctica han de asentarse sobre el conocimiento y estudio riguroso del patrimonio, entendido tanto como los objetos y sujetos que lo conforman, como los procesos que lo constituyen y dotan de sentido. Bajo nuestro criterio, la educación del patrimonio urbano ha de establecer, como fin último, un diálogo reflexivo y crítico con el presente, y este debiera de ser un aspecto irrenunciable en cualquier fase de la formación docente (Sánchez Rivera, 2024b).

### 43.3. Conclusiones

Si la ciudad es «el mayor invento de la humanidad», tal y como defiende Wilson (2022), y, desde ciertas perspectivas, se ha considerado con frecuencia como «un laboratorio de ciudadanía» (Alderoqui y Villa, 2012, p. 126) o un «inagotable artificio pedagógico» (Tudela, 2017, p. 182), su enseñanza desde el ámbito de las Ciencias Sociales y de las Humanidades resulta insoslayable. En este sentido, las aproximaciones, las reflexiones, los planteamientos, las pro-

puestas y las experiencias didácticas que aborden fenómenos urbanos se habrán de realizar desde múltiples perspectivas. La sintagmática unión constituida por el *patrimonio urbano* ofrece un excelente objeto de estudio para todas estas labores, por su carácter dinámico, diverso, problemático y significativo.

De este modo, consideramos necesario el evitar que el estudio de la ciudad se limite a un ámbito disciplinar autorreferencial, a menudo salpicado por intereses viciados, que, según nuestro criterio, lo empobrece y lo desvirtúa. Frente a una visión cerrada y exclusivista desde la didáctica de las Ciencias Sociales, abogamos por tejer redes entre académicos y profesionales, establecer conexiones interdisciplinarias para una comprensión más completa de los fenómenos urbanos, en sí mismos polimórficos e interconectados, extraordinariamente complejos. En un tiempo caracterizado por la *hiperculturalidad* (Han, 2018), parece que la *hiperdisciplinarietà* se plantea como un nuevo horizonte sobre el que construir –y deconstruir– el conocimiento.

En la consecución de estos propósitos resulta clave la formación docente. La continua formación de maestros y profesores ha de ser una aspiración a la que no debemos renunciar, pues en un mundo siempre cambiante –tal vez hoy más que nunca– los docentes se ven interpelados de manera incesante por nuevas problemáticas y nuevos retos sociales; nuevos modos, acaso, de nuestra sempiterna condición humana. En lo que se refiere a los problemas y desafíos de la vida urbana, las aproximaciones, reflexiones, planteamientos, propuestas y experiencias se pueden centrar, según venimos defendiendo, en un patrimonio común, compartido, pues se ha convertido en un elemento clave para nuestro tiempo. Un patrimonio urbano que es necesario conocer, estudiar y valorar críticamente, a la vez que resulta imprescindible integrarlo de forma orgánica en nuestros modos de habitar las ciudades.

Y con todo, quizá la sabia nutrición de lo que denominamos *vocación docente* se halle en un humanismo renovado, en un entender y atender a todo lo que nos une, lo que, radicalmente –en su primera acepción–, nos convierte en seres humanos, por encima de identidades, ciudadanías e ideologías excluyentes, por encima de modas, tendencias y disputas académicas. Partiendo de esta última reflexión, repetimos las palabras de Esquirol (2024, p. 78) citadas al comienzo de este libro:

Pasión por el mundo y amor a los otros: toda vocación docente está resumida en esta fórmula.  
El maestro hace presente al mundo –ayuda a hacer presente el mundo– y se hace presente a los otros.

## Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. y Penchansky, P. (comps.) (2002). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós.
- Alderoqui, S. y Villa, A. (2012). La ciudad revisitada. En: B. Aisemberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 101-130). Paidós.
- Arroyo Mora, E., Sampedro Martín, S., Martín-Cáceres, M. y Cuenca López, J. (2022). Controversial heritage, ecosocial education and citizenship. Connections for the development of

- heritage education in formal education. En: D. Ortega Sánchez (ed.). *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros* (ed. original en inglés en Goldsmith`s College, 2003). Arcadia.
- Borja, J. (1998). Ciudadanía y espacio público. En AA. VV. *Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l`espai urbà modern*. Centro de Cultura Contemporànea. [https://www.cccb.org/rcs\\_gene/ciudadania\\_espacio\\_publico\\_cast.pdf](https://www.cccb.org/rcs_gene/ciudadania_espacio_publico_cast.pdf)
- Calatrava Escobar, J. y González Alcantud, J. A. (2007). Proemio. En: J. Calatrava Escobar y J. A. González Alcantud (eds.). *La ciudad: paraíso y conflicto* (pp. 5-13). Abada.
- Choay, F. (2007a). *Alegoría del patrimonio* (ed. original en francés en Éditions du Seuil, 1992). Gustavo Gili.
- Choay, F. (2007b). La utopía y el estatuto antropológico del espacio edificado. En J. Calatrava Escobar y J. A. González Alcantud (eds.). *La ciudad: paraíso y conflicto* (pp. 93-111). Abada.
- Christin, R. (2023). *Contra el turismo. ¿Podemos seguir viajando?* Ediciones El Salmón.
- Contested Cities (2016). *Materiales. Propuestas de abordaje didáctico C\_C*. Materiales Archives - Contested Cities. <http://contested-cities.net/blog/archivo/recursos/materiales/>
- D`Eramo, M. (2020). *El selfie del mundo. Una investigación sobre la edad del turismo*. Anagrama.
- De Diego, E. (2022). *El Prado inadvertido*. Anagrama.
- Del Pozo, J. M. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. En: Bosch, E. (ed.). *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 23-33). Santillana.
- Esquirol, J. M. (2021). *Humano, más humano. Una antropología de la herida infinita*. Acantilado.
- Esquirol, J. M. (2024). *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Acantilado.
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En: J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- García Canclini, N. (2008). Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural. En: Bosch, E. (ed.). *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 157-165). Santillana.
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.
- Grevtsova, I. (2014). Los medios digitales al servicio de la educación patrimonial urbana. En: J. Santacana Mestre y V. López Benito (coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 107-117). Trea.
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad. Cultura y globalización* (ed. original en alemán: Merve Verlag, 2015). Herder.

- Montanari, T. (2023). *Se amore guarda. Un'educazione sentimentale al patrimonio culturale*. Einaudi.
- Montanari, T. (2024). *Le statue giuste*. Laterza.
- ONU (2002). *World Cities Report 2022. Envisaging the future of cities. United Nations Human Settlements Programme (UN-Habitat)*. [https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr\\_2022.pdf](https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr_2022.pdf)
- ONU (2024). *Las ciudades seguirán creciendo, sobre todo en los países en desarrollo*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://www.un.org/es/desa/2018-world-urbanization-prospects>
- Ortiz Gala, I. (2024). *El mito de la ciudadanía*. Herder.
- Ramoneda, J. (2008). Los media, la ciudad y la educación. Entre el hiperactivismo y la indiferencia. En: Bosch, E. (ed.). *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 77-83). Santillana.
- Rivière, A. (2023). El concepto de patrimonio: ¿espacio de complicidad, escenario de conflictos? En: A. Rivière y A. M. Ordóñez Cuevas (coords.). *Cuestionar conceptos históricos (II). Reflexiones y materiales para el trabajo en el aula* (pp. 213-270). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Sampedro Martín, S., Arroyo Mora, E., Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. (2022). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. Implications for initial teacher education. En: C. J. Gómez Carrasco (ed.). *Re-imagining the teaching of European history* (pp. 68-79). Routledge.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2020). Historias pintadas de una ciudad: propuesta didáctica para conocer Madrid. En: M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero-Sánchez y A. J. Rui (eds.). *La Historia en el ámbito educativo: contextos y realidades en la sociedad del conocimiento* (pp. 305-319). Universidad de Granada.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2024a). Ciudad y periferia de Madrid como espacio didáctico. Reflexiones y orientaciones. En: E. J. Rodríguez Romero, C. Sáenz de Tejada Granados y R. Santo-Tomás Muro (coords.). *Umbrales urbanos en Madrid. Paisajes desde la memoria a la nueva ciudad* (pp. 141-164). McGraw Hill.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2024b). Itinerarios didácticos por Madrid: reflexiones y experiencias para una capital. En: G. Romero-Sánchez, R. Galindo y S. Cazalla (eds.). *¡Mira por dónde vas! Ceuta como recurso educativo* (pp. 39-70). Universidad de Granada/Instituto de Estudios Ceutíes.
- Settis, S. (2014). *Se Venezia muore*. Einaudi.
- Stoichita, V. (2016). *La imagen del Otro. Negros, judíos, musulmanes y gitanos en el arte occidental en los albores de la Edad Moderna* (ed. en francés: Hazan, 2014). Cátedra.
- Tudela Sancho, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En: M. E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-199). Pirámide.
- Wilson, B. (2022). *Metrópolis. Una historia de la ciudad, el mayor invento de la humanidad* (ed. original en inglés: Jonathan Cape-Vintage, 2020). Debate.



# Índice

Introducción .....	9
--------------------	---

## I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LAS CULTURAS Y MEMORIAS DEMOCRÁTICAS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

1. Patrimonio inmaterial y ciudadanía: percepciones del profesorado de enseñanzas obligatorias .....	12
1.1. Introducción .....	12
1.2. Identidad y participación ciudadana en la educación para el PCI .....	13
1.3. Metodología .....	13
1.4. Resultados y discusión .....	15
1.5. Conclusiones .....	17
Referencias bibliográficas .....	18
2. El compromiso por una pedagogía inclusiva desde un modelo didáctico patrimonial. ....	20
2.1. Introducción .....	20
2.2. Encuadramiento teórico .....	20
2.3. Metodología .....	22
2.4. Resultados .....	23
2.5. Discusión y conclusiones .....	26
Referencias bibliográficas .....	27
3. El patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. Literatura, historia y naturaleza en un itinerario didáctico: la Fuente del Avellano (Granada). ...	29
3.1. Introducción .....	29
3.2. Itinerarios didácticos y educación por ámbitos de conocimiento .....	30
Los itinerarios didácticos urbanos: un recurso actual, aunque de larga trayectoria .....	30
El trabajo por ámbitos .....	31
3.3. Un itinerario literario, histórico y natural: la Fuente del Avellano .....	32
La Fuente del Avellano: un recorrido de gran potencial didáctico .....	32
Propuesta didáctica .....	33
Actividades previas .....	35
Actividades durante el itinerario .....	37
Actividades después del itinerario .....	37
3.4. Conclusiones .....	38
Referencias bibliográficas .....	38

4. Hacia una comprensión de la «ciudadanía democrática» en la Antigüedad clásica . . .	41
4.1. Introducción . . . . .	41
4.2. Objetivos . . . . .	41
4.3. La democracia en Atenas . . . . .	42
4.4. Influencia de la democracia ateniense desde la Antigüedad a la actualidad . . . . .	43
4.5. La ciudadanía democrática en la escuela y en el currículo escolar actual . . . . .	44
4.6. Metodología y formación en ciudadanía democrática de los actuales docentes . . . . .	45
4.7. Resultados y conclusiones . . . . .	46
Referencias bibliográficas . . . . .	46
5. Violencia y Segunda República en los libros de texto de Bachillerato . . . . .	48
5.1. Introducción. . . . .	48
5.2. El pasado traumático español. De la historiografía a la enseñanza: la violencia en la Segunda República . . . . .	49
5.3. Análisis cuantitativo . . . . .	50
5.4. Un estudio de discursos: el Frente Popular . . . . .	52
Llegada al poder del Frente Popular . . . . .	52
Gobierno del Frente Popular: conflictividad y violencia . . . . .	52
El golpe de Estado . . . . .	53
5.5. Conclusiones. . . . .	53
Referencias bibliográficas . . . . .	54
6. Representación de lugares de memoria de la Guerra Civil para la formación de ciudadanías críticas en la formación inicial del profesorado: patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón (Las Rozas de Madrid) . . . . .	56
6.1. Introducción y marco teórico . . . . .	56
6.2. Las Rozas de Madrid: contexto bélico . . . . .	57
6.3. Objetivos y método . . . . .	61
Objetivos. . . . .	62
La presencia en el currículum en la Comunidad de Madrid . . . . .	62
6.4. Metodología . . . . .	64
6.5. Resultados . . . . .	65
Itinerario didáctico por el patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón (Las Rozas de Madrid) . . . . .	65
6.6. Discusión y conclusiones . . . . .	68
Referencias bibliográficas . . . . .	68
7. La reconfiguración del saber pedagógico en territorios afectados por el conflicto armado en Colombia y sus aportes a una educación para la paz. . . . .	71
7.1. Introducción. . . . .	71
7.2. Problema y fundamentos teóricos. . . . .	72
7.3. Diseño metodológico. . . . .	73
7.4. Resultados y discusión . . . . .	74

Autonomía para ejercer su labor como profesionales .....	75
Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes .....	75
Proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y cátedras afines .....	76
Hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional .....	77
7.5. Conclusiones .....	77
Referencias bibliográficas .....	78
8. Docentes de Secundaria ante la enseñanza de la memoria histórica y democrática. Análisis de obstáculos .....	79
8.1. Introducción y antecedentes .....	79
8.2. Metodología de investigación .....	81
8.3. Resultados .....	81
8.4. Discusión .....	85
8.5. Conclusiones .....	86
Referencias bibliográficas .....	86
9. Currículo de Ciencias Sociales y conflicto. Gestión de conflictos desde la Educación para la Paz .....	89
9.1. Introducción .....	89
9.2. Metodología .....	90
9.3. Resultados .....	94
9.4. Discusión .....	95
9.5. Conclusiones .....	95
Referencias bibliográficas .....	96
10. La memoria democrática en la formación inicial del profesorado de Secundaria. Un estudio exploratorio .....	99
10.1. Introducción .....	99
10.2. Metodología de la investigación .....	101
10.3. Resultados .....	102
10.4. Discusión y conclusiones .....	104
Referencias bibliográficas .....	105
11. Espacios de memoria traumática de la Guerra Civil. Ámbitos para la formación de una ciudadanía democrática .....	107
11.1. Introducción .....	107
11.2. Estado de la cuestión .....	108
11.3. Propuestas didácticas .....	110
11.4. Conclusiones .....	112
Referencias bibliográficas .....	113

## II. REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES

12. Los juegos de mesa como recurso didáctico para trabajar las problemáticas socioambientales. . . . .	116
12.1. Introducción . . . . .	116
12.2. Marco teórico. . . . .	117
12.3. Metodología. . . . .	118
12.4. Resultados . . . . .	119
12.5. Discusión y conclusión. . . . .	121
Referencias bibliográficas . . . . .	122
13. Concepciones del alumnado en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. . . . .	124
13.1. Introducción . . . . .	124
13.2. Metodología. . . . .	126
Problemas de investigación. . . . .	126
Muestra. . . . .	127
Instrumento. . . . .	127
Procedimiento. . . . .	127
13.3. Resultados . . . . .	127
13.4. Conclusiones. . . . .	129
Referencias bibliográficas . . . . .	129
14. Diseñando recursos para una alimentación más sostenible con futuras maestras de Educación Infantil. . . . .	131
14.2. Introducción . . . . .	131
14.3. Metodología . . . . .	132
Descripción de la experiencia . . . . .	132
Análisis de la experiencia . . . . .	133
14.4. Resultados. . . . .	134
14.5. Conclusiones. . . . .	137
Referencias bibliográficas . . . . .	137
15. La formación de una cultura democrática y ciudadana desde el conocimiento del entorno. Diseño de una estrategia didáctica con tecnología inmersiva 3D en Bogotá, Colombia . . . . .	139
15.1. Fundamentación . . . . .	139
15.2. Método . . . . .	140
15.3. Resultados . . . . .	141
15.4. Discusión y conclusiones. . . . .	145
Referencias bibliográficas . . . . .	147

16. La interacción con el entorno a través de la escuela para democratizar la educación en los ODS: el potencial de los centros rurales agrupados .....	148
16.1. Introducción .....	148
16.2. Objetivos .....	149
16.3. Potencial de los centros rurales agrupados (CRA) y de las metodologías activas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) .....	150
El potencial de los centros rurales en la educación sostenible .....	150
Las enseñanzas activas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). .....	151
16.4. Democratizar la educación en los ODS en la escuela: una propuesta didáctica innovadora .....	152
Metodología .....	152
Organización .....	153
Temporalización .....	153
Evaluación .....	154
16.5. Conclusiones .....	154
Referencias bibliográficas .....	155
17. El conocimiento y la visión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el proyecto <i>¡Nosotros Proponemos!</i> .....	156
17.1. El proyecto <i>¡Nosotros Proponemos!</i> .....	156
17.2. Objetivos .....	157
17.3. Justificación .....	158
17.4. Metodología .....	159
17.5. Resultados .....	160
17.6. Conclusiones .....	164
Referencias bibliográficas .....	164
18. Humedales y ciudades sostenibles: ¿cómo educar para la protección de los humedales urbanos? .....	166
18.1. Introducción .....	166
18.2. Método .....	167
Descripción del estudio de caso .....	167
Diseño de instrumentos y análisis de los datos .....	167
18.3. Resultados .....	168
18.4. Conclusiones .....	172
Referencias bibliográficas .....	173
19. La Agenda Urbana 2030 en las Palmas de Gran Canaria. Propuesta de actuación en Educación Primaria para la contribución a la formación ciudadana desde las Ciencias Sociales .....	174
19.1. Introducción .....	174
19.2. Marco teórico .....	174
Marco normativo .....	174
Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda Urbana. El caso de Las Palmas de Gran Canaria .....	177

19.3. Propuesta .....	178
19.4. Conclusiones.....	180
Referencias bibliográficas .....	181

### III. LA COEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

20. SoGenDigCompEdu: el reto de formar docentes de Ciencias Sociales para una cultura democrática, digital y crítica con perspectiva de género .....	183
20.1. Introducción .....	183
20.2. Del DigCompEdu al SoGenDigCompEdu para desarrollar culturas democráticas, críticas y feministas en el contexto de la LOMLOE.....	185
20.3. Conclusiones.....	189
Referencias bibliográficas .....	190
21. El profesorado de Secundaria ante la historia de las mujeres: carencias formativas y fuentes de conocimiento .....	193
21.1. Introducción .....	193
21.2. Marco teórico.....	193
Género y enseñanza de las Ciencias Sociales .....	193
El profesorado como motor de cambio en materia de igualdad .....	194
21.3. Las carencias formativas y las fuentes del profesorado.....	195
Objetivos y metodología .....	195
Análisis de datos .....	196
21.4. Conclusiones.....	200
Referencias bibliográficas .....	200
22. Educación para la ciudadanía desde una perspectiva género en la formación inicial. Análisis de tres carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile.....	202
22.1. Introducción .....	202
22.2. Perspectiva de género en la enseñanza histórica .....	203
22.3. Metodología de la investigación .....	203
22.4. Resultados de la investigación .....	204
22.5. A modo de conclusión .....	207
Referencias bibliográficas .....	208
23. «Condimenta y alimenta»: proyecto de investigación educativa desde una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado.....	210
23.1. Introducción.....	210
23.2. Fundamentación teórica.....	211
23.3. El proyecto «Condimenta y alimenta».....	212
Objetivos.....	212
Metodología.....	212

Fases del proyecto. . . . .	213
Instrumentos de recogida de datos . . . . .	213
Categorías de análisis. . . . .	213
23.4. Resultados . . . . .	214
23.5. Discusión y conclusiones . . . . .	215
Referencias bibliográficas . . . . .	216
24. Experiencias formativas para la coeducación desde la ética de los cuidados en el grado de Magisterio en Educación Infantil . . . . .	218
24.1. Introducción . . . . .	218
24.2. Marco teórico . . . . .	219
24.3. Marco metodológico . . . . .	221
24.4. Resultados . . . . .	222
24.5. Discusión. . . . .	224
24.6. Conclusiones. . . . .	224
Referencias bibliográficas . . . . .	225
25. Representación de las mujeres en la enseñanza de la Historia: una aproximación desde los planes y programas de estudio de 5.º a 8.º Básico en Chile. . . . .	227
25.1. El qué de la cuestión. . . . .	227
25.2. La escuela como institución normativa y reproductora . . . . .	228
25.3. Género, educación y lengua: un entronque problemático . . . . .	228
25.4. Metodología . . . . .	229
25.5. Resultados. . . . .	230
25.6. Conclusiones. . . . .	232
Referencias bibliográficas . . . . .	233
26. Desmontando el género en el aula de Educación Infantil: una intervención integral . . . . .	234
26.1. Introducción: roles y estereotipos de género en la infancia . . . . .	234
26.2. Hacia una intervención coeducativa integral: el caso del CEI Virgen de la Fuensanta (Alcaudete, Jaén) . . . . .	236
Primera fase: trabajo con el profesorado. . . . .	236
Segunda fase: trabajo con el alumnado. . . . .	237
Tercera fase: trabajo con las familias. . . . .	238
26.3. Conclusiones. . . . .	240
Referencias bibliográficas . . . . .	240
<b>IV. VALORES CÍVICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
27. ¿Ciudadanía democrática en Educación Infantil? Representaciones del profesorado en formación. . . . .	243
27.1. Introducción. . . . .	243

27.2. Método. . . . .	244
27.3. Resultados. . . . .	245
Representación social del profesorado en formación sobre <i>ciudadanía democrática</i> . . . . .	245
Formación recibida sobre EpCD durante los estudios del grado de Maestro. . . . .	246
Preparación para desarrollar contenidos de EpCD en Educación Infantil. . . . .	247
Grado de acuerdo con las perspectivas de evitar, contener y asumir riesgos en EpCD . . . . .	247
27.5. Discusión y conclusiones. . . . .	248
Referencias bibliográficas . . . . .	249
28. Responder desde el ámbito educativo a los retos que la pornografía plantea a la sociedad digital . . . . .	252
28.1. Punto de partida: la conceptualización crítica que la teoría feminista elabora sobre la pornografía . . . . .	252
Introducción: la preocupación multidisciplinar por las problemáticas que derivan de la pornografía. . . . .	252
El marco teórico feminista como fuente para pensar críticamente la pornografía . . . . .	253
28.2. Responder desde el ámbito educativo a los retos que la pornografía plantea a la sociedad digital. . . . .	254
Formación del personal docente sobre las problemáticas de la pornografía. . . . .	254
La pornografía y el desempeño curricular de las competencias . . . . .	254
28.3. Conclusión . . . . .	256
Referencias bibliográficas . . . . .	256
29. Enseñar en contextos de migración. Creencias del profesorado de Antofagasta sobre la enseñanza en escuelas de Antofagasta, Chile . . . . .	259
29.1. Introducción. . . . .	259
29.2. Marco conceptual. . . . .	259
29.3. Problema y objetivos. . . . .	260
Metodología. . . . .	260
29.4. Contexto y participantes. . . . .	261
29.5. Resultados. . . . .	261
29.6. Conclusiones. . . . .	264
Referencias bibliográficas . . . . .	265
30. Retos educativos en la formación de los maestros ante el auge social de los problemas mentales de los niños. . . . .	267
30.1. Introducción . . . . .	267
30.2. Marco teórico . . . . .	268
El contexto español en el auge de los problemas mentales en los niños . . . . .	268
Medidas preventivas: la influencia del entorno . . . . .	269
30.3. Retos educativos en la formación de los maestros . . . . .	271
30.4. Metodología . . . . .	271
30.5. Resultados . . . . .	272



30.6. Discusión y conclusiones .....	273
Referencias bibliográficas .....	274
31. Reinventar nuestros futuros desde las Ciencias Sociales .....	275
31.1. Un mundo en llamas .....	275
31.2. Respuestas desde la educación .....	277
El reto para las Ciencias Sociales. ....	279
31.3. Conclusiones .....	279
Referencias bibliográficas .....	280
32. Narrativas de una experiencia de formación e investigación sobre la enseñanza de la Historia del pueblo mapuce. ....	282
32.1. El taller como una oportunidad para la investigación, la formación y la extensión situada .....	282
32.2. Los aportes del <i>mapuce kimvn</i> para significar e interpretar la enseñanza de la Historia del pueblo mapuce .....	284
32.3. Desarrollo del taller: repensar la enseñanza de los problemas socialmente vivos desde el <i>mapuce kimvn</i> .....	287
Momento de indagación de experiencias, saberes y representaciones del profesorado .....	287
Lectura de una entrevista realizada a un historiador Mapuce .....	288
Análisis de imágenes. Presentación inicial del problema .....	288
Aportes del mapuce kimvn .....	289
Análisis del corto animado: <i>Choyün (Brotos de la tierra)</i> .....	290
Cierre y sistematización de las actividades propuestas en el taller .....	291
32.4. Un análisis holístico de la experiencia en el taller .....	291
¿Qué experiencias, saberes y representaciones comparte el profesorado participante? .....	291
¿Qué se aprendió a partir de los aportes del <i>mapuce kimvn</i> ? .....	292
¿De qué manera piensan didácticamente la enseñanza de la historia del pueblo mapuce? .....	293
Referencias bibliográficas .....	296
33. La enseñanza de la Historia como recurso para la educación de valores democráticos desde las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Primaria .....	297
33.1. Introducción. ....	297
33.2. La enseñanza de la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales .....	298
33.3. La labor del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. ....	299
33.4. Historia y ciudadanía global .....	300
33.5. Consideraciones finales. ....	301
Referencias bibliográficas .....	302

## V. RETOS Y NUEVOS ENFOQUES PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

34. La influencia de las redes sociales en la participación ciudadana de las mujeres universitarias nativas digitales: educación en ciudadanía digital . . . . .	305
34.1. Introducción . . . . .	305
34.2. Objetivos . . . . .	306
34.3. Metodología . . . . .	306
34.4. Resultados . . . . .	306
Respuestas al objetivo: «Conocer y comparar la influencia que ejercen las redes sociales en su participación ciudadana y la democracia» . . . . .	307
Respuestas al objetivo: «Conocer y comparar la educación para una ciudadanía digital recibida y la que demandan para llegar a ser miembros críticos de la sociedad en la que viven» . . . . .	310
34.5. Discusión y conclusiones . . . . .	311
Referencias bibliográficas . . . . .	312
35. Formación didáctico-disciplinar y representación de la Historia y la Historia del Arte en docentes en formación . . . . .	314
35.1. Introducción. . . . .	314
35.2. Método. . . . .	316
Contexto y participantes . . . . .	316
Instrumento. . . . .	316
35.3. Resultados y discusión . . . . .	317
Recuerdos de las clases de Historia e Historia del Arte . . . . .	317
Usos y representaciones de la Historia y la Historia del Arte en el futuro profesorado . . . . .	318
Concepción sobre la innovación educativa en Historia e Historia del Arte . . . . .	321
35.4. Conclusión . . . . .	323
Referencias bibliográficas . . . . .	324
36. Competências para uma cultura da democracia: formação de professores e práticas de sala de aula . . . . .	326
36.1. Introdução . . . . .	326
36.2. Competências para uma cultura da democracia . . . . .	327
36.3. CCD e formação inicial de professores . . . . .	329
36.4. Procedimentos metodológicos . . . . .	330
36.5. Estratégias pedagógico didáticas para o desenvolvimento de CCD . . . . .	331
36.6. Conclusões . . . . .	334
Referências bibliográficas . . . . .	335
37. Las valoraciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales sobre su formación inicial: un estudio de casos de Chile y España . . . . .	336
37.1. Introducción. . . . .	336
37.2. Marco metodológico . . . . .	337

37.3. Marco teórico . . . . .	338
Las valoraciones del profesorado y los retos actuales de la formación inicial docente . . . . .	338
37.4. Resultados. . . . .	339
37.5. Conclusiones. . . . .	341
Referencias bibliográficas . . . . .	341
38. Participación democrática en los espacios escolares. Una experiencia de aprendizaje más servicio en la formación inicial docente . . . . .	343
38.1. Introducción . . . . .	343
38.2. Marco conceptual. . . . .	343
38.3. Descripción de los participantes . . . . .	345
38.4. Propuesta . . . . .	345
38.5. Resultados . . . . .	345
Narrativas iniciales. . . . .	345
Narrativas finales. . . . .	347
38.6. Conclusiones . . . . .	348
Referencias bibliográficas . . . . .	348
39. Percepciones y perspectivas estudiantiles sobre la Historia y su enseñanza. Reflexiones en base a un estudio de caso en la UPV-EHU . . . . .	350
39.1. Introducción al problema. . . . .	350
39.2. Objeto de estudio, metodología y objetivos . . . . .	352
39.3. Historia, historiadores y el futuro . . . . .	352
39.4. El futuro de la Historia y los futuros historiadores . . . . .	354
39.5. Conclusiones . . . . .	356
Referencias bibliográficas . . . . .	356
40. Concepciones de los docentes en formación sobre la identidad y el adoctrinamiento. Implicaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales . . . . .	358
40.1. Introducción . . . . .	358
40.2. Antecedentes teóricos . . . . .	358
40.3. Método . . . . .	359
Objetivo y preguntas de investigación. . . . .	359
Diseño de la investigación . . . . .	360
Participantes . . . . .	360
Instrumento . . . . .	360
40.4. Resultados . . . . .	361
40.5. Conclusiones . . . . .	364
Referencias bibliográficas . . . . .	365
41. ¿Seguimos en la pedagogía crítica? La evolución epistemológica de la teoría crítica en la formación docente y la formación para la ciudadanía democrática en la AUPDCS . . . . .	367
41.1. Introducción. . . . .	367

41.2. Evolución de los paradigmas pedagógicos . . . . .	368
Pedagogía crítica y postestructural . . . . .	368
Pedagogía decolonial y feminista . . . . .	371
41.3. ¿Seguimos en la pedagogía crítica? . . . . .	373
Análisis de datos . . . . .	373
41.4. Resultados . . . . .	375
41.5. Conclusiones . . . . .	379
Referencias bibliográficas . . . . .	379
42. Del pensar al hacer: un camino por construir en la formación inicial de docentes . . .	382
42.1. Introducción . . . . .	382
42.2. Método . . . . .	383
42.3. Resultados . . . . .	383
42.4. Conclusiones . . . . .	386
Referencias bibliográficas . . . . .	387
43. Patrimonio urbano, patrimonio humano. Retos para la formación docente	
en las ciudades del siglo XXI . . . . .	389
43.1. Introducción . . . . .	389
43.2. El patrimonio urbano: una aproximación a sus problemáticas desde la didáctica	
de las Ciencias Sociales y Humanas . . . . .	390
Ciudadanía e identidad . . . . .	390
Alteridad y controversias . . . . .	392
Masificación turística y sus derivadas . . . . .	394
Digitalización y educación . . . . .	396
43.3. Conclusiones . . . . .	397
Referencias bibliográficas . . . . .	398

## La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas

La formación inicial del profesorado y el ejercicio de la profesión docente constituyen, sin duda, dos pilares fundamentales en el ámbito de la Educación. Como todo momento generador, aquel período formativo resulta casi siempre decisivo en el propósito de asentar una actividad profesional en grado óptimo. Asimismo, la responsabilidad y el compromiso que debiera entrañar la labor docente –en su sentido más noble– se presentan como una invariable a lo largo de los tiempos, más allá de la aspiración actual de «garantizar una educación de calidad», definido como uno de los Formación del profesorado: las culturas y memorias democráticas desde la educación patrimonial.

Tras una trayectoria que supera los 35 años, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) impulsa esta nueva monografía, con el trabajo de la editorial Octaedro, en torno a un tema que es inherente a su propia naturaleza.

El libro se divide en cinco bloques temáticos: I) *Formación del profesorado: las culturas y memorias democráticas desde la educación patrimonial*; II) *Reflexiones en torno a las problemáticas socioambientales*; III) *La coeducación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*; IV) *Valores cívicos en la formación del profesorado*; V) *Retos y nuevos enfoques para una ciudadanía crítica en la formación del profesorado*. Todos ellos componen un vívido mosaico que permite aproximarse a la realidad de la formación y el ejercicio docente en las Ciencias Sociales desde múltiples puntos de vista. A través de él, más de cuatro decenas de trabajos de profesionales españoles, portugueses y de varios países de Iberoamérica dibujan un amplio panorama de investigaciones, experiencias y reflexiones desarrolladas en los últimos años; neologismos y términos ya arraigados en el ámbito educativo (educación patrimonial, sostenibilidad, coeducación, memoria democrática, educación para la paz, ciudadanía crítica, ciudadanía digital...) emergen como nodos conceptuales, convertidos en hitos referenciales de la teoría y la práctica educativa en el presente. De este modo, el horizonte que vislumbramos desde la multidisciplinariedad que ofrecen las Ciencias Sociales parece fecundo y esperanzador; un lugar hacia el que caminar en el futuro fortaleciendo las representaciones y prácticas democráticas a través de la mejor Educación posible.

**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 cultural de la ciudad.

**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.

**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. Pertenece 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).