La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano

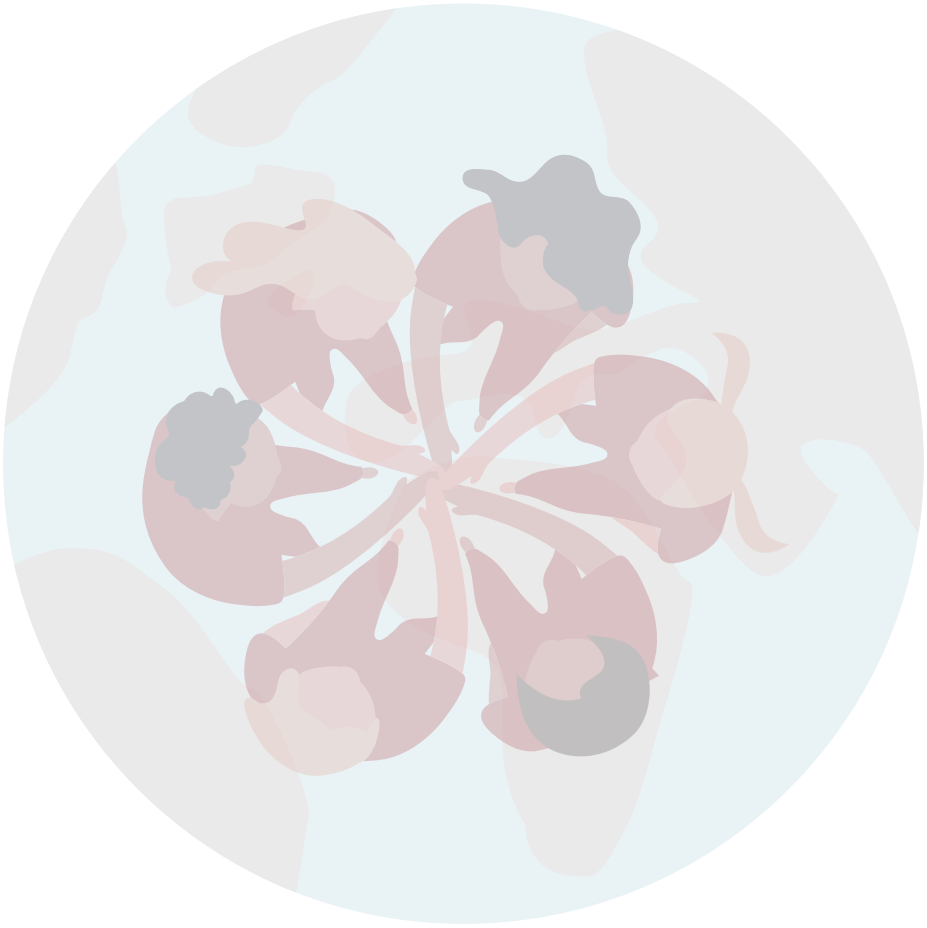


Ainoa Escribano-Miralles
Alejandro López-García
María Victoria Zaragoza-Vidal
(Editores)

DiCSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Didáctica de las Ciencias Sociales

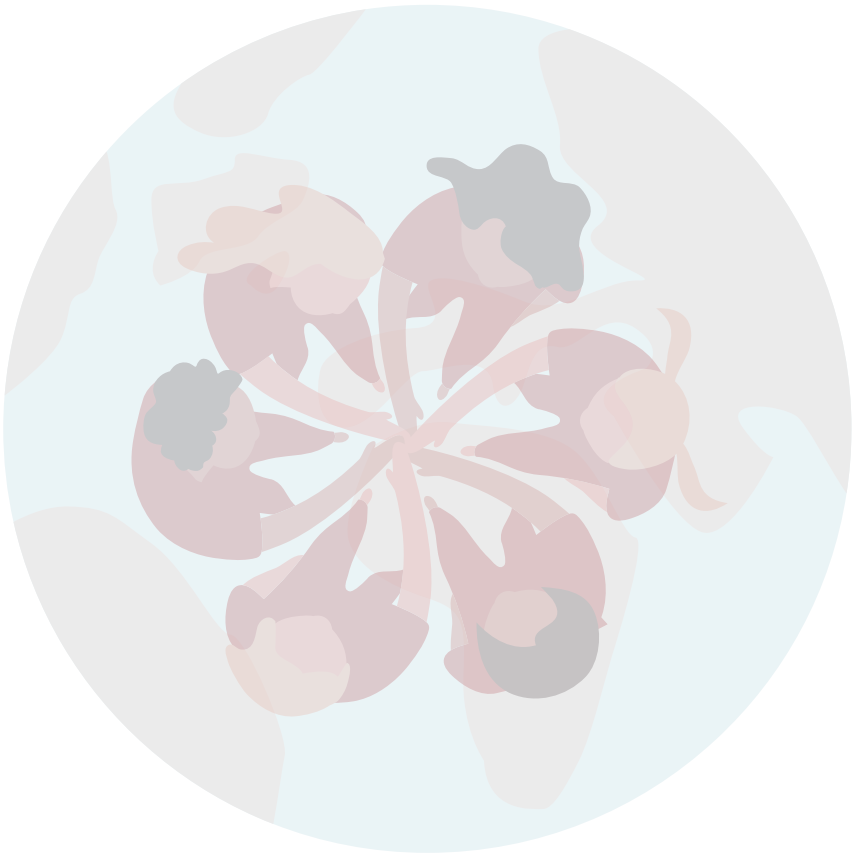
edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia

La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano



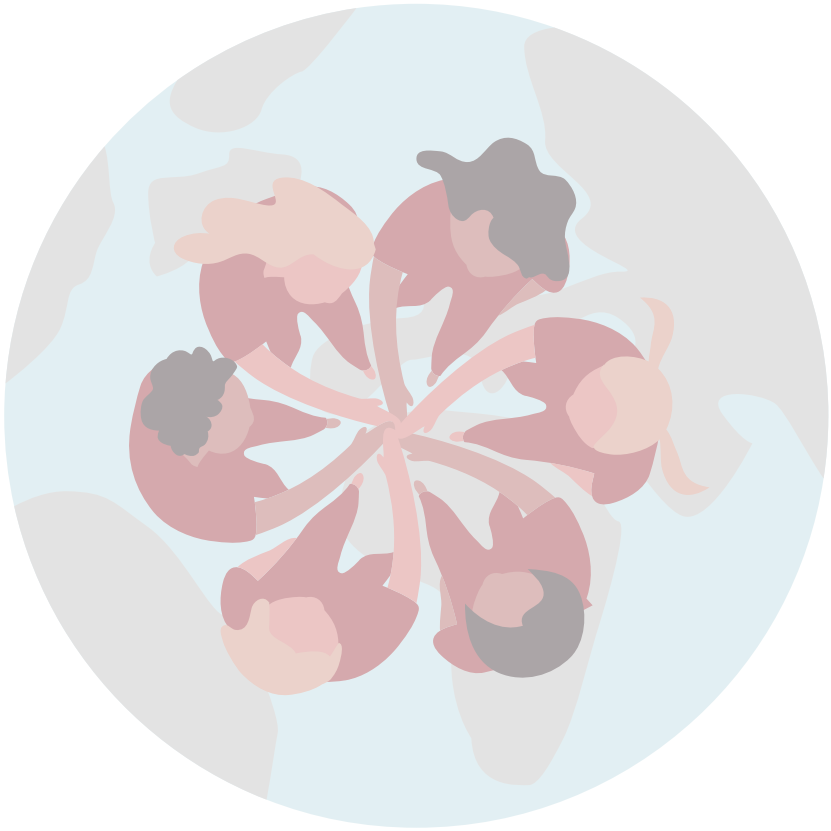
La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano

Ainoa Escribano-Miralles
Alejandro López-García
María Victoria Zaragoza-Vidal
(Editores)



edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia

Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia



El libro está desarrollado gracias a la labor investigadora del Grupo de Investigación DICSO (Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Murcia y financiado por los proyectos de investigación:

- "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Secretaría de Estado de Universidades, Investigación e Innovación.
- "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18) de la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.
- "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18) de la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.
- "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadania crítica y democrática" (PID2020-113453RB-100) de la Agencia Estatal de Investigación.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DiCSO UNIVERSIDAD DE MURCIA Didáctica de las Ciencias Sociales

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES · SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES, INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN

f SéNeCa (+) Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia

Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia

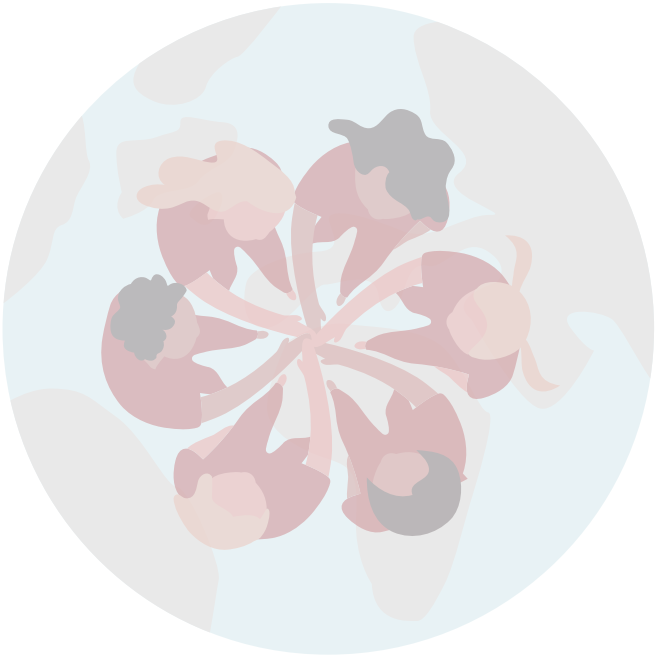
Cómo citar esta obra:
Escribano-Miralles, A., López-García, A., y Zaragoza-Vidal, M.V. (Eds.) (2022). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2949

DOI: https://doi.org/10.6018/editum.2949

ISBN: 978-84-09-40239-7

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a publicaciones@um.es

Diseño de la portada: Ainoa Escribano-Miralles



Escribano-Miralles, A., López-García, A., y Zaragoza-Vidal, M.V. (Eds.) (2022). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2949

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.

ÍNDICE

Capítulo 1. Nuevas perspectivas para la comprensión del mundo actual desde la enseñanza de las ciencias sociales. *MARÍA VICTORIA ZARAGOZA-VIDAL, ALEJANDRO LÓPEZ-GARCÍA Y AINOA ESCRIBANO-MIRALLES* 9

Capítulo 2. El patrimonio escultórico de la Ciudad de València desde una perspectiva feminista. Propuesta para una visión de la geografía crítica en educación. *ALBA OLLER-BENÍTEZ Y MICAELA MAISA-MONTERO* 29

Capítulo 3. Enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva de género: Concepciones del profesorado en formación inicial. *ALBA DE LA CRUZ REDONDO Y ANTONIA GARCÍA LUQUE* 41

Capítulo 4. Aprendiendo la masculinidad hegemónica desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *ANTONIA GARCÍA LUQUE Y ALBA DE LA CRUZ REDONDO* 53

Capítulo 5. Analizar sus propios discursos para comprender el origen de sus concepciones. La importancia de los porqués al trabajar Ciencias Sociales con perspectiva de género. *MARÍA DEL CONSUELO DÍEZ BEDMAR* 67

Capítulo 6. La producción científica en Educación Plástica y Visual desde la perspectiva de género. Estudio exploratorio. *SOFÍA MARÍN-CEPEDA* 77

Capítulo 7. Corresponsabilidad y ciudadanía en Educación Infantil: hacia una igualdad de género. *MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ* 87

Capítulo 8. Igualdad de género en Educación Primaria: actividades con cuentos. *VERÓNICA VIVAS MORENO* 99

Capítulo 9. El patrimonio como recurso didáctico en las asignaturas de ciencias sociales en niveles preuniversitarios: una revisión sistemática. *MARÍA DOLORES GARCÍA-COSTA Y JOSÉ MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ* 113

Capítulo 10. Construir ciudadanía crítica a través del patrimonio local en las aulas de Educación Primaria. *JULIA FEIJÓO OUTUMURO Y BELÉN CASTRO FERNÁNDEZ*. 129

Capítulo 11. Proyecto de servicio comunitario “mirar con las manos”. Una propuesta de educación patrimonial inclusiva en Secundaria. *ANDREA GRANELL QUEROL, CARME COMAS CAMACHO Y MARTA FLÓREZ SANTASUSANA*.....141

Capítulo 12. Socialización, investigación e identidad a través de la recreación histórica: una fórmula para desarrollar el pensamiento histórico. *JESÚS GERARDO FRANCO CALVO Y DARÍO ESPAÑOL SOLANA* 155

Capítulo 13. Los contenidos histórico-artísticos en el currículum y los manuales de Educación Primaria: identidades y alfabetización audiovisual crítica. *RAÚL LÓPEZ-CASTELLÓ*.....167

Capítulo 14. Os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico de Portugal perante as histórias difíceis e seus locais de memória. *ANA RITA FÉRIAS, JOSÉ A. ARMAS Y CRISTINA MAIA* 183

Capítulo 15. Las causas y consecuencias de la conquista de América en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria. *FRANCISCO JOSÉ MARTÍNEZ LLORCA Y JUAN RAMÓN MORENO VERA* 197

Capítulo 16. Imaginando la prehistoria. Imágenes previas y su reconstrucción en el alumnado de ESO. *ANTONI BARDAVIO NOVI Y SÒNIA MAÑÉ OROZCO* 209

Capítulo 17. Estado de la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en Educación Infantil y Primaria en España. *NAYRA LLONCH-MOLINA, CLARA LÓPEZ-BASANTA, VERÓNICA PARISI-MORENO, GAL·LA GASSOL-QUÍLEZ, ENRIC FALGUERA Y JESÚS SAURET-VIDAL* 223

Capítulo 18. Experiencia didáctica en tiempos de pandemia: emparejar ciencia ficción y realidad usando como herramienta Instagram. *IFIGENEIA DOUMPALAKIDOU GIANNOPOULOU*.....239

Capítulo 19. Problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria: Análisis del decreto 198/2014 de la Región de Murcia. *JUAN RAMÓN MORENO-VERA Y FRANCISCO MORENO-VERA*.....251

Capítulo 20. “Temos que ficar juntos, independentemente da cor de cada um”: Ideias históricas de jovens brasileiros sobre escravidão e racismo em um estudo da didática humanista da história. *ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON Y MARLENE CAINELLI* 271

Capítulo 21. Actividades económicas y apropiación del paisaje. Sus efectos. *MERCEDES MILLÁN ESCRICHE*.....285

Capítulo 22. El riesgo de inundación en la Educación Primaria. Una aproximación de los recursos y actividades que se insertan en los libros de texto de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana (España). *ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO*.....299

Capítulo 23. ¿Está preparado el futuro profesorado para abordar la enseñanza del cambio climático y así no poner en riesgo nuestro patrimonio natural?. *ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO Y JUAN RAMÓN MORENO-VERA* 311

Capítulo 24. Conflictos socioambientales y educación patrimonial: la mina de Touro. Representaciones del alumnado de Educación Primaria. *JORGE CONDE-MIGUÉLEZ, JOSÉ A. ARMAS-CASTRO Y LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR*.....325

Capítulo 25. El uso de un plan de ordenación territorial como recurso SIG para la enseñanza de los riesgos de inundación en la Geografía del Bachillerato: el PATRICOVA (Comunidad Valenciana). *ÁLVARO FRANCISCO MOROTE SEGUIDO Y JORGE OLCINA CANTOS*.....341

Capítulo 26. Percursos do Barão de Forrester no Douro Vinhateiro – uma saída de estudo virtual. *ELSA PACHECO, JORGE FERNANDES ALVES Y LAURA SOARES*. 355

Capítulo 27. Tecnología GIS gratuita en entorno de M-Learning para estudios superiores turísticos: la gentrificación comercial. *CARLOS MARTINEZ-HERNANDEZ, CLAUDIA YUBERO, ELENA FERREIRO-CALZADA Y SOFÍA MENDOZA-DE MIGUEL*.....369

Capítulo 28. Geolocalización, SIG y mapeado colaborativo para la representación de la mujer en la ciudad: MyGEOCHICAS. *MARÍA SEBASTIÁN LÓPEZ Y RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ* 383

Capítulo 29. La formación en técnicas de gamificación para profesorado universitario. *DANIEL HURTADO TORRES Y ELENA MAESTRE GONZÁLEZ* .395

CAPÍTULO 1. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO ACTUAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

María Victoria Zaragoza-Vidal [(1)], Alejandro López-García [(1)],
Ainoa Escribano-Miralles [(2)]

([(1)] Universidad de Murcia; [(2)] Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Introducción

La comprensión del mundo actual requiere ciudadanos conscientes del entorno en el que viven, de sus circunstancias, situaciones, condiciones y requerimientos y, en este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de las nuevas perspectivas sociales que emergen de los requerimientos del mundo actual resalta su gran importancia y permiten desarrollar los enfoques de enseñanza pertinentes para el desarrollo de capacidades que permitan adaptarse al mundo en el que viven y se desarrolla el alumnado.

Son incuestionables los avances que, a lo largo de las últimas dos décadas, se han producido a nivel internacional en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Cada vez se es más consciente de la denuncia en torno al tratamiento de las ciencias sociales desde el estudio endémico de la nación y la conformación de identidades nacionalistas tradicionales. Esta crítica que fueron exponiendo frugalmente los expertos en didáctica de las ciencias sociales (Pagès, 2009), desde finales del siglo pasado e inicios del siglo XX, configuró un campo de trabajo en torno a los modos de enseñar y aprender ciencias sociales basados en un enfoque por competencias que promueve el pensamiento crítico del alumnado, lo capacita para pensar históricamente (Seixas & Morton, 2013a) y desarrollar una competencia social y ciudadana que permita al alumnado desenvolverse en la vida política, social e intercultural presente actualmente (Gómez Carrasco, López Facal y Rodríguez Medina, 2020; Sáez Rosenkranz, Molina y Barriga, 2017).

Pagès en 2009 en su texto “enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década” defiende un cambio de enfoque y del desarrollo de nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor realiza un estado de la cuestión, a partir de las revisiones de distintos autores, a través de los cuales expone el desarrollo de las escuelas de una historia que permanezca abierta a la diversidad, a todo los grupos y personas que se desarrollan y actúan tanto en territorios comunes, como en el globo, en el planeta tierra, una historia plural, cambiante viva… como la sociedad actual y sus características; una historia que rompa con las tradiciones, que han puesto en protagonismo a algunos hombres a lo largo de la historia y presenta la actuación de la mujeres como sombras invisibles y silenciosas, una historia que contribuya a que niños y niñas y adolescentes puedan comprender quiénes son y contribuir futuros posibles.

Pagès (2009) citando a Tutiaux-Guillon (2009) expone la necesidad de una redefinición de la ciudadanía alrededor de la adquisición de competencias que permita al alumnado argumentar, comprometerse en la vida social, ser autónomo y responsable, enfrentarse a la pluralidad y a los retos del mundo. Añade el autor referenciando a Levstik y Barton (2001) que entre las aptitudes que debe adquirir alumnado para “ser ciudadano” reside aprender a participar en la discusión con personas que presenten distintos puntos de vista, ello es lo que requiere una educación para la ciudadanía democrática.

A lo largo de más de una década en las que se expusieron todas estas ideas a modo de necesidades, se han ido conformando líneas de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales cuya pretensión era avanzar en el desarrollo de esa ciudadanía crítica y comprometida: la formación del pensamiento histórico (Felices-De la Fuente et al., 2020; Gómez Carrasco et al., 2020; Miralles Martínez y Gómez, 2015; Rodríguez-Medina et al., 2020; Seixas y Morton, 2013b); la conciencia y memoria histórica (Carretero, 2021; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; Delgado y Estepa, 2014; Sáez-Rosenkranz et al., 2021); la conciencia geográfica (López Martínez, 2021); la identidad (Cuenca et al., 2020; Pinto y Zarbato, 2017); la perspectiva de género (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2021; Lucas-Palacios y Delgado-Algarra, 2021); ciudadanía y desarrollo sostenible (Arroyo Mora y Cuenca López, 2021; García-ceballos, 2021; Martín-

Cáceres et al., 2021). Para poder ahondar en todas estas perspectivas, es necesario no solo tener en cuenta el tratamiento que se hace en el currículo educativo y en los libros de texto de todas estas, sino los enfoques y métodos de enseñanza activos (Gómez y Sobrino, 2018), valorando el desarrollo de propuesta a partir de problemas socialmente relevantes en el aula (Albarrán y Díaz, 2021; Moreno-Vera, 2018).

El actual currículo educativo diseñado para las etapas de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022, de 1 de Febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 2022), Educación Primaria (Real Decreto 157 / 2022 , de 1 de Marzo , por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 2022), Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022, de 29 de Marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, 2022) y Bachillerato (Real Decreto 243/2022, de 5 de Abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato., 2022), en torno a la instauración de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, 2020), a falta de las concreciones autonómicas, pone el énfasis en el desarrollo de un currículo educativo basado en competencias para el desarrollo de un compromiso cívico en el alumnado. Los ejes transversales por lo que se asienta el tratamiento de las enseñanzas mínimas descansan en el derecho a la infancia (a partir de la Declaración Universal de los Derechos de las Niñas y los Niños); la perspectiva de género y coeducación; la educación digital; la educación competencial y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para ello, se marcan las competencias clave (Recomendación Del Consejo, de 22 de Mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente., 2018) a partir de un tratamiento transversal y global.

La modificación legislativa en términos de educación permite el diseño, desarrollo y evaluación de *situaciones de aprendizajes* en las tres áreas de conocimiento a nivel globalizador: *Crecimiento en Armonía; Descubrimiento y Exploración del Entorno* y *Comunicación y Representación de la Realidad* (en la etapa de Educación Infantil), en *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* (en

Educación Primaria), en *Geografía e Historia* (en Educación Secundaria Obligatoria) y en las distintas áreas disciplinares de Bachillerato, a través de un tratamiento del currículo basado en competencias. Este va a permitir en los distintos niveles de concreción, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, enmarcados con la finalidad de que el alumnado desarrolle una mirada global con un pensamiento crítico para afrontar los desafíos del siglo XXI, a partir de los valores que fomentan una ciudadanía comprometida con la sociedad y el desarrollo sostenible. Pero ¿cómo implementar estas reformas en situaciones de aprendizaje que partan de experiencias que permitan afrontar los retos del mundo actual?

El trabajo que se presenta a lo largo de este libro sienta las bases en torno a líneas de investigación y experiencias educativas de las distintas perspectivas arriba mencionadas (del pensamiento histórico; la conciencia y memoria histórica; la conciencia geográfica; la identidad; la multiculturalidad; la perspectiva de género; el desarrollo sostenible) que permiten una comprensión holística del mundo actual desde la didáctica de las ciencias sociales. Para ello, se organizan las aportaciones a modo de capítulos distribuidas en seis bloques. El primer bloque está dedicado al tratamiento de la didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de género, en concreto, se presentan siete propuestas de investigación y de enseñanza-aprendizaje. El segundo bloque está dedicado a la educación patrimonial, la construcción de identidades y la educación para la ciudadanía. El bloque número tres se focaliza en cuatro investigaciones en educación histórica. El cuarto bloque son tres investigaciones y experiencias de innovación a partir de problemas socialmente relevantes. Se dedica un penúltimo módulo en torno al desarrollo de experiencias sobre la concienciación del medio ambiente y explotación del paisaje. La última sección está dedicada a propuestas de geolocalización y uso de las SIG para la representación de fenómenos geográficos y sociales.

Nuevas perspectivas para comprender el mundo actual

Los trabajos que engloban el primer bloque se centran en la educación en igualdad de género, tan necesaria aún en la actualidad, dado que como exponen Sánchez y

Miralles (2014) es evidente la necesidad existente de revisar el androcentrismo presente en los currículos oficiales de la educación básica. Para ello, las Ciencias Sociales, como ciencias relacionadas con la sociedad, tienen un papel clave en este ámbito. Por tanto, estos estudios promueven una educación más igualitaria, fundamental para poder cambiar todas las injusticias y discriminaciones sociales por razón de sexo. Por ello, es necesario que las mujeres adquieran una mayor visibilidad en la educación, puesto que la escasa presencia de estas en los contenidos normativos de enseñanza repercute directamente acentuando la desigualdad existente entre sexos, transmitidos mediante unos contenidos que obvian el papel desempeñado por la mujer en los logros de la humanidad. Siendo imprescindible una educación igualitaria, que visibilice a las mujeres y en las que las discentes puedan sentirse identificadas. Una educación acorde a las necesidades de la sociedad actual, alejada de las distorsiones ocasionadas por los prejuicios sexistas de la sociedad patriarcal, que afianza un discurso desigualitario (López-Navajas, 2014). Los trabajos recogidos en este libro contribuyen, sin lugar a duda, a avanzar socialmente en una educación más igualitaria, crítica y reflexiva.

El primer capítulo recoge el trabajo de Oller-Benítez y Maisa-Montero. En él, las autoras se centran en proponer una visión geográfica crítica a través del patrimonio escultórico de la ciudad de Valencia desde una perspectiva feminista, dado que el patrimonio escultórico que se puede encontrar en una ciudad comunica aquello considerado importante para dicha sociedad y su pasado, ayudando a construir una identidad común. Por ello, estas autoras realizan una propuesta didáctica, basada en el estudio de la escultura pública antropomorfa de la ciudad de Valencia en relación con la perspectiva de género. Esta propuesta fue llevada a cabo mediante un estudio previo cuyos resultados transmiten la problemática evidente sobre los mensajes transmitidos a través de las imágenes públicas en función al género del personaje, dónde no únicamente hay una diferencia cuantitativa en relación con el número de personajes en función de su género, sino también cualitativa respecto al tipo de mensaje transmitido, lo que inevitablemente se transmite al imaginario colectivo, perpetuando las diferencias de género.

En el capítulo 2, De la Cruz Redondo y García Luque ponen de manifiesto la necesidad de formar al profesorado en cuestiones de género, ya que en su estudio

se detectan importantes carencias en la formación inicial del profesorado en materia de género, que expone una evidente ceguera de género en los futuros profesoras y profesores, creyendo vivir bajo el espejismo de la igualdad. Por lo que, teniendo en cuenta que el profesorado es un agente fundamental el sistema educativo y, por tanto, posibles reproductores de estereotipos de género, es fundamental formarlos en materia de género. Asimismo, en el siguiente capítulo, García Luque y De la Cruz Redondo, ante la evidente permanencia de sesgos androcéntricos en la educación de las ciencias sociales, se centran en analizar las causas de esta situación, así como las masculinidades que se transfieren en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y más particularmente de la Historia, para poder analizar las consecuencias de estas y aportar claves para su desarticulación.

La investigación de María Consuelo Díez Bedmar, en el capítulo 4, se centra en la comprensión de los porqués para poder trabajar las Ciencias Sociales con perspectiva de género, señalando que tanto maestros y maestras como el alumnado en formación inicial del profesorado, a menudo, caen en el error de construir sus propias narrativas sin plantearse los porqués de los discursos que han interiorizado. Por ello, es fundamental analizarlos desde una perspectiva de género, crítica y reflexiva, para tomar conciencia de esos discursos, así como replantear qué se trabajaría, cómo y porqué en la materia de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género siguiendo los contenidos oficiales recogidos en el currículum. Puesto que una educación en igualdad de género también tendrá repercusión en el desarrollo profesional y la formación del futuro alumnado.

En el capítulo 5, Sofía Marín-Cepeda lleva a cabo un estudio exploratorio donde se exponen las investigaciones actuales referentes en las artes plásticas con perspectiva de género. La autora, realiza un estado de la cuestión sobre la temática que transmite una realidad escasamente conocida sobre la producción científica de la educación plástica y visual desde la perspectiva de género, así como sus implicaciones y proyecciones en la formación de futuros docentes de Educación Primaria. Resaltando la progresiva evolución que estas investigaciones están teniendo en los últimos años, siendo cada vez más numerosas, lo que transmite un futuro alentador para la educación.

La aportación de Peinado-Rodríguez, recogida en el capítulo 6, expone la necesidad de educar en igualdad de género desde la educación infantil, puesto que como la autora señala, el núcleo de la identidad comienza a construirse en los primeros tres años, asignando desde pequeños unos roles y estereotipos determinados y diferentes para cada sexo, lo que conforma a personas diferentes y desiguales. Por ello, es fundamental la deconstrucción de desigualdades amparadas bajo los sesgos de género, que únicamente pueden desarticularse desde la corresponsabilidad. Por lo que ofrece una propuesta didáctica para educar desde la corresponsabilidad a la igualdad de género.

Cerrando este primer bloque sobre perspectiva de género, el capítulo 7, recoge la aportación de Verónica Vivas-Moreno, que lleva a cabo la propuesta didáctica "Las Olimpiadas de la Igualdad", donde desarrolla una serie de actividades que parten del cuento La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas. En base al currículo, la autora realiza un programa de intervención ha sido diseñado para educar en igualdad de género en el segundo curso de Educación Primaria, obteniendo muy buenos resultados en la validación por expertos.

Asimismo, el segundo bloque está dedicado a abordar el patrimonio, la identidad y la ciudadanía. La educación patrimonial se centra aquellos bienes heredados de nuestros antepasados, testimonios directos de la historia de nuestros ancestros, por lo que tienen un importante componente simbólico de identidad, ya que está vinculado a nuestras tradiciones y raíces culturales, ayudando a situar a los alumnos y alumnas en la sociedad actual, formando parte de ella (González y Pagés, 2005). A su vez, ayuda a promover una mayor conciencia sobre la conservación y salvaguarda del patrimonio para las generaciones futuras, formando así una ciudadanía más cívica, comprometida y respetuosa con otras culturas. De manera que, formar al alumnado en patrimonio, identidad y ciudadanía, ayuda a comprender mejor la sociedad actual y las pasadas, haciéndolo partícipe de la realidad multicultural actual y sus beneficios, como el respeto a la diversidad, así como el desarrollo de un espíritu más crítico y analítico. Por todo ello, los estudios que se engloban bajo esta temática son fundamentales en la educación actual.

En el capítulo 8, María Dolores García-Costa y José Monteagudo-Fernández elaboran una revisión sistemática con la finalidad de es conocer y analizar las

publicaciones acerca del empleo didáctico del patrimonio cultural en las disciplinas de CCSS recogidas en las principales revistas con el sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

Julia Feijóo Outumuro y Belén Castro Fernández, en el capítulo 9, tienen como objetivo repensar el concepto y emociones que inspiran los elementos patrimoniales a escolares de Educación Primaria de Santiago de Compostela. En el capítulo nueve se expone un proyecto de sensibilización hacia una identificación personal con el patrimonio local que tuvo como resultados una gran satisfacción del alumnado al sentir el contacto directo con su entorno, identificar sus vínculos emocionales con lugares cotidianos y modificar su percepción sobre qué es patrimonio.

En el capítulo 10, se presenta el Proyecto de Servicio Comunitario “Mirar con las manos”. Una propuesta de educación patrimonial inclusiva en secundaria. Un proyecto a Aprendizaje Servicio propuesto por Andrea Granell Querol, Carme Comas Camacho y Marta Flórez Santasusana para el desarrollo de la patrimonialización inclusiva de una estela íbera emblemática del entorno local donde se desarrolla la experiencia educativa en Educación Secundaria Obligatoria. La experiencia permitió establecer vías de participación con profesionales del ámbito del patrimonio cultural y accesibilidad y entidades de fabricación digital de impresiones 3D. Los principales resultados del proyecto son la incorporación de las TIC como modelo de enseñanza y aprendizaje a través de herramientas accesibles de interpretación patrimonial y la proyección de los conocimientos adquiridos a la interpretación inclusiva del patrimonio.

En el capítulo 11, Jesús Gerardo Franco Calvo y Darío Español Solana abordan el tema de la recreación histórica en la educación del patrimonio, combinándola con el desarrollo del pensamiento histórico. A lo largo de este proceso o práctica, se favorece una socialización del conocimiento, así como una concepción identitaria que tiene una importancia capital para la comunidad, tanto en entornos formales como no formales. De este modo, se ponen en juego habilidades propias del historiador que, combinadas con estos ambientes recreados, favorecen la visibilidad de determinados monumentos históricos, por lo que suponen un recurso didáctico muy eficaz.

Raúl López-Castelló realiza, en el capítulo 12, un análisis de los contenidos históricos-artísticos que aparecen en el bloque las 'Huellas del tiempo' del currículo educativo y los manuales de quinto curso de Educación Primaria atendiendo al desarrollo de la alfabetización audiovisual crítica y al tipo de identidades que se promueven. Para ello, analizan los paradigmas historiográfico-artísticos y el tipo de identidades promovidas. Los principales resultados destacan que de la presentación de los histórico-artísticos se presenta una Historia del arte lineal, descriptiva y encerrada en las grandes etapas históricas y una desnaturalización de las identidades y apuesta por contribuir a forjar identidades críticas y comprometidas con el respeto y la democracia. Del análisis de los manuales escolares se destaca una visión tradicional con un tratamiento de la Historia del arte basado en el uso de la imagen como disciplina de catalogación y reproducción de un discurso hegemónico-canónico con discurso eurocéntrico, nacionalista, sociocéntrico/elitista y androcéntrico.

También se destaca una parte sobre investigaciones en educación histórica. La educación histórica comprendida como la línea de investigación e innovación que permite la detección de necesidades y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, a permitido a lo largo de los últimos años configurar gracias al establecimiento en el campo científico de las competencias históricas (Seixas y Morton, 2013) y avanzar a este respecto en la investigación en torno al desarrollo del pensamiento histórico. Las investigaciones desarrolladas por el Grupo de Investigación DICSO de la Universidad de Murcia han estado destinadas desde el año 2016 al estudio de la presencia de las competencias históricas en los libros de texto, desde las concepciones de los docentes, el nivel de competencial para el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, en las etapas de Educación Primaria[1], Secundaria Obligatoria[2] y Bachillerato[3] (Gómez et al., 2015; Gómez y Miralles, 2016; Gómez Carrasco et al., 2020; Gunzelman et al., 2021; Martínez et al., 2019; Miralles Martínez y Gómez, 2015; Rodríguez-Medina et al.,

[1] A través de los proyectos *El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de educación primaria en la región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad* (20874/PI/18).
[2] *La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en educación secundaria obligatoria* (EDU2015-65621-C3-2-R) y *Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes de profesorado* (PGC2018-094491-B-C33).
[3] Gracias al proyecto, actualmente vigente, *La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática.*

2020). Esta es solo la propuesta y línea s trabajo desarrollada por el grupo de la Universidad de Murcia. En el bloque 3, del presente texto se presentan trabajos desarrollados sobre la enseñanza de la historia en distintos grupos de investigación internacionales.

El primer trabajo es el presentado por Ana Rita Férias, José A. Armas y Cristina Maia trata de analizar las concepciones que tiene el alumnado de educación básica sobre la historia controversial y los lugares de memoria histórica.

El capítulo 14, cuyos autores son Francisco José Martínez Llorca y Juan Ramón Moreno Vera, aborda las causas y consecuencias de la conquista de América en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria. En otras palabras, estos autores analizan las narrativas que los libros de texto españoles de Ciencias Sociales muestran en torno a las causas que provocaron el viaje de Colón, así como las consecuencias de su descubrimiento. Igualmente, reflexionan sobre el contenido conceptual reflejado en tales manuales, como las navegaciones anteriores, los protagonistas y sus motivaciones, el desarrollo de la colonización y la importancia y repercusión posteriores, clarificando sobremanera este episodio de nuestra historia.

En el capítulo 15, Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco, llevan a cabo una investigación sobre las preconcepciones que el alumnado de 1.º ESO tiene acerca de la prehistoria, analizando los resultados obtenidos sobre las imágenes previas del alumnado en relación este periodo, donde se pueden observar varios prejuicios. Esto ha permitido realizar un diagnóstico que detecte los errores en las construcciones conceptuales del alumnado sobre la prehistoria, y que sirva de punto de partida para llevar a cabo la transmisión de nuevos contenidos que le permitan realizar la construcción/reconstrucción del conocimiento.

Otro trabajo, expuesto en el capítulo 16, desarrollado por Nayra Llonch-Molina, Clara López-Basanta, Verónica Parisi-Moreno, Gal·la Gassol-Quílez, Enric Falguera y Jesús Sauret-Vidal presentan una revisión sistemática pero esta vez sobre el estado de la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la historia en Educación Infantil y Primaria a nivel nacional. Para ello, Se han revisado publicaciones atendiendo artículos y tesis doctoral es tanto es inglés como en

español. Los resultados apuntan que los trabajos presentados de la etapa de Educación Infantil son significativamente menos a la etapa de Educación Primaria. El grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia es el que mayor producción científica ha desarrollado para estas etapas iniciales y las revistas con un papel relevante son propias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El aprendizaje a partir de Problemas Socialmente Relevantes hasta alcanzar su presencia en los currículos educativos, desde la educación infantil al bachillerato, al considerar una estrategia metodológica para el aprendizaje a partir de la experimentación en la vida real del alumnado. El perfil de salida con el que se pretende que el alumnado termine la Educación Básica está encaminado a la adquisición de las competencias específicas establecidas para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de su vida (Real Decreto 157 / 2022 , de 1 de Marzo , por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 2022). Dentro de ese tratamiento competencial del currículo y, por tanto, de la enseñanza se estima la vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI puesto que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana. También, el trabajo con estos desafíos permitirá el desarrollo en el alumnado de una posición ética exigente, trascendiendo la mirada local para analizar y comprometerse también con los problemas globales. La Competencia ciudadana (CC) establecida en la LOMLOE, determina el progreso en el alumnado de 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. Para que esto se dé, se deben tener en cuenta no solo el tratamiento curricular que se desarrollar en torno al aprendizaje a partir de problemas sociales relevantes, sino experiencias de innovación que permitan el desarrollo de estas estrategias. A lo largo de tres capítulos se determinan estos abordajes, en torno a la investigación y experiencias de innovación sobre Problemas Sociales Relevantes en el aula.

Algunas propuestas didácticas se han valido de el uso de las redes sociales como recurso de aprendizaje es el caso del capítulo 17 presentado por Ifigeneia Doumpalakidou Giannopoulou en el que se utilizó instragram como herramienta

para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento utilizando estrategias de enseñanza como la gamificación.

Otro trabajo, recogido en el capítulo 18, sobre el análisis del currículo educativo en Educación Primaria es el desarrollado por Juan Ramón Moreno-Vera y Francisco Moreno-Vera. En el capítulo X se ofrece un estudio sobre le análisis de las propuestas curriculares que se realizan para trabajar la enseñanza a través de Problemas Socialmente Relevantes según el decreto de currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Los resultados de investigación evidencian la poca presencia del estudio de las Ciencias Sociales a través de Problemas Socialmente Relevantes. La única alusión a problemas sociales está relacionada con los problemas medioambientales y de cambio climático (que aparecen en el Bloque II El mundo en que vivimos).

El último capítulo de este bloque aborda las ideas históricas de los jóvenes brasileños sobre la esclavitud y el racismo en un estudio desde la perspectiva de la didáctica humanista de la historia. Concretamente, Ana Beatriz Accorsi Thomson y Marlene Cainelli, como autoras de este, concluyen que casi un 80% de los estudiantes investigados reconocen la falta de igualdad racial en la actualidad, además de desarrollar un sentido crítico al constatar la marcada presencia del racismo en la sociedad brasileña.

El bloque temático V, Medio ambiente y explotación del paisaje, como su propio nombre indica, está centrado en elementos geográficos (ambientales) relevantes para sociedad, tales como el estudio del paisaje, los riesgos de inundación, los efectos del cambio climático como desafío social y económico capital, u otros conflictos socioambientales relevantes, como principales elementos de protección y estudio en el presente siglo. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) adopta entre sus esferas de importancia crítica para los próximos años la atención a la pobreza y el hambre de las personas, la protección del planeta, la prosperidad económica y social, la paz, justicia e inclusión en las sociedades, así como una alianza mundial para el desarrollo sostenible del planeta. Igualmente, la transición energética global es un hecho, materializada en numerosas iniciativas como la reducción del uso del carbón o las nuevas inversiones en energías renovables para reformar el sistema

energético mundial (Cerdá, 2018). Es evidente que no es suficiente, pero se trata de acciones que suponen un primer paso y delimitan el camino a seguir.

En el capítulo 20, primero de este bloque y obra de Mercedes Millán Escribe, se plantea un estudio de caso observacional sobre el Campo de Cartagena (Murcia), poniendo en valor determinados aspectos esenciales para comprender la evolución experimentada por su paisaje. A lo largo de esta investigación, se brinda soporte cualitativo, aunque utilizando también estadísticas que cuantifican y apoyan, de forma objetiva, determinados aspectos esenciales para comprender dicho paisaje, así como sus actividades económicas y efectos. En este proceso, la autora pone en funcionamiento una selección de fuentes bibliográficas y documentales, así como normativas de interés básicas en torno a estas actuaciones, inclusive recursos de carácter estadístico y cartográfico.

El capítulo 21, pretende aportar una aproximación al riesgo de inundación, tal y como se explica en los actuales manuales escolares de las principales editoriales empleadas en la Comunidad Valenciana. Más concretamente, Álvaro-Francisco Morote Seguido analiza el tipo de recursos, las actividades y las imágenes que se insertan en los libros de texto de Ciencias Sociales del tercer ciclo de Educación Primaria, dejando abierta la vía investigativa en torno al conocimiento de cómo el profesor enseña tales contenidos en las aulas.

En el capítulo 22, Álvaro-Francisco Morote Seguido y Juan Ramón Moreno-Vera plantean el abordaje de la enseñanza del cambio climático como desafío socioambiental clave del siglo XXI. Para ello, parten del conocimiento actual que tiene el futuro profesorado de la etapa de Educación Primaria en esta temática, así como su percepción ante planteamientos futuros.

El último capítulo de este bloque temático, el capítulo 23, se centra en la línea de la educación patrimonial crítica y educación para la ciudadanía. El trabajo presentado por Jorge Conde-Miguélez, José A. Armas-Castro y Leticia López-Mondéjar, analiza las representaciones de un grupo de estudiantes de 11-12 años del área de Santiago de Compostela sobre el conflicto socioambiental originado por la reapertura de una mina a cielo abierto en la localidad gallega de Touro (A Coruña) y su relevancia desde la perspectiva de la educación patrimonial y ciudadana.

En último lugar se presenta el bloque temático VI, Gamificación, geolocalización y uso de las SIG para la representación de fenómicos geográficos y sociales. A lo largo del mismo se recogen diversos trabajos sobre los Sistemas de Información Geográfica (SIG), así como experiencias didácticas de trabajo geográfico e histórico y formación en técnicas gamificadas, que dotan al bloque de un plus epistemológico, en el que los procesos virtuales e innovadores potencian el acceso al conocimiento. Los sistemas SIG permiten analizar territorios y aportar ventajas sobre su pasado, presente y futuro, facilitando información sobre cuestiones naturales, sociales y culturales que permiten conocer, explorar y valorar el medioambiente (Alcántara y Medina, 2019).

El primer capítulo de este sexto bloque (capítulo 24) tiene como autores a Álvaro-Francisco Morote Seguido y Jorge Olcina Cantos, y en él se pretende llevar a cabo distintas propuestas didácticas con el fin de abordar en 2º de Bachillerato el riesgo de inundación a partir del visor que ofrece el Plan de Acción Territorial sobre prevención del riesgo de inundación de la Comunidad Valenciana (PATRICOVA). A partir de estas propuestas, se busca que los estudiantes aprendan capacidades para interpretar el territorio, alcanzando un conocimiento ante posibles fenómenos extremos a los que se enfrente la sociedad, como el proceso actual de calentamiento global, entre otros.

El capítulo 25, cuya autoría corresponde a Elsa pacheco, Jorge Alves y Laura Soares, está centrado en la propuesta de un viaje virtual que contribuye a la percepción del proceso histórico para construir y consolidar la identidad de la Región del Alto Duero y su conexión con las ciudades de Oporto y Vila Nova de Gaia, en una conexión fluvial de 120 kilómetros. Se trata de un territorio clasificado por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad, en el año 2001, por lo que este apasionante viaje supone un aporte sustancial al conocimiento histórico y geográfico.

El capítulo 26, cuyos autores son Carlos Martínez-Hernández, Claudia Yubero, Elena Ferreiro-Calzada y Sofía Mendoza-De Miguel, aborda una primera aproximación a la didáctica del turismo. Para ello, este trabajo pone en valor numerosas innovaciones didáctica basadas en m-learning y el uso de la tecnología GIS. En aras de comprender este fenómeno, así como la conflictividad de la

gentrificación comercial, se plantea un método de trabajo activo, que se compatibiliza con el trabajo en grupo no presencial y con la extensión espaciotemporal de la gentrificación como proceso de rehabilitación urbanística y social de zonas deprimidas o deterioradas.

Por último, el capítulo 27 recoge las aportaciones de Sebastián-López y De Miguel-González, que realizan una propuesta reivindicativa sobre el papel de la mujer en la sociedad y su presencia digital, basada en una experiencia de mapeado colaborativo de las calles de las mujeres de Zaragoza. Con el objetivo de crear una narración colaborativa en la que se enfatice la importancia de las mujeres y sus logros en el ámbito público y digital. Para ello, llevaron a cabo la realización de un taller en el que se analizó y reflexionó la presencia femenina en el callejero de Zaragoza, con el fin de poner en valor a estas mujeres representadas en las calles de la ciudad e integrarlo al visor de Las Calles de las Mujeres. Esta propuesta didáctica ayuda a aportar una mayor visibilidad de las mujeres en la sociedad, así como educar a los jóvenes en igualdad de género desde las nuevas tecnologías y medios de comunicación.

A lo largo de este libro se recogen los diferentes trabajos de autores y autoras que han ofreciendo importantes investigaciones que contribuyen a avanzar en el ámbito educativo para poder alcanzar una educación más crítica, reflexiva, igualitaria y de calidad. De este modo, estas nuevas perspectivas educativas nos ayudan a comprender el mundo actual desde las ciencias sociales, ofreciéndonos diferentes metodologías didácticas, recursos o herramientas desde las que poder transmitir una enseñanza de las ciencias sociales más comprometida con la sociedad presente y los problemas sociales actuales.

Referencias

Albarrán, F. A. y Díaz, C. H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, *25*(3), 1–18. http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/5116

Alcántara, J. y Medina, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 37*(2), 173-188. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/356159

Arroyo Mora, E., y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *96*(35.3), 109–128. DOI: 10.47553/rifop.v96i35.3.91433

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Carretero, M. (2021). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Tilde editora.

Cerdá, E. (2018). Cambio Climático y Energía: una visión a nivel global. *Papeles de Europa, 31*(1), 1-17. DOI: 10.5209/PADE.61486

Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, *49*(1), 45–54. DOI: 10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: Análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigacion Educativa*, *34*(2), 521–534. DOI: 10.6018/rie.34.2.224891

Delgado, E. J. y Estepa, 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*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4913864&orden=1&info=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4913864

Díez Bedmar, M. del C. y Fernández Valencia, A. (2021). Perspectiva de género en las aulas de ciencias sociales : reflexiones en torno a resistencias presentes. *Íber : Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *103*, 43–50.

Felices-De la Fuente, M. del M., Chaparro-Sainz, Á. y Rodríguez-Pérez, R. A.

(2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities and Social Sciences Communications*, *7*(1), 1–10. DOI: 10.1057/s41599-020-00619-3

García-ceballos, S. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96*(35.3), 87-109.

Gómez, C. y Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in Educactional Research*, *5*(2), 139–146.

González, N. y Pagés, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Sugerencias para la formación inicial y continuada del profesorado. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*, 1-16.

Gómez, C., Rodríguez, R. A., y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, *XXXVII*(150), 20–38. https://www.redalyc.org/pdf/132/13242743002.pdf

Gómez, C., y Sobrino, D. (2018). Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de Historia. In P. Miralles, M. Cosme, & C. Gómez (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 111–126). Octaedro.

Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R. y Rodríguez Medina, J. (2020). Educación para la ciudadanía y educación histórica. Un análisis bibliométrico (2007-2017). En J. Prats. (coord.). Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación. TREA.

Gómez Carrasco, C. J., Solé, G., Miralles, P. y Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, *11*, 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.521115

Gunzelman, C. D., López, F. A. y Jara, M. Á. (2021). Pensamiento histórico,

problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, *8*, 156–171.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188

López Martínez, M. J. (2021). Ciudadanía y lectura del espacio geográfico en la formación docente de Educación Infantil. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, *41*, 3. DOI: 10.7203/dces.41.19207

Lucas-Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *96*(35.2), 65–82. DOI: 10.47553/rifop.v97i35.2.87585

Martín-Cáceres, M., Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109–122).

Martínez, P. M., Gómez Carrasco, C. J. y Fernández, J. M. (2019). Perceptions on the use of ict resources and «mass-media» for the teaching of history. a comparative study among future teachers of spain-england. *Educacion XX1*, *22*(2), 187–211. https://doi.org/10.5944/educxx1.21377

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente.* Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.

Real Decreto 157 / 2022 , de 1 de marzo , por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria ., 1 (2022).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria., Boletín Oficial del Estado 41571 (2022). https://www.boe.es

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato., Boletín Oficial del Estado 101239

(2022).

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil., 1 (2022).

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente., C189/1 Diario Oficial de la Unión Europea 1 (2018).

Miralles Martínez, P. y Gómez, C. J. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, *1*(52), 52–68.

Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, *75*, 15–28. DOI: 10.19052/ ap.5215 Actual.

Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local : prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, *XLIII*(4), 203–227.

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 61561 (2020).

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., & Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, *389*, 211–242. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460

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*, *33*(13). DOI: 10.5965/2175180313332021e0111

Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo & Argumento,6*(11), DOI: 278-298.10.5965/2175180306112014278

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto.

Bloque I

La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de género: investigación y propuestas didácticas

CAPÍTULO 2. EL PATRIMONIO ESCULTÓRICO DE LA CIUDAD DE VALÈNCIA DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA. PROPUESTA PARA UNA VISIÓN DE LA GEOGRAFÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN

Alba Oller-Benítez [(1)], Micaela Maisa-Montero [(2)]

([(1)] Universitat d'Alacant y [(2)] Universidad Politécnica de València)

Introducción

Tradicionalmente la ciudad se estudia desde una geografía basada en presupuestos objetivos de representación de la realidad. Sin embargo, actualmente somos conscientes de los mensajes implícitos que encontramos en nuestro entorno a diario. Aunque desde la geografía feminista se señala la necesidad de atender a los espacios subjetivos esto no implica en la mayoría de las ocasiones un estudio en las aulas que atienda a la problemática sobre cuáles son los mensajes icónicos que consumimos en el espacio público.

Desde la geografía feminista, Rachele Borghi (2017) por ejemplo afirma que existen relaciones entre las identidades de género y la misma construcción de los espacios. El espacio de la ciudad está construido desde una perspectiva sexista, que afecta de manera compleja el modo de habitar los espacios de los sujetos que no ostentan el poder, evidenciando las desigualdades. Las personas, según su género, edad, etnia, cultura, religión, clase social y capacidades físicas, se identifican con los espacios de manera diversa. De hecho, el espacio ha sido socialmente construido, y tiene un carácter generalizado (García y Ortíz, 2014).

Un ejemplo de ello es el patrimonio escultórico que se encuentra en el espacio público. Este comunica qué es importante para una sociedad y cómo se construye su pasado, contribuyendo a reforzar una "identidad común". Entender las formas en las que se representa a las mujeres y el género en las esculturas públicas de una ciudad nos acercan a la política de la memoria de una comunidad. La cristalización de una visión o versión del pasado en el espacio habitado permite que

esa visión se mantenga en el imaginario social del público (Datta, 2020). Las esculturas conmemorativas crean una memoria pública y refuerzan la idea de nación. Pero raramente vemos mujeres representadas en estas, y de hecho cuando lo están, suelen presentarse como alegorías, mientras que los hombres aparecen como personajes históricos concretos (Weresh, 2018). Las imágenes más comunes de desnudos, alegorías, o diosas griegas contribuyen a una representación que "en realidad nos dice poco sobre las mujeres, informando más bien de las fantasías y de los temores generados por la imaginación de los hombres, pues varones son quienes, por lo general, producen tales imágenes" (Vega, 2016).

Cada día nos encontramos con monumentos en el espacio público que forman parte de nuestro entorno de cultura visual (Freedman, 2006), llegamos a una comprensión de las artes visuales, la geografía y la historia a través de nuestras interacciones. Ello genera un conocimiento en nosotros como ciudadanos más allá del conocimiento curricular adquirido en el aula. Estas interacciones median entre el conocimiento escolar y el cotidiano de forma consciente o inconsciente por parte del profesorado.

Existe, además, una disociación entre lo que aprendemos en las aulas de geografía y la geografía disciplinar y académica (Montoya, 2003) de forma que la geografía escolar se mantiene inmutable en muchas ocasiones a las reflexiones o críticas que surgen desde la academia o la sociedad. La enseñanza de la geografía sigue los postulados de una geografía anticuada basada en la localización y no ofrece al alumnado el acceso a nuevos conocimientos que permitan problematizar los espacios vividos por los estudiantes (Córdoba, 2006; Delgado y Murcia, 1999; Rodríguez, 2010).

Entendemos que la geografía en los diferentes ámbitos educativos debe tener como objetivo comprender el espacio y entender las decisiones que se llevan a cabo en el diseño de los espacios públicos y privados. Es imprescindible entender cómo se produce socialmente el espacio teniendo en cuenta la perspectiva feminista, entre otros aspectos, ya que de esta forma podemos acercar al alumnado a reflexionar sobre la relación entre el espacio y el tiempo histórico (García-Cruz, 2018). Esto nos permite profundizar en la forma en la que entendemos y participamos de los espacios vividos, fomentando la participación del alumnado en las reflexiones y decisiones sobre el espacio público.

Los futuros docentes, deben pues tener en cuenta esta relación entre el espacio y los contenidos de la geografía y los intereses sociales dominantes. De esta forma, podemos cuestionar las motivaciones de diferentes problemas y conflictos sociodemográficos. (Murcia, 2009) La geografía, así, cobra sentido haciendo que los estudiantes puedan reconocer sus entornos (Rodríguez, 2010) y utilicen sus conocimientos para generar una opinión respecto a las políticas urbanísticas de su territorio.

En definitiva, se entiende que la geografía puede ser una herramienta que nos permita tratar conocimientos y valores necesarios para la sociedad actual desde la infancia. Tratar en las aulas presupuestos de la geografía radical y de la percepción nos acerca a una educación que nos cuestione aquellas cuestiones que nos encontramos en la vida cotidiana como usuarios, productores, consumidores y ciudadanos (Caba-Gusi et al. 2010).

Por ello, consideramos que una aproximación consciente frente a la problemática expuesta en las aulas nos permitiría orientarnos hacia problemas relevantes en la geografía como educación política (Schramke, 1980). Creemos oportuno fomentar una reflexión sobre la educación patrimonial desde la perspectiva feminista respecto a los monumentos públicos y así evitar que se genere un “doble sistema conceptual”: el escolar y el extraescolar que recibimos al habitar una ciudad repleta de símbolos androcéntricos (Rozada-Martínez, 1997).

El objetivo de la presente propuesta es acercar de forma participativa y cotidiana la reflexión a niños, niñas y jóvenes acerca de la representación de la mujer en las esculturas públicas de la ciudad de Valencia. Con esto, buscamos, por una parte iniciar un estudio sobre la representación de la figura femenina en el espacio público y, por otra, fomentar la reflexión sobre las consecuencias de los mensajes presentes en el espacio público desde los feminismos.

Propuesta didáctica

La propuesta se basa en un estudio de la escultura pública antropomorfa de la ciudad de Valencia atendiendo al sesgo de género explicado anteriormente, donde se analizan diferentes aspectos: género de la figura representada, género del artista ejecutor, año de ejecución, y otras características de las figuras.

Al analizar las obras del patrimonio público estas categorías nos permiten también situarlas geográficamente, señalando una posible visión de la ciudad, accesible y contextualizada que fomente la reflexión por parte de docentes, jóvenes y público general de la ciudadanía.

Para difundir estas reflexiones y fomentar otras hacemos uso de los medios sociales de comunicación, accesibles tanto a profesorado como a alumnado y como posible recurso participativo en el aula en sí mismo. Así se genera un archivo de imágenes contextualizadas que facilitan el acceso a una visión más crítica de la ciudad. Creemos que dicho análisis puede suponer una herramienta valiosa para la reflexión y la educación patrimonial y ciudadana.

Fase de estudio previo

En cuanto al estudio previo se procedió a indagar en archivos digitales y virtuales sobre el patrimonio escultórico de la ciudad de Valencia. Se decidió centrarnos concretamente en aquellas esculturas que fueran antropomorfas o que hicieran referencia u homenaje a alguna persona o personaje concreto.

Con ellas se generó una base de datos sensible a las siguientes categorías: género de la figura representada, género del artista que la realizó, año, temática, identidad de la figura representada y características de esta tales como: presencia o no de placa identificativa, tipo de representación (ecuestre, busto, conjunto escultórico, etc.), presencia de rasgos faciales distintivos, presencia de ropaje o desnudo.

Las categorías definidas nos ayudan a comprender el tipo de personaje al que se hace referencia y además a establecer ciertas líneas de reflexión acerca de los modos de representación que se emplean en la escultura pública y en qué se diferencian unos de otros.

Propuesta didáctica

La propuesta tiene como objetivo principal acercar a los participantes a la reflexión tratando la geografía desde los espacios vividos y propios. Para ello se propone un acercamiento al conocimiento en primera persona, a través de rutas o derivas personales por el espacio público.

Pretende, por tanto, acercar el tratamiento de problemas socialmente relevantes, como lo es la representación de la mujer en el espacio público, desde la indagación.

Así, los participantes reciben una serie de instrucciones a seguir y unas sencillas preguntas a responder de forma que las respuestas propias sean las que lleven a extraer las conclusiones propias al respecto.

Entendemos, que para saber ver y entender las decisiones que se dan en el espacio público y sus consecuencias es necesaria una participación directa en las mismas. Por ello, se plantea desde el inicio una visibilización de los datos obtenidos a través de las redes sociales. El proceso se lleva a cabo de forma inmediata a través de la participación de las personas de forma individual o colectiva. Así, al mismo tiempo que se inicia la reflexión sobre una escultura en concreto por una persona se comparte la información extraída al resto de personas participantes.

La propuesta consiste en la búsqueda de esculturas en la ciudad de Valencia haciendo una foto y respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Tiene nombre propio? ¿Tiene cara? ¿Tiene profesión? ¿Tiene ropa? ¿Tiene placa? Se propone responder a estas preguntas con hashtags. Las preguntas responden al estudio previo que responde a la problemática de la representación y que busca propiciar la reflexión de una manera sencilla.



Figura 1. Cartel de realización propia con las instrucciones para la participación

Resultados

En cuanto al estudio previo realizado, que contó con 148 esculturas incluidas en la muestra, se demostró que una gran mayoría (83,97%) corresponden a figuras masculinas. Además de esta gran diferencia, las figuras masculinas cuentan con una mayor proporción de esculturas dedicadas a personas reales, con nombre y apellido, que son celebradas por sus logros políticos, científicos, artísticos, etc. Existe una gran presencia de bustos que homenajean a estos personajes, lo cual destaca la poca relevancia que tiene la representación del cuerpo de estos personajes.

Por contraparte, las figuras femeninas, que son sustancialmente inferiores en cantidad, cuentan con menos de un cuarto del total de piezas dedicadas a personajes reales. Casi la mitad de ellas pertenecen al género alegórico o anónimo, y el resto corresponde a figuras religiosas, con la excepción de alguna pieza abstracta. Entre las alegorías encontramos conceptos como la maternidad, la paz, o simplemente desnudos artísticos decorativos. Este elemento ornamental se presenta incluso en conjuntos escultóricos creados para homenajear a un personaje masculino concreto. Ejemplo de ello es la escultura conmemorativa dedicada al Dr. Moliner, obra de José Capúz Mamano de 1919, en la que acompañan a una figura del homenajeado dos figuras femeninas, mitificadas y semidesnudas como alegorías de la ciencia y el amor maternal.

Tabla 1. Tipos de personaje representado por género de la figura representada.

Género de la figura representada	ABSTRACTO	ALEGORÍA/ ANÓNIMO	PERSONA REAL	PERSONAJE MITOLÓGICO/ RELIGIOSO	Total
Femenino	0,76%	6,11%	3,05%	3,05%	12,98%
Masculino	3,82%	7,63%	67,18%	5,34%	83,97%
Varios		2,29%	0,76%		3,05%
Total	**4,58%**	**16,03%**	**70,99%**	**8,40%**	**100%**

En cuanto a la representatividad, no debemos olvidar tampoco que la mayoría de las obras que pueblan la ciudad no solamente ilustran mayoritariamente a varones, sino que además están realizadas mayoritariamente por varones.

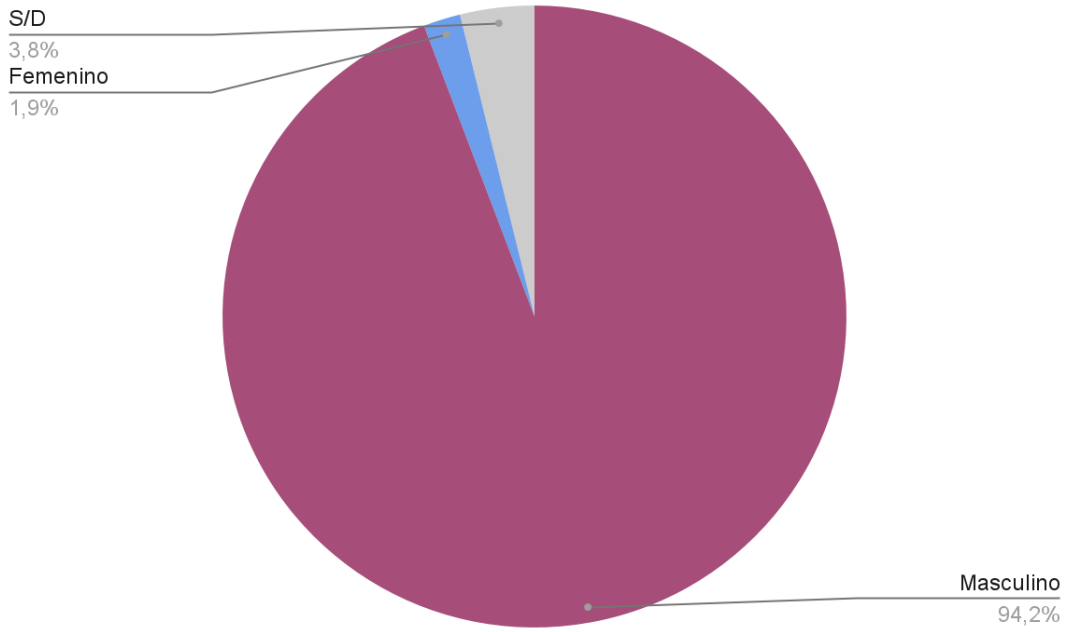


Figura 2. Género del autor/a de la escultura.

Así descubrimos que, en nuestra muestra, tan sólo el 1,9% de las piezas está firmada por una escultura femenina, y además corresponden a la misma persona (Anna Hyatt Huntington), quien donó piezas a la ciudad de Valencia.

En cuanto a la propuesta participativa, hemos recibido contribuciones de participantes habitantes tanto de la ciudad de Valencia como de otras ciudades (París, Elche, Tomelloso, Madrid) que apuntan al hecho de que esta problemática se extiende por diversas urbes.

A través de la participación se ha generado un interés por la escultura pública, por conocer los detalles de las mismas y se ha despertado la reflexión sobre la cuestión de la representación en el espacio público. También las esculturas aportadas por participantes demuestran una tendencia que presenta mayoría de figuras masculinas, así como también los escultores que las realizaron.

En la ciudad de Valencia encontramos tan solo 6 piezas que representan a mujeres concretas. Entre ellas encontramos a dos religiosas, una de la reina Mariana, sin

rasgos personales, un busto de Concha Piquer (el único busto de una mujer), una pieza denominada Charlotte von Stein (una escultura abstracta que en realidad honra a su amante, Goethe) y una pieza dedicada a Empar Barrón, víctima de violencia de género.

La cuestión del patrimonio escultórico en el espacio público es relevante dado que enciende el debate sobre la invisibilización del papel de las mujeres en la historia, y nos permite reflexionar sobre la idea arraigada y equivocada de que a las mujeres no se les han dedicado estatuas, esculturas o monumentos simplemente porque no hicieron historia. Además, nos permite tratar la relegación de la figura femenina a un envase conceptual y un cuerpo decorativo.

Queda claro que mientras que las figuras masculinas homenajean a personajes concretos, dándoseles un papel relevante en la historia, la política, el arte, reconociendo su individualidad, a través de su nombre, su rostro, su ropa, su profesión, las figuras femeninas son escasas, anónimas y ornamentales.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran una clara problemática sobre los mensajes representados a través de las imágenes públicas cuando se trata de diferencias de género. No solamente una diferencia cuantitativa respecto a la cuota de representación de personajes si no también, una clara diferencia cualitativa respecto a qué tipo de mensaje muestran las figuras representadas por mujeres.

La visibilización de esta situación es relevante e incita reflexiones importantes sobre el papel de las mujeres en la historia. Esta disparidad en la representación tiene consecuencias concretas sobre el imaginario colectivo y reproduce dos ideas claves:

1) Que las mujeres no han tenido un papel relevante en la historia y que no existen esculturas de ellas porque no han habido mujeres importantes.
2) Que los cuerpos de mujeres anónimas son decorativos y embellecen de por sí los espacios públicos.

En este sentido, la propuesta permite iniciar a las personas participantes en la reflexión a través de las preguntas planteadas incidiendo en las diferencias

evidentes en la representación de figuras femeninas o masculinas. De una manera sencilla y participativa se propone visibilizar la problemática planteada.

Este planteamiento nos lleva no solamente a insistir en el problema central si no que sirve para iniciar un debate en las aulas o grupos no formales educativos respecto a los mensajes que nos transmite el espacio público de las ciudades. ¿Qué otros aspectos se invisibilizan en el espacio público? ¿Qué decisiones se toman y desde dónde respecto al arte público en la ciudad?

Como principal conclusión entendemos que la propuesta puede servir como herramienta para una educación geográfica que problematice el espacio vivido desde la cotidianeidad y que propicie el entendimiento por parte de niños, niñas y jóvenes, también posiblemente de personas adultas, de la relación entre el espacio y las intenciones sociales de cada momento histórico. Especialmente, permitiendo reflexionar sobre el debate entre la representatividad en el presente y el pasado desde el urbanismo feminista.

Se plantean diferentes propuestas de mejora y de seguimiento. Esta propuesta ha sido pensada desde la educación en general, especialmente desde la educación no formal y en el tiempo de ocio. Ahora cabría generar una ruta, una forma de proyectar la experiencia que pudiera ser acercada a los grupos de escolares con la mediación posterior de los debates por parte del profesorado. Se han conseguido los objetivos respecto al estudio preliminar, la categorización y la base de datos respecto a la temática principal, así como la implementación de una experiencia piloto de la propuesta de participación que nos ha permitido comprobar la idoneidad y pertinencia de las cuestiones planteadas y el formato empleado a través de las redes sociales. Como líneas a seguir a continuación, se busca continuar en la profundización de una guía didáctica que permita su uso en ámbitos de la educación formal.

Referencias bibliográficas

Abril-Curto, G. (2010). Cultura visual y espacio público-político. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*,*15*, 21-36

Borghi, R. (2017). Bodies in Space, Bodies that Make Space. *Klaxon*, (6), 6-12.

Caba-Gusi, A., Juliano, D., Hidalgo-Villarroya, E. y Roset, M. (2010). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el genero.* Octaedro.

Córdoba, J. H. (2006). La Geografía Escolar en Colombia: Un balance: 1991 - 2005. *Revista Folios*, 83 - 104.

Datta, A., Hopkins, P., Johnston, L., Olson, E. y Silva, J. (Eds.). (2020). *Routledge Handbook of Gender and Feminist Geographies*. Routledge.

Delgado, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

García-Cruz, A.D. (2018) *Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés "Nuestro Territorio" en los Cerros Orientales de Usaquén*. Trabajo final de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Montoya, J. W. (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia. *Cuadernos de Geografía - Universidad Nacional de Colombia*, 3 - 27.

Murcia, D. (2009). Enseñanza de la geografía: alternativas de qué y cómo enseñar pedagogía y geografía. En J. W. Montoya, *Lecturas en teoría de la Geografía* (pp. 257 - 270). Universidad Nacional de Colombia.

Ramón, G., y Ortiz, A. (Eds.) (2014). *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*. Icaria Editorial.

Rodríguez, E. A. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá.

Rozada-Martínez, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria.* Guía de textos para un enfoque crítico.

Schramke, W. (1980). La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geocrítica*, (26).

Valera, S. (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al Cuarto, 6*, 22-24.

Vega, E. (2016). ¿Una violencia invisible? Las mujeres en los monumentos públicos. *Boletín de arte (Málaga)*, *37*. https://doi.org/10.24310/bolarte.2016.v0i37.3280

Weresh, M. H. (2018). Gauzy allegory and the construction of gender. *William & Mary journal of women and the law*, *25*(1), 7.

CAPÍTULO 3. ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL

Alba de la Cruz Redondo, Antonia García Luque

(Universidad de Jaén)

Introducción

Desde hace ya más de una década, son numerosas las investigaciones que reivindican la incorporación del género en los currículos y en la realidad escolar de todas las etapas (Sáez-Rosenkranz, et al., 2019; Vizcarra et al., 2015; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Fernández y Piedra, 2010; Romero y Abril, 2008; Subirats, 2006). En este sentido, Fernández (2010) afirma que dicha incorporación "es ir más allá de educar la mirada social del alumnado para detectar la posición social de hombres y mujeres (…) y pensar, desde los ayer y los hoy que pueda conocer, los cambios necesarios para avanzar en igualdad" (p.147). Así pues, se hace necesario apuntar hacia el desarrollo de políticas, prácticas y propuestas coeducativas que se dirijan a la superación de las construcciones simbólicas de desigualdad de género que subyacen en la sociedad.

Al mismo tiempo, esto nos lleva a preguntarnos si el profesorado cuenta con una sólida formación en género, algo que se plantea como una cuestión urgente y pendiente de resolver (Aguilar, 2013). Precisamente, los/as docentes son agentes fundamentales en el sistema educativo que es clave en la transmisión y reproducción de estereotipos de género que fomentan la discriminación y las desigualdades propias de un sistema social de género binario y heteronormativo como el de nuestra cultura (Díaz y Anguita, 2017). Sin embargo, la realidad nos muestra un panorama poco halagüeño, puesto que los planes de estudio del profesorado en formación inicial muestran que, a pesar de los debates y de la incorporación de cuestiones de género en la legislación, en la práctica no se traduce en una presencia real y efectiva.

Así pues, desde diferentes normativas se hace imprescindible apuntar en tres direcciones con respecto a la educación reglada: introducir el género en el

currículum; eliminar de los materiales curriculares y libros de texto contenidos sexistas y estereotipados que supongan una discriminación entre mujeres y hombres; y aplicar el principio de igualdad de género en la formación inicial del profesorado que garantice su capacidad de transmitir esos conocimientos en las aulas (Aguilar, 2013). En esta línea se han manifestado los numerosos trabajos que recogen experiencias llevadas a cabo en la práctica (Blanco, 2004; Bolaños y Jiménez, 2007; Romero y Abril, 2008; Anguita y Torrego, 2009; Fernández y Piedra, 2010; Aguilar, 2015; Ortega, 2018). Sensibilizar y formar en materia de género al profesorado, de una manera adecuada, es fundamental para promover los cambios sociales que la sociedad requiere para conseguir una igualdad real y efectiva que vaya más allá de la formal. Para ello, los/las docentes deben asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, brindando alternativas que lo hagan posible.

Aquí cobra gran importancia el profesorado que se forma para la enseñanza de las ciencias sociales, tanto a través de los grados de educación infantil y primaria, como del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene la obligación de hacer un esfuerzo especial por integrar las prácticas coeducativas en todos los niveles de enseñanza (Lucas y Delgado-Algarra, 2018), ya que uno de sus principales objetivos es la formación de ciudadanos y ciudadanas y su participación en la sociedad, en función de su calidad personal e independientemente de su sexo (Arnaiz, 2012; García y Peinado, 2015). En palabras de Sáez-Rosenkranz et al., (2019), “una Didáctica de las Ciencias Sociales coeducativa, debe procurar un equilibrio entre contenidos disciplinares, sujetos sociales participantes y metodologías que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes ciudadanas críticas […]” (p. 21).

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género

Lo primero que tendríamos que plantearnos es ¿qué sabe de género el futuro profesorado? y ¿cómo, dónde y cuándo aprende la perspectiva de género el profesorado en formación inicial?

Una mirada a los planes de estudio de los grados de educación en las universidades españolas nos deja un panorama bastante desolador, porque estos planes siguen careciendo, en su mayoría, de contenidos, metodologías y recursos específicos sobre género (Ortega y Pagès, 2018; Díez et al., 2016; Aguilar, 2015; Fernández, 2001), y en el mejor de los casos aparece vislumbrada en las competencias transversales.

Por ejemplo, en las memorias RUCT de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén[4], la única mención explícita la encontramos en las competencias generales de ambos grados - CFB13 para infantil y CFB23 para primaria-, donde se habla de analizar e incorporar, de forma crítica, las cuestiones más relevantes de la sociedad actual, incluyendo los cambios en las relaciones de género como una de ellas, aunque, no de manera exclusiva (García y de la Cruz, 2017).

Por normal general, lo que se aplica es el principio de transversalidad en todas las materias de todos los planes de estudio, pero, de manera específica, encontramos cuatro asignaturas que reflejan entre sus contenidos una vinculación con el género, vinculadas en su mayoría al área de Didáctica de las Ciencias Sociales: *Entornos culturales y socialización en las aulas* y *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*, del grado de Educación Infantil; y *Sociedad, familia y escuela* y *Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género*, del grado de Educación primaria. Sin embargo, sólo la última anuncia el tratamiento de la materia en el título, desarrollando, además, en el apartado de contenidos de su guía docente, aspectos como la perspectiva de género en educación, las aportaciones del feminismo y la perspectiva de género a la epistemología, la presencia de la Historia, la ciudadanía y el género en las

[4] https://www.ujaen.es/gobierno/secgrados/sites/gobierno_secgrados/files/uploads/memorias_grados/Nuevas_memorias/Memoria%20RUCT_Educacion%20Infantil.pdf; https://www.ujaen.es/gobierno/secgrados/sites/gobierno_secgrados/files/uploads/memorias_grados/Nuevas_memorias/Memoria%20RUCT_Educacion%20Primaria.pdf

competencias del currículum de Primaria o las ciudades y el medio urbano en su dimensión histórico-social como foco de interés para trabajar la perspectiva de género. Por su parte, la de Enseñanza de las Ciencias Sociales en E. Infantil es la única que trata de manera amplia en su temario la coeducación a través de un bloque entero de contenidos, con epígrafes como "educación en valores y coeducación" o "la coeducación en el aula de infantil".

Realizando este rápido análisis es importante también resaltar que, para el caso andaluz, en el *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*[5], puesto en marcha por la Junta de Andalucía, se explicitaba como medida 1.4 que "En la formación inicial del profesorado deberá cursarse de forma obligatoria un módulo de coeducación cuya responsabilidad docente corresponderá a los grupos, seminarios o Institutos universitarios de investigación especializados en materia de igualdad de género". Sin embargo, en el *II Plan estratégico de igualdad de género en educación (2016-2021)*[6] la medida desapareció, centrándose más en la formación permanente que en la inicial y quedando la coeducación en los planes de estudios de estos Grados como una asignatura pendiente.

De hecho, este aspecto ya ha sido abordado en estudios anteriores (García, 2015; García et al., 2018), apuntando, entre las múltiples causas de la omisión de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, la ausencia de formación de género en la educación inicial del futuro profesorado de los grados de E. Infantil y E. Primaria. Además, tal y como mantienen Ortega y Pagès (2016), esta ausencia ha favorecido la invisibilización de las diversidades de género y, como consecuencia, el mantenimiento de identidades hegemónicas, tradicionalmente construidas sobre el androcentrismo. Precisamente, esto potencia las dificultades que hay a la hora de superar ese enfoque androcéntrico en el diseño de las programaciones didácticas, y la incoherencia entre lo que dicta la legislación y lo que finalmente se lleva a cabo en la práctica docente.

Ya hace mucho que la igualdad pasó a formar parte de la agenda política. Las normativas están muy avanzadas y comprometidas con la igualdad de género, sin

[5] https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766/Texto%20del%20Plan%20de%20Igualdad%20-%20Reedici%C3%B3n%20(plan1_igualdad_r.pdf)

[6] https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2/II_Plan_maquetado

embargo, este avance no se corresponde con la realidad social ni con la práctica educativa y, lamentablemente, los cambios en la Universidad están siendo lentos, en muchos casos imperceptibles y, sobre todo, muy variables en función del contexto. En otras palabras, se puede decir que, más allá de la legislación, está en la mano de cada docente integrar esta perspectiva a la hora de impartir sus materias, y por ello, un análisis de las guías docentes de los planes de estudio no es suficientemente significativo a la hora de realizar una valoración real de las prácticas académicas feministas y coeducativas, ya que son muchos los casos de profesorado, comprometido y formado, que incorpora esta mirada de género en todas sus asignaturas aunque ésta no esté contemplada de manera formal en las guías docentes. Otra cuestión para debatir sería si con solo la voluntad y el compromiso de cambio es suficiente, ya que se puede dar el caso de profesorado con una altísima voluntad que, sin embargo, no tiene la suficiente formación para materializarla de forma correcta.

Por otra parte, uno de los mayores hándicaps al que nos enfrentamos continúa siendo el argumento de la transversalidad, que es llevada a cabo de forma útil y coherente sólo en algunas ocasiones, bien sea por falta de formación o por no existir un verdadero interés. Las conferencias, cursos online, jornadas y demás actividades puntuales pueden contribuir a mejorar la formación, pero son acciones complementarias, entre otras razones por la voluntariedad de realizarla, además de tener un calado menor que otras más directas y controladas, como las asignaturas y estudios específicos o los cursos más prolongados. Esto genera una situación de inconsistencia e inestabilidad de la formación en género, al carecer de verdaderos programas estructurados que garanticen la adquisición de unos contenidos mínimos, quedando como mera anécdota de su proceso de formación, al no existir ni obligatoriedad ni continuidad.

A ello, hemos de añadir las grandes diferencias que existen entre la percepción que tiene el profesorado en formación inicial sobre sus conocimientos y la realidad de lo que verdaderamente saben y, por tanto, van a transmitir a su futuro alumnado.

A través de un cuestionario de detección de ideas previas llevado a cabo en el curso 2018/2019, entre 156 alumnos/as de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén, en el que se les planteaban distintas definiciones vinculadas a la igualdad de género y la violencia de género, se

pudieron comprobar las carencias que presentaban en esta materia e intuir las nefastas conclusiones que pueden derivarse en su futura práctica docente, sobre todo en las asignaturas propias del área de las Ciencias Sociales[7].

Por ejemplo, con respecto al término *feminismo*, existía una tendencia a otorgarle un valor peyorativo, con afirmaciones que sitúan a las mujeres en posiciones predominantes sobre los hombres (Ej.: ”Defender activamente y sobre todas las cosas el sexo femenino y menospreciar el sexo contrario”; “Defensa del género femenino incluso por encima de las libertades del género masculino”; “Supuestamente es la igualdad entre hombre y mujer, pero a mi parecer es lo mismo que machismo, pero con el sexo opuesto”; “Antepone las mujeres a los hombres y vela por sus derechos de una forma extrema”; “Las mujeres sólo piensan en ellas” o “Se considera feminismo cuando la mujer se pone por encima del hombre”).

Lo mismo ocurría cuando se les preguntó sobre el empoderamiento de las mujeres y sobre si estaban de acuerdo con ello, entendiendo, en muchos de los casos, que da lugar a una situación desfavorable para los hombres (Ej.: “Es darles poder o importancia a las mujeres. No lo veo necesario, porque deben ser igual que los hombres”; “Es que las mujeres tengan el poder. No estoy de acuerdo porque pienso que el poder debería ser mixto, todos podemos aprender del otro sexo” o “No creo que se deba empoderar ni al hombre ni a la mujer, si se supone que buscamos lo justo debemos impartir desde ya lo justo, por mucho que se desvalore a las mujeres. Si las empoderamos a ellas, se vuelve a ver la no igualdad, creo”). También se dio el caso de personas que lo veían como positivo, pero sin entender verdaderamente las razones por las que se debe empoderar a las mujeres, tal y como muestran sus argumentos de justificación (Ej.: “Significa darles poder. Estoy de acuerdo porque la mujer como ser humano que da vida a otro, tiene más sentimientos, es más justa y es capaz de solucionar conflictos de manera más pacífica”). Más graves fueron sus preconcepciones cuando se les pidió que enumeraran los tipos de violencia de género que conocían, ya que un gran número de chicos y chicas igualaban la

[7] Una aproximación parcial a los resultados se puede encontrar en un estudio precedente de las autoras (De la Cruz y García, 2018), si bien los resultados completos de la investigación, realizada en el marco de un proyecto titulado “Aprendiendo igualdad de género desde la infancia en las aulas” (Ayudas para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación 2017, FECYT) serán publicados próximamente por las autoras.

violencia machista y lo que llamaban “violencia feminista”, destacando, en reiteradas ocasiones, que se produce “de hombre a mujer y viceversa”.

Por último, ante la pregunta de si consideraban necesario incorporar a las mujeres como objeto de estudio en la enseñanza de las Ciencias Sociales y por qué, aunque en su mayoría se mostraron partidarios/as de hacerlo, las razones que dieron para justificar dicha incorporación demuestran una total falta de comprensión de la pregunta (Ej.: “Porque detrás de todos los hombres había una gran mujer que le ayudaba en todas sus decisiones”; “Tanto hombres como mujeres tenemos necesidad de aprender lo mismo”; “Porque una mujer al igual que un hombre posee los mismos conocimientos” o “¿Por qué no? Todo el mundo puede realizar lo que se proponga”).

Estos ejemplos muestran las evidentes carencias en la formación inicial del profesorado en materia de género. La tónica dominante es la de unos chicos y chicas con una marcada ceguera de género y que, incluso, viven, lamentablemente, en el espejismo de la igualdad. Es fundamental romper sus cegueras ya que, si no toman consciencia de las desigualdades de género que persisten en nuestra sociedad patriarcal, y no reflexionan sobre como la escuela y el profesorado son instrumentos fundamentales en la perpetuación o erradicación de las creencias, actitudes y comportamientos androcéntricos, será imposible llevar a cabo una práctica coeducativa. Y, para que el futuro profesorado pueda implementar la perspectiva de género en las aulas hay que hacerlo competente profesionalmente en esta línea, tal y como ya han recogido las autoras de este trabajo en estudios precedentes (García, 2016; García y de la Cruz, 2017; de la Cruz y García, 2018)

En base a estos resultados, y siguiendo a Ortega y Pagès (2018) y Ortega (2018), la detección diagnóstica de carencias formativas del futuro profesorado, y la incorporación del género en sus planes de estudio, favorecerían, sin lugar a duda, la transformación de las prácticas docentes para alcanzar modelos sociales verdaderamente inclusivos, plurales y diversos. En palabras de García (2016), sólo a través de un profundo cambio en la formación del profesorado en materia de género “será posible comenzar a romper la dinámica patriarcal en la que hemos sido socializados/as y de la que formamos parte activa desde la inconsciencia” (pp. 147-148).

Reflexiones finales y retos para el futuro

Los prejuicios y estereotipos en materia de género que muestra el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria pueden provocar que, si no se interviene, cuando se encuentren al frente de sus respectivas aulas, se conviertan en cómplices de la reproducción, consciente o inconsciente, de los sistemas de género en las escuelas (de la Cruz y García, 2018). A la hora de buscar la solución, es necesario volver al principio de este trabajo: establecer formalmente en los planes de estudio una formación de calidad, llevada a cabo por personas, a su vez, formadas y competentes, específica, ajena a la transversalidad y ajena a la voluntariedad de personas comprometidas. En la misma línea, en el campo específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, esa formación debe orientarse a potenciar el tratamiento coeducativo en las aulas. Sin lugar a duda, la desarticulación del patriarcado en la enseñanza de esta disciplina desde la educación superior tendrá un impacto en el resto de los niveles de enseñanza, contribuyendo, junto a la educación en igualdad de género desde el ámbito informal y no formal, a conseguir una sociedad justa e igualitaria (García y de la Cruz, 2017).

Para ello, en primer lugar, es necesario aplicar adecuadamente los materiales diseñados para tal fin. En este sentido, hay que visibilizar a las mujeres, puesto que no se trata sólo de que estén completamente ausentes del relato histórico, sino que no existe ninguna referencia a su situación de subordinación, discriminación o segregación que pueda hacer reflexionar al alumnado sobre esa situación de desigualdad (Saenz, 2015). También, es fundamental hacer al profesorado competente en la elección y uso de materiales curriculares sin sesgos de género, siendo capaz de detectarlos en los discursos escritos y visuales, y en el análisis crítico de sus consecuencias en el alumnado (García et al., 2018).

En segundo lugar, hay que incorporar estrategias, prácticas y metodologías de aula reales, experimentadas, que sean sometidas no sólo al diagnóstico y la aplicación, sino a la preceptiva evaluación de los resultados que permitirá mejorar y ampliar los planteamientos en materia de género.

No puede dejarse a un lado la constante actualización de contenidos, pues debe existir un trasvase de la academia a la escuela. Sólo así se logrará, posteriormente, que se produzca también esa transferencia de la escuela a la sociedad (García et

al., 2018). Todo lo que se está investigando tiene que verse reflejado en la práctica docente y, en el caso de la formación inicial, esto pasa por dotarles de herramientas reales para trabajar en el aula desde la coeducación. Hay que hacer hincapié en el plano teórico y en la práctica efectiva porque, aunque en muchas ocasiones existe voluntad, faltan herramientas y capacidades para abordarlo, de manera que se necesita una formación que articule teoría y práctica.

En definitiva, para poder poner en práctica una enseñanza de las Ciencias Sociales inclusiva, sin sesgos de género, es necesaria una formación feminista de calidad dirigida no solo a la capacitación, sino también a la transformación social desde el compromiso real, y para ello es necesario entender la coeducación como la herramienta que destruirá la socialización diferencial de género estableciendo un modelo de equivalencias entre personas interdependientes sin distinciones sexo-genéricas.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 27(3), 177-183.

Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de educación,* 21(1), 77-96.

Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 64(23,1), 17-25.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En I. M.ª Vera y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 665-673). AUPDCS.

Bolaños, L. M. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95.

De la Cruz, A. y García, A. (2018). Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 171-186). Universidad de Valladolid.

Díaz de Greñu, S., & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219.

Díez Ros, R., Aguilar Hernández, M. M., Gómez Trigueros, I. M.ª, Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Pérez Castelló, T. D. y Vera Muñoz, M.ª I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M.ª T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665-2679). Universidad de Alicante.

Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, 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, A. (Coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.

Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: Una perspectiva didáctica. En Clavo, M. J. y Goicochea M. A. (Coords.), Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad. Ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género (pp. 147-176). Universidad de La Rioja.

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.

García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A.

Mª. Hernández; C. R. García; J. L. De la Montaña (eds.) Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 165-173). Universidad de Extremadura; AUPDCS.

García, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH*, 89, 147-149.

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-Morís y C.R. García (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Universidad de Córdoba.

García, A., de la Cruz, A. y Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal *vs.* Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero y J.L. Villa (Coords.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 95-108). Universidad de Murcia, EDITUM.

García, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.

Lucas, L.; Delgado-Algarra, E. J. (2018). La coeducación en la Educación Patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, 5-15.

Ortega, D. y Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.

Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos*, 21, 53-66.

Ortega, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (17).

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.

Saenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43–59.

Sáez-Rosenkranz, I., Barriga-Ubed, E., & 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).

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.

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.

CAPÍTULO 4. APRENDIENDO LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo

(Universidad de Jaén)

Introducción

Recientemente hemos asistido a un explosivo auge de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas desde una perspectiva de género. Valga como ejemplo el monográfico nº 45 “Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género” de la Revista Clío: History and History Teaching coordinado por Mª del Consuelo Díez y Antonia Fernández (2019); la publicación del número 103 de la Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, bajo el título “Ciencias Sociales y perspectiva de Género”; la mesa de comunicaciones 6 “Construcción de la identidad de género y Didáctica de las Ciencias Sociales” del último Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales organizado por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), el XXXI, que fue la que mayor número de aportaciones recibió; el exitoso y concurrido workshop “Enseñar y aprender Ciencias Sociales de forma inclusiva: la perspectiva de género” en el X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano organizado por el grupo de investigación DICSO; y la creación de la *Asociación RedGen Didáctica de la Ciencias Sociales*.

Sin embargo, no estamos ante una línea de investigación nueva, ya que desde hace casi dos décadas se pueden documentar estudios al respecto, como así han puesto de manifiesto en la reciente retrospectiva que han realizado sobre el tema Díez y Fernández (2019), en la que han fijado como punto de partida el trabajo de la propia Fernández Valencia presentado en 2004 en la que fue la primera sesión dedicada al género en el XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales organizado por la AUPDCS.

Aunque queda pendiente realizar un profundo estado de la cuestión del tema desde una mirada crítica y reflexiva que nos permita dirimir las fortalezas y debilidades en este marco de actuación, lo que sí parece evidente es que el análisis de las masculinidades no ha sido fruto de interés en estas investigaciones, pudiendo definirse su presencia como anecdótica (Rausell, 2016; 2017; García-Luque y De la Cruz, 2017; 2019; De la Cruz et al., 2019). Así mismo, en vista de las publicaciones, puede afirmarse que las investigaciones sobre Didáctica de las Ciencias Sociales y género se han centrado mayoritariamente en la disciplina histórica, examinada fundamentalmente desde una doble perspectiva: la formación inicial del profesorado y el análisis de la presencia/ausencia de las mujeres en los libros de texto, dejando en posiciones periféricas a la disciplina geográfica y a la coeducación patrimonial, entre otras.

Todas las investigaciones desarrolladas en esta línea evidencian la permanencia de los sesgos androcéntricos en la educación histórica, geográfica y social en todas las etapas educativas. Por ello, analizar las causas de esta situación ha sido clave para considerar sus consecuencias desde un pensamiento crítico, pudiendo así desarrollar estrategias coeducativas que incorporen al discurso y a las narrativas históricas y sociales tanto a las mujeres, plurales y diversas, como a las demás identidades de género omitidas en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, no es suficiente con incorporarlas a las narrativas históricas, sino que también es necesario analizar cuáles son los modelos de masculinidad que se transfieren en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que partimos de la premisa de que trabajar en las aulas con referentes culturales que se ajustan al sistema binario de género y heteronormativo de sexualidad es una estrategia de mantenimiento y perpetuación del (des)orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales.

Con todo, en este trabajo, vamos a realizar un acercamiento al modelo de masculinidad imperante en la enseñanza de la Historia, con la finalidad de analizar las consecuencias de este y dar algunas claves para su desarticulación.

Un acercamiento al modelo de masculinidad imperante en la enseñanza de la historia escolar.

La escuela es uno de los espacios de socialización de género donde se aprenden y reproducen los mandatos legitimados por nuestra cultura. Se constituye como un espacio simbólico liderado por personas cuyas conductas son un reflejo de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad tradicional o hegemónica, entendida ésta como una categoría social vinculada a una serie de normas de comportamientos, de capacidades y habilidades, de estética y de sexualidad que determinan la forma «correcta», o socialmente legitimada como tal, de ser hombre, diferenciándolo en todo momento de lo que significa ser mujer (García-Luque, en prensa). Tal como afirma Connell (2001) "la masculinidad no es una entidad biológica que existe antes de la sociedad; las masculinidades son las formas cómo las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos" (p. 159), de ahí la importancia de analizar qué uso se ha realizado de la corporalidad masculina en nuestra cultura para construir este modelo de masculinidad que se ha impuesto como patrón de conducta. Las diferencias biológicas corporales entre varones y hembras han legitimado en nuestra cultura patriarcal la construcción de esta masculinidad hegemónica, basada en unos atributos biológicos que se han esencializado para justificar los roles, estereotipos y mandatos de género asociados al modelo de hombre que se ha impuesto: la fuerza; la valentía; el poder; la dominación; la incapacidad para demandar ayuda; la agresividad y violencia; la competitividad; la dificultad para el desarrollo de la inteligencia emocional; la capacidad de tomar decisiones; el poder del conocimiento; y la (hetero)sexualidad usada como una muestra de virilidad (García-Luque, en prensa). De entre todos estos rasgos, es la necesidad de ejercer control y dominación sobre otras personas a través del ejercicio de la fuerza y la violencia el que mayor relevancia adquiere (Kimmel, 1997).

El contexto escolar es un espacio donde se enseña y refuerza este modelo tradicional de masculinidad infravalorando en los contenidos curriculares la cultura de las mujeres; presentando un conocimiento androcéntrico; usando un lenguaje no inclusivo; construyendo referentes culturales masculinos tóxicos; reforzando estilos de relación y de convivencia asimétricos, jerárquicos y poco cooperativos; etc. (Lomas, 2007; Ceballos, 2012; Gutiérrez, 2015; Ríos, 2015; García-Luque y De

la Cruz, 2019). En definitiva, la escuela es un agente socializador que representa un microcosmos de la sociedad, pues en ella se desarrollan experiencias de convivencia, relaciones interpersonales, actitudes, valores y comportamientos que delimitarán las formas de actuar de los/as estudiantes como ciudadanos/as en la sociedad. Tal como señala Enteza (2014), las escuelas reproducen principalmente los patrones socioculturales heterosexuales y normalizados, estigmatizándose o excluyéndose a las personas con identidades y expresiones de género diversas y pudiendo llegar, incluso, a casos de acoso y violencia física.

El objeto de este trabajo es reflexionar sobre el modelo de masculinidad que se está transmitiendo a través de la enseñanza de la historia escolar para así poder comprobar si su didáctica está, o no, contribuyendo al aprendizaje e interiorización de los mandatos patriarcales actuales. Para ello es fundamental analizar los rasgos que caracterizan a la misma y que vienen marcados, en gran medida, por la propia normativa. En anteriores trabajos señalamos las consecuencias de la selección arbitraria, sesgada e intencionada en la legislación educativa de un currículum de Ciencias Sociales de corte positivista que fomenta la enseñanza-aprendizaje de una historia política que margina e infravalora las actividades de las mujeres, al ser opuestas a su propio discurso (García-Luque, 2015; García-Luque, 2018; García-Luque et al., 2018).

La enseñanza de la historia, tal como está concebida en nuestra cultura escolar, y reforzada por el currículum oficial, no solo invisibiliza y omite a las mujeres como agentes sociales del pasado, sino que también visibiliza y pone en valor un modelo concreto de hombre, asociado al ejercicio del poder y de la violencia, que fortalece en el imaginario colectivo de nuestro alumnado la masculinidad hegemónica impuesta en nuestra sociedad.

Con todo, cabe reflexionar qué riesgos se corren al enseñar de forma exclusiva este tipo de historia política, presentada como un relato cerrado de priorizaciones estandarizadas generadas en base a los que han sido considerados “hitos históricos”, desde una clara mirada androcéntrica. Entre otros muchos riesgos, podemos destacar el fomento de falsas concepciones tales como que: en nuestro pasado sólo hubo guerras, conquistas y poderes dominantes; las mujeres no han formado parte de la historia pese a haber sido el 50% de la población y, por tanto, su presencia no ha sido significativa para el desarrollo de la humanidad; cualquier

cambio histórico trascendental ha venido producido por la resolución bélica de los conflictos; la infancia, la vejez, la pobreza, la enfermedad, en definitiva, la diversidad, no ha formado parte de nuestro pasado y; la dominación masculina es universal, histórica y atemporal. (García-Luque et al., 2018).

Además, los imperantes legislativos curriculares rigen los contenidos recogidos en los libros de texto, que hemos de recordar que siguen siendo el recurso didáctico más utilizado en las aulas de la educación obligatoria. Numerosas han sido las investigaciones centradas en el análisis de los discursos sexistas presentes en los manuales escolares, así como también, la eliminación de prejuicios y estereotipos de género en los libros de texto ha centrado buena parte de las acciones coeducativas recogidas en diferentes normativas (García-Luque, 2018). Como afirman Brugeilles y Cromer (2009) “el manual escolar puede ser analizado como un vector de socialización, participando en la construcción de las identidades, en particular de las identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo en la sociedad por medio de las representaciones sexuadas y de las relaciones entre géneros que se muestran” (p. 190).

La mayoría de los estudios realizados a este respecto se han centrado en analizar la presencia y la representación de las mujeres, llegando a la conclusión de que, si bien es cierto que está aumentando cuantitativamente la representación de mujeres en los libros de texto (Terrón y Cobano, 2008; López-Navajas, 2014; Bel, 2016), sigue siendo preocupante que se siguen utilizando historias, imágenes o ejemplos que, o bien no las incluyen, o las muestran en un rol tradicional sumiso, dependiente y de servidumbre a los hombres. En este sentido, cabe cuestionarse no solo qué imagen de las mujeres se está construyendo sino también, y en contraposición, qué modelos de masculinidad se están transfiriendo y reforzando.

Ciertamente, cada vez son más las mujeres representadas en espacios públicos, que siguen siendo preferentes en la enseñanza de la historia escolar de corte político. Sin embargo, es prácticamente imperceptible el aumento de hombres en espacios privados, cuyo predominio sobre las mujeres en los espacios públicos continúa siendo además aplastante (López-Navajas, 2014; Bel, 2016; García-Luque et al., 2018). Por extensión, es anecdótica la representación de hombres realizando cualquiera de las denominadas actividades de mantenimiento.

A este respecto véase el reciente trabajo realizado por las firmantes (García-Luque y de la Cruz, 2019), en el que se analizaron las 316 imágenes de tres libros de Ciencias Sociales de 5º de Primaria de diferentes editoriales seleccionadas al azar, poniéndose de manifiesto la infrarrepresentación de las actividades de mantenimiento (un 6%), realizadas en un 98% de los casos por mujeres, frente a la sobrerrepresentación de actividades de economía productiva (90% hombres), científicas (89% hombres) y políticas (81% hombres), siendo estas últimas las más representadas (un 24% del total). Este estudio viene a corroborar los datos arrojados en el análisis de Terrón y Cobano (2008), en el que destacaron la ausencia de los varones vinculados con el cuidado o con actitudes sensibles y cariñosas, que representaban tan solo un 5,5 % de las imágenes femeninas de entre las 1062 imágenes analizadas en tres libros (Anaya, Everest y SM).

Esta pequeña investigación fue el punto de partida para la solicitud de un proyecto de investigación, en el marco de desarrollo del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, centrado en analizar el binomio masculinidad-coeducación[8], y cuyos principales resultados han sido: el estudio de las masculinidades en los libros de texto de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso de E. Primaria; la creación de instrumentos para la recogida de ideas previas, creencias y concepciones sobre la masculinidad en la población de estudio (alumnado de tercer ciclo de E. Primaria y primer ciclo de E. Secundaria y profesorado) y el consecuente diagnóstico de la percepción y consideración de la masculinidad por parte de la muestra y; el diseño de pautas y estrategias para construir, a través de la práctica coeducativa, modelos de nuevos referentes culturales masculinos exentos de sesgos, roles y estereotipos de género, así como la publicación de directrices para la detección, por parte del profesorado, de referentes culturales patriarcales contraproducentes para la construcción de una igualdad de género real y efectiva (García-Luque, coord. en prensa).

En el análisis de las unidades didácticas de Historia de los libros de texto de Ciencias Sociales de 5º y 6º de E. Primaria, enmarcado en los objetivos de este proyecto, Alegre (en prensa) ha examinado un total de 423 imágenes, siendo

[8]Proyecto: Coeducación y masculinidad: un binomio inexplorado. La construcción de nuevos modelos masculinos en las escuelas. Equipo: Antonia García Luque (IP- UJA), Alba de la Cruz Redondo (UJA), Mª del Consuelo Díez Bedmar (UJA), Isabel Balza Múgica (UJA), Paz Elipe Muñoz (UJA), Carolina Alegre Benítez (UGR) y Antonio Tudela Sancho (UGR).

descartadas aquellas en las que no aparece ningún personaje o figura humana distribuidas de la siguiente manera: a) manuales de 5º Curso: SM (87), Santillana-Grazalema (48), Edelvives 5º Curso (36) y Anaya (33); b) manuales de 6º Curso: SM (67), Edelvives (63), Santilla-Gazalema (45) y Anaya (44). En su estudio, esta autora ha puesto de manifiesto lo afirmado en anteriores investigaciones: no solo la superioridad numérica de los personajes masculinos, sino también que los campos de actividad más representados son el político, el económico y el bélico, ámbitos públicos en el que los personajes masculinos cobran un protagonismo muy significativo, véase la tabla 1 como ejemplo.

Tabla 1. Distribución de imágenes de editoriales 5º Curso Educación Primaria por tipo de personaje (M/CM, V/CV) y campo de actividad. (M: mujer en solitario; CM: dos o más mujeres; V: varón en solitario; CV-dos o más varones) Fuente: Alegre Benítez (en prensa).

Campo de actividad	**Edelvives**		**SM**		**Anaya**		**Grazalema**	
	M/CM	**V/CV**	**M/CM**	**V/CV**	**M/CM**	**V/CV**	**M/CM**	**V/CV**
Político	-	5	-	18	-	6	1	13
Económico	-	3	2	12	1	2	1	7
Religioso	-	3	-	5	-	3	-	5
Cultural	-	-	-	11	-	3	-	1
Bélico	-	3	-	6	-	-	-	3
Educativo	-	-	1	2	-	-	-	-
Cotidiano	-	2	3	2	1	-	1	1
E. cuidado	-	-	-	-	-	-	-	-
Ocio	-	-	-	1	-	-	-	-
Total	**-**	16	6	57	2	14	3	30

Al ser predominante la enseñanza de la historia del poder político y económico (ámbito público), las actividades de producción y mantenimiento de vida (ámbito privado) siguen siendo marginadas, e indirectamente quienes las desarrollaron, es decir, las mujeres prioritariamente. Pese a existir la teoría de que su infravaloración se debe en gran parte a la consideración general de que las actividades desarrolladas en los entornos públicos requieren de más conocimientos (Terrón y Cobano, 2008), lo cierto es que esta afirmación ya parte de un prejuicio de corte patriarcal y capitalista centrado en un modelo concreto de economía que descarta las actividades de producción y mantenimiento de vida como parte de la misma, y por tanto, no reconoce los complejos conocimientos que implican y los necesarios aprendizajes para su ejecución, ya que éstas ni son naturales, ni son intuitivas (García-Luque, en prensa). Tal como señalan Escoriza y Sanahuja (2005), para la existencia y continuidad de la vida social se requiere no sólo de la producción de objetos (denominado normalmente "producción"), sino también la producción de cuerpos sexuados (cuerpos de hombres y mujeres) y el mantenimiento de sujetos y objetos. En ello basan un nuevo esquema económico donde el producto deja de ser el protagonista para concederle importancia al trabajo de mujeres y hombres como agentes principales de cualquier producción. Según este esquema, dentro de las prácticas sociales y económicas (vinculadas a las políticas e ideológicas) tenemos, por una parte, la producción de cuerpos y objetos y, por otro lado, la producción de mantenimiento de estos cuerpos y objetos. Como vemos, las mujeres son los únicos sujetos sociales que pueden participar en los tres tipos de producción. Por tanto, hay que redefinir el concepto de producción y la revalorización de la reproducción a través de un modelo integrador donde producción y reproducción sean considerados dos aspectos de un mismo proceso productivo y, lo que es más importante, es necesario que este nuevo concepto de economía llegue a las aulas para transformar la visión patriarcal de la historia que se ha enseñado. Quizás así, revalorizando las actividades de mantenimiento y la ética del cuidado, se consiga desarticular el modelo de masculinidad hegemónica difundido en contenidos escolares.

Este modelo económico se ve fuertemente reforzado en la enseñanza de la historia política a través de los referentes culturales masculinos que se están transfiriendo. Los referentes culturales históricos pueden considerarse modelos/patrones de cada

época que al destacar en un determinado ámbito en el que han aglutinado poder y, en consecuencia, se han convertido en “personajes”. La clave está en cuestionar qué les ha proporcionado tal poder, cómo se ha conseguido y qué estrategias se ponen en marcha para su mantenimiento: ¿la fuerza y la violencia?

Tal como hemos dicho, en la historia escolar se ha proyectado la idea de un pasado histórico fundamentalmente beligerante, asociado a guerras, conquistas, batallas, etc. De hecho, se ha construido desde todos los canales educativos (formales, no formales e informales) la idea de que la violencia es un acto inherente a la especie humana desde sus orígenes, y tiene rostro masculino. Una de las concepciones más extendidas y popularizadas sobre la Prehistoria es la violencia de sus grupos, asociada frecuentemente con la agresividad masculina. Así pues, desde los orígenes del cine y del cómic se ha presentado en numerosas ocasiones al hombre prehistórico como un ser violento que ejerce su poder sobre mujeres sumisas que, para mayor agravio, reciben el maltrato con tolerancia y complacencia (Jardón y López, 2018). Así mismo, en los manuales escolares, es frecuente encontrar escenas masculinas de violencia presentada como expresión de poder, mientras que, a la representación de la ética del cuidado, documentada por las fuentes históricas desde los orígenes de la humanidad, se le ha prestado una escasa o nula atención.

Por tanto, el protagonismo masculino en la enseñanza de la historia hace que los niños y jóvenes no solo tengan mayor cantidad de referentes culturales, sino que, además, éstos legitiman el poder y la dominación de los hombres. Por contra, las niñas, al carecer de referentes culturales femeninos, no solo no van a disponer de genealogías femeninas históricas en las que puedan reconocerse para entender su identidad colectiva, sino que, además, interiorizan la posición social de sumisión, e incluso puede afirmarse que son socializadas en la atracción hacia modelos violentos de masculinidad. En este sentido, se ha sostenido que “existe una socialización que promueve que los modelos violentos, o potencialmente violentos, que siguen un modelo de masculinidad hegemónica resulten más atractivos” (Flecha, 2012, p. 193).

A este respecto, De la Cruz, Díez y García-Luque (2019), en su análisis de género de los libros de texto de Ciencias Sociales del tercer ciclo de E. primaria de las editoriales Anaya, Sm y Vicens Vives, tras aplicar el instrumento creado a tal fin,

concluyen que la lógica binaria de nuestro sistema social heteropatriarcal normalizado hace que las imágenes de los libros de texto ratifiquen el modelo dicotómico construido, y que la construcción del conocimiento científico se realiza en masculino con la ausencia de referentes culturales de identidades diversas. En este estudio, destacan la notable la ausencia de referentes culturales femeninos en la historia escolar, siendo especialmente grave en los contenidos de algunos periodos tales como la Edad Media, donde se presenta una sociedad totalmente masculinizada y se transmite la idea de que sólo trabajaban los hombres, o que sólo las actividades realizadas por hombres son económica y socialmente relevantes. Además, al mismo tiempo, la representación femenina en estos libros tiende a reforzar los estereotipos tradicionales (en lo escrito y en lo visual): el rol de cuidadora y educadora en el contexto familiar, o la necesidad de protección por su "debilidad natural" que se refuerza además con la difusión de los mitos del amor romántico (hombres protectores).

En definitiva, los sesgos androcéntricos y actualistas que encontramos en los materiales didácticos para la enseñanza escolar de la historia política sirven como herramienta de justificación de los modelos estereotipados de género de nuestra cultura actual y, por ello, es necesario generar una visión crítica al respecto que ha de partir necesariamente de una ruptura de la ceguera de género presente en una amplia mayoría del profesorado.

Para solventar esta problemática, García-Luque y de la Cruz (2017) han publicado varios estudios centrados en la necesidad de incorporar en la formación inicial del profesorado formación en materia de género a fin de que los capacite, no solo para la detección de los sesgos mencionados, sino también para dotarle de las herramientas necesarias para superarlos desde una acción comprometida. Así mismo, en dichos estudios han elaborado unas directrices coeducativas para desmontar las masculinidades hegemónicas desde una enseñanza histórica inclusiva.

Conclusiones

Enseñar al alumnado una historia política protagonizada por una amplia mayoría de personajes masculinos hegemónicos, frente a una minoría de personajes femeninos (3 de cada 10, según López-Navajas, 2014), construye en su imaginario colectivo la falsa creencia de un pasado sesgado por razón de sexo, edad, etnia, clase social…, así como también, fomenta la normalización del sistema social de genero binario y heteronormativo de nuestra cultura.

La enseñanza de la historia no debería contribuir a la transmisión, mantenimiento y legitimación del modelo de masculinidad hegemónica impuesto en nuestra sociedad organizada de forma jerárquica en base al género, que presenta lo masculino en positivo, frente a lo femenino en negativo.

Por ello, desde la coeducación se ha de trabajar no solo en la creación de referentes culturales femeninos alejados de la norma masculina, sino que también se tiene que repensar el referente masculino que se ha establecido como válido para los niños. Para lograrlo, y con relación al modelo educativo de enseñanza de la historia que ha centrado este trabajo, es necesario superar la visión patriarcal que impone la historia política incorporando a las aulas otros modelos históricos centrados en aspectos más sociales que pongan el acento en las personas y no en los personajes: en sus formas de relacionarse, sus mentalidades, sus agencias, sus espacios, etc.

En conclusión, tal como venimos repitiendo, la supremacía de modelos explicativos e interpretativos de la realidad desde la mirada androcéntrica, presentada en términos de validez universal, debe ser cuestionada tanto desde el análisis de la ocultación de las mujeres, como también desde el análisis crítico de la representación histórica de los hombres (García-Luque y De la Cruz, 2019).

Referencias bibliográficas

Alegre, C. (en prensa). Modelos y estereotipos masculinos en la historia escolar: análisis de libros de texto. En A. García Luque (Ed.), *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas.* Editorial Octaedro.

Bel-Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca,* (22), 219-233.

Bourdieu, P. (1997). A dominação masculina. Bertrand.

Brugeilles, C. y Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, (4-5), 189-205.

Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del "deber ser" hombre, *Última década,* (36), 141-162.

De la Cruz, A.; Díez, Mª C. y García-Luque, A. (2019): Formación inicial de profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de ciencias sociales. En M. J. Hortas, A. Dias D'Almeida, N. de-Alba-Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). Ediciones Escola Superior de Educação.

Enteza, A. (2014). Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe. CLADE. https://redclade.org/wp-content/uploads/Diversidad-Sexual-e-Identidad-de-G%C3%A9nero-en-la-Educaci%C3%B3n.pdf

Escoriza, T. y Sanahuja, Mª. E. (2005). La prehistoria de la autoridad y la relación. Nuevas perspectivas de análisis para las sociedades del pasado. En M. Sánchez-Romero (Ed.). *Arqueología y Género* (pp. 109-141). Biblioteca de Humanidades/Arte y Arqueología, Universidad de Granada.

Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (2). http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.09

García-Luque, A. (Ed.) (en prensa). Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas. Editorial Octaedro.

García-Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE.

En A. Mª Hernández-Carretero, C. R. García-Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Universidad de Extremadura, AUPDCS.

García-Luque, A. (2018). Géneros y familias en la enseñanza de la historia escolar. En S. Medina (Ed.), *Familias, género y educación: Tradición y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 109-133). Editorial TREA.

García-Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez-Medina, R. García-Moris, C. R. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). AUPDCS / Dpto. de Didáctica de las CC. SS. y Experimentales, Universidad de Córdoba.

García-Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2019). La Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas. *CLIO. History and History*, (45), 30-50.

García-Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transfromar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES, 2*, 30-50.

García-Luque, A., De La Cruz, A. y Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero, y J. L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (95-107), Editorial Universidad de Murcia.

Gutiérrez, E. J. D. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-americana de Educação*, (68), 79-98.

Jardón, P. y López, C. (2018). Una Prehistoria compleja: revisión crítica de los tópicos en la representación cinematográfica para transformar su enseñanza. En E. López, C. R. García, y Mª. Sánchez (coords), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (827-838). AUPDCS y Universidad de Valladolid.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad-es: poder y crisis* (pp. 49-62). Isis Internacional-Flacso.

Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González Y C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (193-209). Editorial Grao.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación,* (342), 83- 102.

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

Rausell, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (16), 15-25.

Rausell, H. (2016). Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 1068-1079). Universidad de Santiago de Compostela.

Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital, 11* (3), 485-507.

Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 6*(11), 278-298.

Terrón, Mª. T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación,* (10), 385-400.

CAPÍTULO 5. ANALIZAR SUS PROPIOS DISCURSOS PARA COMPRENDER EL ORIGEN DE SUS CONCEPCIONES. LA IMPORTANCIA DE LOS PORQUÉS AL TRABAJAR CIENCIAS SOCIALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

María del Consuelo Díez Bedmar

(Universidad de Jaén)

Introducción

Las narraciones históricas, sociales y culturales que se presentan en la escuela suelen contener discursos lineales y narrativas cerradas que responden a los saberes sabios establecidos en un momento determinado, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Miralles, Gómez y Sánchez (2014) concluían que, a pesar tener implantado un currículum competencial, el examen en el que se evalúa mayoritariamente la destreza memorística o, en menor medida, "apliquen de forma mecánica" lo aprendido, sigue siendo el principal instrumento de evaluación de Ciencias Sociales en el tercer ciclo de Primaria. Sin embargo, unas Ciencias Sociales críticas que fomenten el pensamiento y la conciencia crítica y social a través de la Educación Histórica y Ciudadana, basadas en el análisis de temas controvertidos y problemas socialmente relevantes y que buscan la acción y participación de las y los estudiantes, así como su toma de decisiones responsables, difícilmente podrían ser evaluadas solamente en base a este aprendizaje memorístico.

Comprobamos que mayoritariamente sigue imperando una formación conceptual, donde mayoritariamente se constata qué se sabe o no, como si fueran conocimiento cerrados inamovibles, sin posibilidad de cambio o evolución, lo aprendido pero que no evalúa cómo y porqué llega a esa conclusión; no se interroga, no pone en cuestión, no se dialoga con otras alternativas ni se contrasta con los conocimientos de otras épocas o con los cambios y la evolución científica que se ha desarrollado.

Sin embargo, Santisteban y Castellví (2021) señalaban que “El estudio de cualquier problema social relevante en la escuela no se puede realizar tan solo desde del presente, debe contemplarse su historicidad, su evolución. Solo a través del estudio de los antecedentes podemos comprender los fenómenos sociales actuales” (p.49). No obstante, pocas veces solicitamos que se argumente el conocimiento y difícilmente se puede explicar en base a controversias o problemas socialmente relevantes sin argumentar.

Si analizamos las competencias profesionalizantes que aparecen entre los objetivos (apartado 3 del anexo) de 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, saber explicar, saber responder a los porqués o incluso, fomentarlos, no aparecen. En el plan de estudios establecido en la citada Orden, sin embargo, “Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico” es una de las competencias que deben adquirirse al cursar el módulo didáctico y disciplinar vinculado a las Ciencias Sociales.

Las y los maestros, así como el alumnado en formación inicial de profesorado ha construido sus propias narrativas en los discursos que han interiorizado, sin plantearse los porqués de estos, y no son conscientes de ello hasta que no analizan, desde una perspectiva de género y crítica, sus propias respuestas sobre qué trabajarían y porqué en las aulas de Ciencias Sociales perspectiva de género con respecto a los temas planteados por el currículum oficial.

La importancia de los porqués al trabajar Ciencias Sociales con perspectiva de género.

Señalaba Hicks (2006) que la formación del pensamiento histórico también aporta al pensamiento crítico las posibilidades de la construcción de un futuro mejor por lo que la historia no solo nos permite comprender el presente a partir del estudio del pasado, sino que también nos aporta la posibilidad de la prospectiva, de pensar futuros posibles, probables y deseables. Para Rüsen (2001, 2007) la memoria se orienta al pasado, como reivindicación de la historia ocultada o negada, pero la conciencia histórica se orienta al futuro.

La formación inicial del profesorado en cuanto a la adquisición y desarrollo de la competencia docente en género (Díez, 2019) implica hacerles conscientes, a través del análisis de sus narraciones y producciones no solo qué están interiorizando y comprendiendo al respecto, sino también las repercusiones para su desarrollo profesional y la formación de su futuro alumnado. Por eso, trabajar Ciencias Sociales con perspectiva de género, de manera crítica y basándonos en la dialéctica reflexiva, como desarrollamos en esta propuesta, les ayuda a desarrollar la competencia docente en género, deconstruyendo significados, planteándose la reescritura de cómo se han entendido y transmitido las Ciencias Sociales y con qué finales. Observamos cómo esta propuesta conecta los aprendizajes con sus realidades vividas, les ayuda a revisar sus concepciones y saberes y facilita el desarrollo de estrategias y habilidades que podrán poner en práctica en el desarrollo de su profesión, apoyando la construcción de un futuro en el que la ciudadanía global y democrática.

Esta vinculación del trabajo en Ciencias Sociales con perspectiva de género, no solo con las identidades personales sino también con las profesionales, desarrollando el pensamiento crítico, se conecta directamente con la expresión y la narrativa de las emociones. Como señalaran Castellví, Massip y Pagès (2019):

> Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, la preocupación por la interacción entre las emociones y la razón es doble: en primer lugar, porque los contenidos sociales tienen una carga emocional importante (identidades, memoria, problemas sociales, etc.) que influyen en los procesos de su enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque condiciona el desarrollo del pensamiento crítico e influye en la emisión de juicios de valor y en la acción social. (p. 38)

De ahí la importancia de desarrollar un pensamiento reflexivo y científico, en el sentido de reflexividad de Bourdieu (2003) que aúna, por un lado, la cotidianeidad de la vida personal (permitiéndonos ser conscientes de las causas o razones que sustentan lo dicho o pensado) y la autonomía de las Ciencias Sociales en la producción de conocimientos.

Dotarles de las herramientas necesarias para superar lo que Triviño (2017) señala como “miedo educativo” (a prejuicios o evaluaciones por pensamientos o ideas) tanto por iguales, docentes familias y toda la comunidad educativa, cuando se trabajan Ciencias Sociales con perspectiva de género y feministas pasa por desarrollar destrezas de argumentación y análisis crítico de sus propios discursos. Y es que “hacer preguntas con perspectiva de género y saber analizar las respuestas con un análisis de género es clave en la formación del profesorado para que pueda aplicarlo en su ámbito profesional” (Díez y Fernández, 2019).

González y Henríquez (2011) señalaban que, para aprender a argumentar en el nivel escolar, es necesario que exista un contraste de puntos de vista, además para que el debate sea provechoso, se debe proporcionar al alumnado las pautas necesarias, la normativa o las reglas del juego. Lo anterior se encuentra en línea con lo propuesto por Santisteban (2011) para quien “una función importante de la enseñanza de las Ciencias Sociales es favorecer el desarrollo de la autonomía personal, para un buen funcionamiento de la convivencia social” (p. 81).

Analizar sus propios discursos ¿Argumenta el alumnado sus respuestas con respecto a las Ciencias Sociales con perspectiva de género?

Los resultados de la investigación realizada en un estudio diacrónico en la Universidad de Jaén con estudiantes de Grado en Educación Primaria durante los años 2013-2017 (Díez, 2019), mostraron la importancia de analizar las argumentaciones, o no, del alumnado al responder a 6 ítems del cuestionario planteado al finalizar la asignatura sobre la que se planteaba con respecto a su competencia docente en género.

En dicho cuestionario se planteaba con la siguiente premisa:

“Al finalizar esta asignatura me siento capaz de…”

A continuación, se presenta cada ítem de manera que deben responder

Sí, porque….

No, porque…

Los 119 cuestionarios analizados, junto con los recogidos en los últimos dos cursos, han sido trabajados de manera contrastiva por con el alumnado para comparar

cómo argumentaban en cursos anteriores y los cambios que se producían, o no, en los últimos dos cursos.

Trabajar Ciencias Sociales desde controversias y problemas socialmente relevantes (Kerr y Huddleston, 2015), implica desarrollar estrategias de argumentación con el alumnado, lo que además les propiciará los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos democráticos donde las discusiones argumentadas (Hess, 2009) favorecen el papel activo del alumnado en la toma de decisiones. La argumentación tiene, por tanto, un estrecho vínculo con el desarrollo de un currículum de ciencias sociales crítico. Conde (2017) manifestó que la competencia argumentativa es entendida como la capacidad de fundamentar cuando las personas dan sus puntos de vista y otras veces para rebatir aquellas ideas discrepantes con la que se proponen. Establecía que, la argumentación supone también un procedimiento secuencial amplio que admite deducir consecuencias a partir de algunas ideas.

Para nuestro objeto de estudio, creemos que es interesante analizar si el alumnado es capaz de argumentar de manera dialéctica y reflexiva en el sentido en el que lo manifiesta Van Eemeren (2014; 2015)

> En primer lugar, está la etapa de confrontación en que se expresa la diferencia de opinión. En segundo lugar, se encuentra la etapa de apertura en que se establecen los puntos de vista formales y materiales de la discusión. En tercer lugar, se sitúa la etapa de argumentación, aquí se presentan argumentos para responder a las (presuntas) críticas. En cuarto lugar, es para la última etapa: conclusión; es en esta etapa en donde se determina el resultado de la discusión. (p. 44)

Gilbert (2014) establecía cuatro etapas en el proceso de argumentación: la confrontación (los argumentadores reconocen que tienen una diferencia de opinión), la apertura (deciden que quieren resolverla ordenadamente), la argumentación *stricto sensu* (piden y dan razones) y la conclusión (resuelven la diferencia de opinión). Según Guzmán et al. (2012) en la argumentación se puede distinguir tres dimensiones importantes (a) conocimiento, (b) Habilidades en la construcción del argumento y (c) Actitudes.

En su tesis doctoral y utilizando un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo Araminta (2017) señalaba cómo las y los estudiantes universitarios, a pesar de tener que utilizar la argumentación a lo largo de su proceso formativo en diversas situaciones, el 70% tiene un bajo predominio de las competencias argumentativas. Tuzinkievics et al. (2018) en su artículo obtuvieron resultados que se registraron 58 escritos argumentativos equivalentes al 80.6% y 14 escritos no argumentativos con un 19.4%, en el segundo caso los participantes respondieron con sus puntos de vista, pero sin argumentar, asimismo manifestaron la escasez de coherencia en el escrito. Además, el 80% de los textos no argumentativos pertenecían a estudiantes de nuevo ingreso, lo que les indicaba que esta competencia tampoco se había trabajado en niveles preuniversitarios. Larraín et al. (2014) señalaron la importancia de la argumentación en la edificación del conocimiento del entendimiento, el cual tienen gran influencia en el aprendizaje, la personalidad y muchas posibilidades en pronunciarse en el mañana.

Por todo ello, analizando con el alumnado sus propios discursos y los discursos producidos por el alumnado de los cursos 2013 a 2017 hemos podido comprobar cómo mayoritariamente, si se pide una argumentación que represente una respuesta razonada, el 84% da una explicación de porqué.

Ahora bien, esa explicación ¿es una argumentación o simplemente una justificación? ¿Se argumenta más cuando la respuesta es no o cuando es sí? ¿Qué porcentaje de argumentaciones conducen a una toma de decisiones?

La primera conclusión es que las chicas argumentan en mayor porcentaje que los chicos tanto las respuestas positivas como las negativas en las 6 cuestiones analizadas, lo que sigue ocurriendo en la actualidad. En el foro de la asignatura, ante estos resultados, las chicas expusieron que a ellas siempre se les piden más explicaciones de todo, mientras ellos señalaban que el motivo podía ser porque ellos van “a lo rápido sin darle tantas vueltas a las cosas”.

Analizando con detenimiento las respuestas se comprobó cómo, en realidad, de ese 84% que redactaban algo al contestar porqué, en el caso de las respuestas negativas, el 76% respondía a la dimensión del conocimiento (Ejemplos “no sabría cómo aplicar”; “tengo algunos, pero no todos los conocimientos”; “aún no sé identificar”; “no me he mirado el tema”), por lo que concluimos que no estaban

argumentando, sino intentando justificar por qué no se sentían capaces de aplicar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. El 15% contrastaba información y el cambio en la concepción que se había producido (Ejemplo: “he comprendido algunas de las estrategias de distorsión y el espíritu crítico que hay que tener ante ellas”) y solo el 9% establecía una conclusión en la que se resolviera una diferencia de opinión y presentaran actitudes profesionales para afrontarlo (Ejemplo: “es necesario contrastar fuentes y no plantear una narración histórica desde nuestra subjetividad, para evitar incluir nuestras opiniones e ideologías”).

Con respecto a las respuestas positivas, el alumnado plantea más explicaciones puesto que quieren no solo mostrar, sino demostrar porqué sí se sienten capaces. En este caso, del mismo 84% que redacta porqué, comprobamos cómo el 37% responde solo a la fase de conocimiento (Ejemplo: “lo hemos trabajado”; “Hemos aprendido”, “he aprendido”), 35% contrasta información y el cambio producido mediante argumentación (Ejemplo: “en mis años de formación Primaria y Secundaria me ofrecieron un único enfoque y he comprendido la diferencia y lo que ello significa”; “ahora he adquirido unos conocimientos que antes no poseía, y con una perspectiva diferente, no solo la de género, sino la metodológica”) y el 28%, además, actuará en consecuencia en su futuro profesional (Ejemplo: “es necesario que en el aula el alumnado deconstruya el significado que tiene arraigado y poco actual sobre los roles de género, para que a partir de ello se pueda construir un significado común y consensuado con perspectiva de género”; “nunca me lo había plateado, después de lo trabajado he podido comprobar que hay otras maneras de trabajar Ciencias Sociales, que implican la construcción de unas sociales más equitativas donde los protagonismos son más reales con la participación de e todas las personas, me estoy replanteando lo que creía que debía hacerse (seguir el libro, programar siguiendo las normativas solamente, y como profesora ahora creo que si no trabajo género seguiría manteniendo un discurso unitario, por lo que estoy segura de que tendré que repensar cada UDI”).

Conclusiones

Contrastando las respuestas dadas por estos cuestionarios con las respuestas que ellos y ellas mismas estaban realizando, observaron cómo un proceso

metodológico dialógico lleva al alumnado a tomar conciencia real sobre su propio proceso de aprendizaje y a consolidar un pensamiento argumentativo y crítico. Como concluían Lozaina y González (2021) “Se pretende hacer de la argumentación en la clase de Ciencias Sociales un componente que promueva la comunicación, el desarrollo del pensamiento social y el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes”.

Fueron conscientes de que saber argumentar de manera reflexiva y crítica les sería indispensable en su futuro profesional no solo para realizar explicaciones de temas de Ciencias Sociales en el aula (en todos los niveles educativos), sino que también les facilitará el planteamiento de estos temas, de manera argumentada, a madres, padres, tutores legales y equipo directivo y docente de los centros, sino también para elaborar propuestas y proyectos educativos.

Concluimos que una buena práctica en la evaluación de Ciencias Sociales sería solicitar en las respuestas de determinados ítems la respuesta a los porqués, es decir, ir solicitándoles que expliquen cómo defienden su opción de respuesta y porqué, lo que les servirá para su participación en los procesos de diálogo, elaboración de consensos y participación democrática en sociedad.

Bibliografía

Araminta, R. (2017). *Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Anagrama.

Castellví, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019) Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 5*, 23-41.

Conde, O. (2017). *La enseñanza de la escritura argumentativa en los textos escolares de Lengua Castellana en grado 11°*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Díez-Bedmar, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, (10), 81-122.

Díez-Bedmar, M. C. y Fernández-Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10.

Gilbert, M. A. (2014). *Arguing with people*. Calgary: Broadview Press.

González, N., y Henríquez R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las ciencias sociales. En P. Benejam, y J. Pagés (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp.185-204). Editorial Horsori.

Guzmán, Y. I.; Flores, R. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbrica. *Innovación Educativa*, *12*(60), 17-40.

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education.* Traford Publishing

Kerr, D. y Huddleston, T. (Ed.) (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Recuperado de https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6

Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiante de quinto básico. *Psicoperspectivas, 13*(1), 94- 107.

Lozaina-Lozaina, M y González-Valencia, G. (2021). La argumentación en la clase de Ciencias Sociales en la Educación Básica Primaria. Comunicación presentada al XXXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. En prensa.

Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C.J. y Sánchez-Ibanez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta, 42*(2), 83-89. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002

Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani, (ed.) *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7, CiCe, Stoke on Trent. Trentham Books.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-83) Síntesis.

Santisteban, A. y Castellví, J. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como pensamiento Crítico. En A. Santisteban y C.A. Lima (Orgs.) *La enseñanza de la Historia en Brasil y España. Un homenaje a Joan Pagès Blanch*, (pp.47-68). Editorial Fi.

Triviño-Cabrera, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Revista Investigación Feminista, 8*(2), 493-514. http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54972

Tuzinkievics, M.A., Peralta, N.S., Castellaro, M. y Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, *24*(2), 231-147. https://doig.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05

Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C., Henkemans, A. S., Verheij, B. y Wagemans, J. H. (2014). *Handbook of Argumentation Theory.* Springer. Doi. 10.1007/978-90-481-9473-5

Van Eemeren, F. H. (2015). *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse: Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics*. Springer.

CAPÍTULO 6. LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. ESTUDIO EXPLORATORIO

Sofía Marín-Cepeda

(Universidad de Valladolid)

Introducción

Presentamos un estudio exploratorio de referentes actuales en la investigación en artes plásticas desde la perspectiva de género, para definir el estado de la cuestión y sus posibles implicaciones y proyecciones en la formación de las maestras y maestros de Educación Primaria.

En España, la igualdad de género es uno de los ámbitos prioritarios de atención actuales en las políticas del gobierno y los órganos gestores de las políticas científicas en España, por lo que disponer de datos diagnósticos resulta clave.

Aproximándonos al panorama internacional, la igualdad de género constituye uno de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* definidos en la *Agenda 2030* de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Se trata de 17 objetivos de desarrollo sostenible que incluyen, entre otros, el combate al cambio climático, la eliminación de la pobreza, la educación y, en su objetivo 5, lograr la igualdad entre los géneros[9]:

La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. ONU-Mujeres ha desarrollado una respuesta rápida y específica para mitigar el impacto de la crisis de la COVID-19 sobre las mujeres y las niñas, así como para garantizar que la recuperación a largo plazo las beneficie, y para ello se ha centrado en cinco prioridades:

[9] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

1. Mitigar y reducir la violencia de género, incluida la violencia doméstica.
2. Promover que la protección social y los paquetes de estímulo económico sirvan a las mujeres y las niñas.
3. Fomentar que las personas apoyen y practiquen el reparto equitativo del trabajo de cuidados.
4. Promover que las mujeres y las niñas lideren y participen en la planificación y la toma de decisiones de la respuesta a la COVID-19.
5. Garantizar que los datos y mecanismos de coordinación incluyan la perspectiva de género.

Con el estudio que presentamos se persigue una doble contribución que ponga en evidencia la realidad todavía poco conocida de la producción científica en educación plástica y visual desde la perspectiva de género y de su impacto, interés y relevancia en la formación integral, democrática y justa de los futuros maestros y maestras.

Conviene subrayar que el vacío historiográfico en torno a la cuestión es grande. Esto se debe a diversos factores, entre ellos, según el informe *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología* (2007) elaborado por la *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* (FECYT), el desánimo de las mujeres en torno a la investigación es consecuencia de la ausencia de referentes femeninos que las representen.

No obstante, en los últimos años en nuestro país se han desarrollado proyectos de investigación liderados por mujeres y centrados en el estudio de sus aportaciones e influencia en las artes y la educación artística. Atendiendo a este dato, en nuestro trabajo *La perspectiva de género en las artes plásticas y su influencia en el siglo XXI* (Marín-Cepeda, 2021), analizamos proyectos como *Museos en femenino*[10], implementado a través del trabajo coordinado entre el *Instituto de investigaciones feministas* de la Universidad Complutense de Madrid, la asociación *e-Mujeres* y los equipos de los museos colaboradores en el proyecto; el proyecto *Mujeres mirando*

[10] https://museosenfemenino.es

mujeres[11], iniciado en 2015 por la plataforma de arte contemporáneo *Arte a un Click* con intención reivindicativa; y los proyectos *Diálogos con mujeres artistas docentes*[12], el programa *Fe, estudios feministas de la mujer y de género*[13], y *Mujeres en las artes visuales*[14], entre otros.

Metodología

La metodología que aplicamos se centra en la búsqueda especializada y el análisis cuantitativo de indicadores bibliométricos en bases de datos referenciales de la *Web of Science Core Collection* (WOS), y en el análisis cualitativo de referentes, para esbozar, de forma exploratoria, el panorama más reciente, deducir categorías temáticas, así como detectar aquellas cuestiones clave que permitan comprender las líneas y recorridos desarrollados en las investigaciones de impacto recientes.

Perseguimos 5 objetivos:

> [O1] Localizar la producción científica reciente (2015-2020) en la *Web of Science Core Collection* en torno a la educación plástica y visual desde la perspectiva de género.
>
> [O2] Analizar la producción científica y los referentes localizados.
>
> [O3] Profundizar en ejemplos, programas, proyectos y acciones.

El proceso seguido se articula en 5 fases: [F1] Definición de descriptores; [F2] Búsquedas en bases de datos en *WOS CoreCollection*; [F3] Análisis de resultados cuantitativos, cualitativos y análisis con VOSviewer; [F4] Estudio de referentes; [F5] Definición de claves, presencias, ausencias, líneas de continuidad y transferencia en la formación de maestros/as (Tabla 1).

[11] https://mujeresmirandomujeres.com
[12] https://cutt.ly/cnze02J
[13] https://core.ac.uk/download/pdf/286780172.pdf
[14] https://mav.org.es

Tabla 1. Descripción de las fases.

F1	**DEFINICIÓN DE DESCRIPTORES**	Topics (ES/IN): género, mujer, feminismo; arte, artística, plástica, visual; educación, educa.
F2	**BÚSQUEDAS EN BASES DE DATOS WOS**	Web of Science Core Collection Franja temporal: 2015-2020.
F3	**RESULTADOS CUANTITATIVOS**	Análisis estadístico-descriptivos VOSviewer
F4	**ESTUDIO DE REFERENTES**	Análisis cualitativo de ejemplos.
F5	**DEFINICIÓN DE CLAVES**	Filtrado de datos clave y detección de criterios.

Resultados

Búsquedas en WOS y análisis exploratorio

Una vez aplicados los descriptores y sus combinaciones en el apartado de *topics* y definida la franja temporal de búsqueda en *Core Collection* utilizando la herramienta de búsqueda avanzada en *WOS*, se exportan los resultados al gestor de referencias *EndNote* y, posteriormente, se aplica un análisis cualitativo visual de los resultados bibliográficos a través de las herramientas integradas en *WOS* y aplicando el software *VOSviewer,* programa que permite procesar los datos y visualizar las redes de conceptos en función de diversos parámetros, como la frecuencia de ocurrencias, co-ocurrencias y similitudes a partir de *clusters*, ítems y relaciones.

Como resultado de la aplicación de los descriptores y franja temporal descritos, una vez aplicado el filtrado manual apoyado en la temática de análisis, obtenemos un total de 10 resultados (Tabla 2).

Tabla 2. Descriptores y resultados localizados en WOS.

DESCRIPTORES	**RESULTADOS**			
	AÑO	**AUTOR/ES**	**TÍTULO**	**PUBLICACIÓN**
Gender; Art; Education	2020	Sumozas, R.	Art, gender an design in digital education	EARI, Educación artística-revista de investigación, 11, 236-240.
	2019	Huerta, R.	Art, gender and education: dialogue in Brazil with Everson Melquiades, Vitoria	EARI, Educación artística-revista de investigación, 10, 198-209.

			Amaral and Fabio Rodrigues.	
	2017	Garber, E.	Art, education and gender: the shaping of Female Ambition.	International Journal of Education Through Art, 13 (1), 131-122.
	2017	Ortega, A., Vera, J. A. y Ortega, M.	Visual perception in arte education. Gender and intercultural study. Education, Health and ICT for a transcultural world.	Book Series, Procedia Social and Beharvioral Sciences, V. 237, pp. 588-593.
Woman; Art; Education	2020	Hardesty, J.	Transforming women's education: liberal arts and music in female seminaries.	Journal of Historical Research in music education, 41 (2), 206-208.
	2019	Grierson, E. M.	Calling for change: a feminist approach to women in art, politics, philosophy and education.	Educational Philosophy and theory, 51 (7), 731-743.
	2019	Huerta, R.	Women should not be silent. Art, design, education.	EARI, Educación artística revista de investigación, 10, 328-333.
	2018	Huerta, R.	Delving into the body fears. Teacher training in art education attending to the work of women artists.	Arteterapia, Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 13, 69-84.
	2017	Devereux, J.	The evolution of Victorian Women's Art Education, 1858-1900: Access and legitimacy in Women's periodicals.	Victorian Periodicals Review, 50 (4), 752-768.
Feminism; Art; Education	2019	Lampela, L.	Feminism and Queer in Art Education.	International Journal of Education Through Art, 15 (2), 249-251.

Localizamos nueve artículos (Tabla 3) y un capítulo de libro, publicados por autores procedentes de España (5), USA (3), Australia y Canadá.

Tabla 3. Revistas localizadas en la muestra en WOS.

REVISTA	**RESULTADOS**	**%**
EARI, Educación Artística Revista de Investigación	**3**	30.0
International Journal of Education Through Art	**2**	20.0
Arteterapia, Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social	**1**	10.0
Education Health and ICT for a transcultural world	**1**	10.0
Educational Philosophy and Theory	**1**	10.0
Journal of Historical Research in Music Education	**1**	10.0
Procedia Social and Behavioral Sciences	**1**	10.0
Victorian Periodical Review	**1**	10.0

En cuanto a las instituciones de procedencia de los autores encontramos 9 instituciones: Universidad de Valencia, Rockford University, Royal Melbourne Institute of Technology, Universidad de Castilla La Mancha, University of Arizona, Universidad de Granada, Universidad de Nuevo México, Wester University of Western Ontario.

Sometemos los resultados obtenidos a un análisis a través del software *VOSviewer*. Se genera un mapa basado en análisis de texto, incluyendo títulos y resúmenes de las publicaciones localizadas. El programa detecta un total de 141 *topics*, para el que se calcula un mínimo de 2 ocurrencias por término, obteniendo un resultado de 22 ítems organizados en 3 clusters, entre los que destacan por su relevancia: *investigation* (2.36), *significant difference* (2.29), *visual perception* (2.23), *research* (1.71), *gender* (1.69), *art* (0.22), *education* (0.14), entre otros (Figura 1).

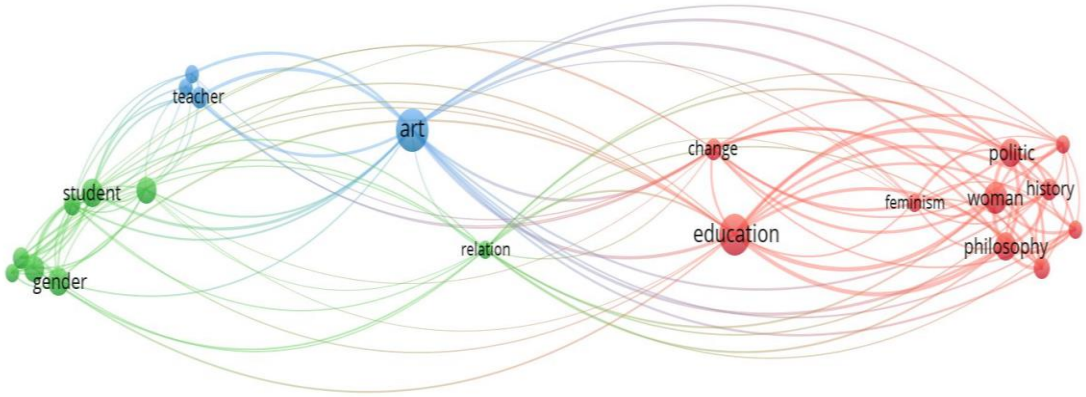


Figura 1. Mapa con VOSviewer de relaciones entre topics en títulos y abstracts de la muestra.

Como podemos apreciar en el mapa de redes, los *topics* de mayor ocurrencia son, en referencia a los agentes citados: *student* y *teacher;* en relación con las disciplinas: *art, education, politic, history* y *philosophy,* y en torno a la perspectiva de género encontramos: *feminism, woman, relation* y *change.*

Ejemplos referentes: proyectos, autores/as y redes

Dentro de las iniciativas localizadas en la revisión teórica del estudio, por su alcance y difusión destaca la labor desarrollada por el *Instituto de investigaciones feministas* de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la *Cátedra de estudios de género* de la Universidad de Valladolid (UVa), la *Asociación Española de Historia de las Mujeres*, la *Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género,* y los proyectos *Museos en Femenino*, *Mujeres mirando mujeres, Mujeres en las artes visuales*, entre muchos otros.

Conviene subrayar la importancia de la generación de redes de trabajo, como la *Asociación española de Historia de las Mujeres*, la *Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género*, el *Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación* y la recién creada *Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales* (RedGEN DCCSS), de la UCM.

Destaca la labor de investigación y divulgación de autoras y autores como López F. Cao sobre el empoderamiento femenino en el contexto museístico (2018) y la educación en arte incluyendo la experiencia de las mujeres (2017); el libro *Arte y Feminismo* (Alario, 2016); *Estudando a importância das professoras no Paraguai a partir da educação artística* (Huerta, 2020a), *Educación artística para formar docentes en derechos humanos y diversidad sexual* (Huerta, 2020b); *Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social* (García-Huidobro y Montenegro-González, 2020). Además, en la literatura más reciente encontramos aportaciones clave que inician y desarrollan, en concreto, este campo de estudio. Nos referimos a los trabajos más recientes de López F. Cao y Alario, autoras de estudios en torno a la incorporación de mujeres artistas, docentes e investigadoras al currículum educativo y al cómo educar en las artes incluyendo la mirada y la producción creadora de las mujeres.

Discusión y conclusiones

Constatamos que el número de proyectos liderados por mujeres y/o centrados en la perspectiva de género en torno a las artes plásticas y la educación artística está creciendo. En esta línea, contamos con un mayor número de eventos científicos, simposios, congresos nacionales e internacionales y foros que funcionan como punto de encuentro, trabajo, debate y difusión, así como plataformas que impulsan la investigación en esta línea emergente que comienza a consolidarse. Es el caso de los *Congresos de Género, Museos, Arte y Educación* de la Diputación de Lugo, el *Congreso Internacional Mujer, Arte y Tecnología en la nueva esfera pública*, las jornadas de arte y feminimo *Artemusas y Artemusas* (UCLM), el *Congreso Internacional de Educación Artística y Diversidad Sexual* (UV), en sus diversas ediciones, o el foro *Escenarios de empoderamiento*, dentro del proyecto *Las mujeres cambian los museos: de la igualdad a la equidad* (UCM).

Los estudios reglados, de grado, máster y doctorado, así como cursos de formación docente que abordan las relaciones entre el arte y la perspectiva de género, están aumentando. Como hemos visto, en España se están desarrollado y consolidado líneas específicas de investigación en torno al feminismo y la perspectiva de género y sus conexiones con la cultura, las artes y la educación a través de cursos de

doctorado, proyectos de investigación, equipos y redes de trabajo con una incipiente producción bibliográfica en torno a la equidad de género y su impacto en las artes y la educación artística.

En los documentos y proyectos localizados detectamos líneas temáticas claras, que pueden clasificarse en revisiones desde la perspectiva histórica a través de las aportaciones de mujeres artistas, enfoques feministas y de género en la educación artística, desde la perspectiva inclusiva de colectivos excluidos, las relaciones entre arte y género, y desde la óptica de la formación del profesorado.

Atendiendo a los objetivos propuestos, hemos realizado un análisis exploratorio de referentes en publicaciones indexadas y en proyectos clave, localizando la producción científica y las iniciativas, proyectos y acciones desarrolladas en los últimos 5 años (2015-2020), hemos profundizado en el conocimiento de proyectos y publicaciones referentes y detectado algunas de las líneas actuales de indagación. Por ello, el siguiente de nuestros objetivos será ampliar la revisión bibliográfica y profundizar en ejemplos referentes con mayor exhaustividad para conocer su impacto y transferencia en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria, definiendo con mayor precisión las presencias y ausencias en esta temática de estudio. Se trata de proporcionar una visión más completa y actualizada ampliando a otras bases de datos referenciales y cómo estos aportes contribuyen a la revisión y actualización de los enfoques, modelos y contenidos que definen la formación en educación artística, plástica y visual de las maestras/os en formación.

Referencias bibliográficas

Alario, M.T. (2016). A*rte y feminismo*. Eurosíntesis.

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2007). *Informe Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*

García-Huidobro, R. y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Educare,* *24*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7310131

Huerta, R. (2020a). Estudando a importância das professoras no Paraguai a partir da educação artística. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.742.

Huerta, R. (2020b). Educación artística para formar docentes en derechos humanos y diversidad sexual. *Pulso, Revista de Investigación, 43,* 119-136.

López F. Cao, M. (2017). Educación, feminismo y arte: o cómo educar en arte incluyendo la experiencia de las mujeres. En *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal*, (pp. 167-187). Icaria.

López F. Cao, M. (2018). Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *Storia delle donne, 14,* 103-124.

Marín-Cepeda, S. (2021). La perspectiva de género en las artes plásticas y su influencia en el siglo XXI. En *Género e igualdad como señas de identidad.* Tirant Lo Blanch.

Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible.*

CAPÍTULO 7. CORRESPONSABILIDAD Y CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL: HACIA UNA IGUALDAD DE GÉNERO

Matilde Peinado Rodríguez

(Universidad de Jaén)

Introducción

"Lo personal es político" continúa siendo un lema y emblema fundamental de todo el movimiento feminista. Kate Millet denunciaba con esta consigna cómo era en el ámbito privado, hasta entonces ajeno a la política, donde se desarrollaban las relaciones de poder que sustentaban la base del resto de las estructuras de dominación masculina en el ámbito público. Su reflexión tiene vigencia en nuestros días, pues la igualdad real y efectiva sólo será posible a través de la deconstrucción de los sesgos genéricos que fundamentan ideológicamente la organización familiar, laboral, relacional y emocional de las sociedades, que comienza en el seno de los hogares y se perpetúa en el sistema educativo.

El espejismo de la igualdad[15] es fruto, en gran medida, de la ausencia del sujeto político femenino, al ser defendida la inclusión de las mujeres, desde el feminismo liberal, en el modelo que disfrutaba el colectivo masculino que, si bien ha hecho posible metas fundamentales en el camino hacia la igualdad legislativa, no cuestionó la estructura patriarcal y androcéntrica que sustenta la sociedad, por lo que es necesario, como defiende Bodelón González (2010, p. 88), la reconceptualización de la ciudadanía de las mujeres hacia un universalismo que acepte la diversidad y la diferencia, comprometido con el valor y la participación de todas las personas.

Nos posicionamos, por tanto, en la línea historiográfica que defiende un nuevo concepto de ciudadanía fundamentado en un proyecto ético-político, democrático y

[15] El espejismo de la igualdad es un concepto desarrollado por Amelia Valcárcel (2008:200) y se refiere a la falsa apariencia de que hombres y mujeres ya son iguales en derechos. La obligatoriedad de los cuidados impuesta social e ideológicamente al colectivo femenino, asumida y autoimpuesta en gran medida por ellas mismas, es uno de los ámbitos que evidencian cómo los sesgos genéricos continúan activos en nuestra sociedad, discriminando y subordinando al colectivo femenino.

plural (Vélez-Bautista, 2006) que contemple la incorporación de la subjetividad femenina: en primer lugar, porque el ejercicio de la ciudadanía comienza en el propio sujeto, que antes que ser para otros es para sí mismo, que crea su identidad y se proyecta desde ella, incardinando en la raíz de los derechos sus necesidades, una obviedad que, sin embargo, continúa siendo una reivindicación del feminismo: el reconocimiento de las mujeres como sujetos con pleno derecho no sólo a dar, sino también a necesitar.

Como defiende Amy Gutmann (2001) una teoría democrática de la educación ha de conceder suma importancia al objetivo de hacer partícipe a la ciudadanía de la política educativa y también la de restringir sus elecciones entre políticas que estén de acuerdo con los principios de no represión y no discriminación, y para ello es determinante que todas las personas sean educadas adecuadamente para participar como ciudadanas en la definición de la estructura de su sociedad.

La urgencia de la igualdad de género en educación infantil

El núcleo de la identidad del género (definido como el sentimiento íntimo de ser mujer o ser varón) se construye en los primeros tres años de existencia y es previa a la diferencia sexual: …desde pequeños, se le asignan roles y estereotipos diferentes para cada sexo, dando lugar, al desarrollo de personas desiguales y diferentes (Cabeza, 2010). Dicha identidad se articula en torno a una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, conformando el género el primer campo clasificación de los seres humanos, y, consecuentemente, de articulación del poder (Lagarde, 1997).

Como expone dicha autora (1996) el proceso pedagógico de género les sucede a las personas casi sin darse cuenta, de manera inconsciente, a pesar de lo aparatoso que resulta y de que dura toda la vida. Por tanto, la deconstrucción de las desigualdades amparadas en los sesgos genéricos comienza en el ámbito privado y se proyectan hacia el exterior, y sólo pueden ser desarticuladas desde el ejercicio de la corresponsabilidad, como único camino posible para la consecución de la igualdad real.

Todas las personas albergamos con respeto al género actitudes ambivalentes: tendemos a ser conservadoras, pues está en la esencia de nuestra identidad,

masculina o femenina, en base a nuestros genitales, pero al mismo tiempo somos capaces de evolucionar, tanto en los aspectos genéricos identitarios como en nuestra conceptualización del género en su sentido social, relacional y vivencial, y es desde nuestra capacidad para evolucionar donde deben plantearse las claves para educar en igualdad y diversidad desde la infancia.

Sin embargo, como afirma Amparo Tomé (2019) la escuela, a pesar de ser un lugar privilegiado para transformar las categorías de género que nos encorsetan[16], habitualmente las perpetúa, manteniendo el discurso del binarismo sexual y de la complementariedad de los géneros, con un profesorado que, en términos generales vivencia y transmite en el aula los patrones sociales, culturales e ideológicos de la sociedad en la que vive, a través del currículum, tanto formal como oculto.

La primera década del siglo XXI ha sido un momento favorable para la inclusión de la perspectiva de género[17] en el mundo de la educación en España; además de las diversas leyes educativas de todos los niveles promulgadas en este decenio que incorporaron la promoción de igualdad entre mujeres y hombres en su articulado, el contexto normativo estatal también era idóneo (Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley orgánica1/2004, de 28 de diciembre), o la Ley para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (Ley 3/2007, de 22 de marzo).

Sin embargo, la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio bien puede ser considerada una oportunidad perdida para la incorporación de la perspectiva de género. En esta línea argumental se sitúa Nieves Blanco (2001), que considera que la forma dominante de hacer escuela hoy, en sintonía con el "espejismo de la igualdad" no incide en la división en función de sexo-género, sino que adopta el modelo de "lo neutro" como pretendidamente incluso, entendiendo que el modelo actual, calificando la actual escuela como coeducativa[18] cuando en realidad es

[16] Siguiendo esta línea argumental, que hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida.

[17] La perspectiva de género es definida por Donoso y Velasco (2013, p.75) como el posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos; supone la eliminación del sexismo y la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres.

18 Según la Real Academia Española (RAE), el término coeducar o coeducación se define como: "Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo". La definición corresponde a una escuela mixta, pero no coeducativa.

escuela mixta, que evolucionó desde la escuela segregada franquista hacia la asunción del currículum masculino como universal, válido y excluyente de la otredad curricular femenina, desde la Ley General de Educación Básica de 1970.

Como tuvimos ocasión de reflexionar en una investigación precedente (García y Peinado, 2015) la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), contempla como principios y fines de la educación el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, pero ¿de qué valores estamos hablando? ¿Cómo se concentran en el *currículum* oficial y, fundamentalmente, en el *currículum oculto?* ¿Cómo deconstruir la doble cultura "masculina" y "femenina" que perpetúa los sesgos genéricos que excluye tanto la igualdad como la diversidad? ¿Cuáles son las directrices curriculares para evolucionar desde la actual escuela mixta hacia una escuela coeducativa?

La formación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía, como venimos argumentando, sólo puede ser integral si contempla la igualdad y diversidad de género, pero la situación actual, tanto a nivel social como educativo, evidencia que los avances legislativos no se traducen en una igualdad real y efectiva porque sigue vigente un ideario patriarcal, androcéntrico y sexista que no ha sido reflexionado y deconstruido en origen.

La propuesta que presentamos en las próximas líneas no ofrece alternativas innovadoras: los contenidos y objetivos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en líneas de investigación y contextos de enseñanza-aprendizaje consolidados en Educación Infantil, como la inteligencia emocional o la relación familia-escuela.

Defendemos un cambio de perspectiva que pone como epicentro de la formación del alumnado en el ejercicio de la ciudadanía, desde una doble dimensión: su proceso de individuación (self) y subjetivación y su relación con los demás a través de la socialización. En ambas dimensiones entendemos que la única reestructuración que puede cuestionar el ejercicio de la masculinidad y la feminidad impuestas es el aprendizaje y la práctica de la corresponsabilidad desde Educación Infantil, trabajando progresivamente en todos los escenarios que conforman su hábitat vital, veamos cómo.

Desde la corresponsabilidad a la igualdad de género. Una propuesta didáctica para Educación Infantil

Trabajar desde la corresponsabilidad exige como punto de partida, siguiendo a Lagarde (1996) la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política de las mujeres y con las mujeres, donde se define "trabajo" como todo aquello que genera vida social y que se encuentra en toda tarea o actividad de la vida social, la producción de objetos y cuerpos y la de mantenimiento de objetos y sujetos. Por lo tanto, como trabajo englobamos toda actividad que conlleve un gasto de energía y de tiempo y que tiene objetivo social (Escoriza-Mateu, 2005).

La corresponsabilidad se proyecta desde lo privado hacia lo político: sin el mantenimiento de los sujetos no es posible la proyección hacia los objetos, sin garantizar la reproducción de las personas no hay reproducción socioeconómica: la construcción de una ciudadanía plena en el siglo XXI implica una trasgresión de la división privado-público, personal-social. ¿Cómo integramos la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Infantil?

En realidad, la corresponsabilidad ya está presente en el currículum de Educación Infantil desde 2006, pero es necesario que se implemente en las aulas. La Ley Orgánica de Educación (2006, p.1017), anexo II, proponía entre sus objetivos: a) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. b) Desarrollar sus capacidades afectivas y c) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

También el bloque destinado a la cultura y vida en sociedad (Anexo IV) se centra en desarrollar pautas para abordar la identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: familia y escuela, tomando conciencia vivenciada de la necesidad de su existencia y funcionamiento, a través del disfrute y valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen, incidiendo especialmente en fomentar *"el interés por participar y colaborar en las tareas cotidianas en el hogar y en la escuela. Identificación y rechazo de estereotipos y prejuicios sexistas. Establecimiento de relaciones equilibradas entre niños y niñas".*

En relación a la familia como modelo social de aprendizaje, Paterna y Martínez (2009) analizaron la implicación parental y la influencia de las variables de género en la distribución de las tareas domésticas y de cuidado comprobando que las mujeres siguen siendo el sujeto principal de las mismas, si bien nos encontramos en un proceso de cambio que es necesario potenciar y consolidar, puesto que la implicación parental en el cuidado de menores y una equitativa distribución de las tareas domésticas es un papel fundamental para poder conseguir la igualdad de género en el entorno familiar:

> En la medida en que tanto los niños como las niñas crecen y se identifican con la función que cumple su padre o su madre, adquieren, en un proceso complejo, habilidades destrezas y comportamientos diferentes, lo cual prefigura sus identidades de género. (Salamanca, 2014, p.86)

La deconstrucción de las desigualdades de género, por tanto, comienza en los hogares y se enriquece y orienta en los centros educativos, y por ello, las pautas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la corresponsabilidad para el ejercicio de la ciudadanía es posible sólo si se trabaja desde ambos espacios de socialización en los siguientes ámbitos:

1.º El primero de ellos es la enseñanza-aprendizaje de la autonomía, formar personas autónomas en todos los ámbitos de la vida, que sepan cuidar de sí mismas. El objetivo principal de la Educación Infantil es formar a niños/as autónomos/as, imaginativos/as y críticos/as, con identidad propia. Para ello, se trabajará desde la intelectualidad y la afectividad en la formación de su subjetividad como sujeto, sus valores, sus deseos, su autoidentidad, su dimensión afectivo-sexual, sus principios y también sus necesidades.

2.º Educación emocional: de los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996), los dos últimos contribuyen a fundamentar la necesidad de la educación emocional en el marco de una formación integral desde la escuela. El desarrollo emocional y cognitivo de la persona progresan paralelamente; sin conocimiento no hay experiencia afectiva, y sin emociones no hay encuentro con la otredad, no se inicia el proceso de socialización, por lo que la alfabetización emocional es consustancial a la

alfabetización intelectual; es, en definitiva, una educación para la vida (Peinado, 2015).

Las emociones morales afloran y se educan a lo largo de toda la infancia y adolescencia, y como defienden Morales et al. (2013) la huella de una ciudadanía responsable en las actuaciones socio-profesionales no se logra de forma natural, sino que requiere de aprendizajes y espacios que favorezcan la construcción ética de la persona: a partir de una ciudadanía responsable es posible evolucionar hacia mayores cotas de cohesión social.

Formar desde la inteligencia emocional[19] exige, una autorreflexión sobre nosotros mismos, una toma de conciencia de nuestras actuaciones cotidianas y de cómo, con nuestro hacer cotidiano, estamos educando en y desde el desarrollo emocional, y de qué manera se plasma el *currículum oculto* en una educación emocional diferenciada a la luz de la perspectiva de género.

Como ha analizado Ovejas (2014), en las últimas décadas se ha desarrollado una línea de investigación en torno a las emociones y habilidades emocionales que muestran mujeres y hombres, y que están íntimamente relacionadas con una educación diferenciada genéricamente, como es el caso de la empatía, para la que muestra una mayor competencia el colectivo femenino frente a la regulación de las emociones, que se atribuye en mayor medida a los hombres. Brody y Hall ya concluyeron en los años noventa que las diferencias en las competencias emocionales dependiendo del género de la persona no son apreciables en la infancia, es decir, la causa no es la base genética, sino que las diferencias comienzan a aparecer a lo largo de la escolarización, por tanto, se crean contextos emocionales genéricamente diferenciados: si se analizan los procesos que generan esta disparidad, es posible realizar intervenciones en clave de igualdad: es imprescindible trabajar en la coeducación emocional.

La educación de los afectos desde los sesgos genéricos desarrollados por el sistema patriarcal y androcéntrico ha generado un desequilibrio no sólo de oportunidades sino también de satisfacción de necesidades, de expresión de las

[19] La inteligencia emocional comprende habilidades como el autocontrol, el conocimiento de uno mismo, la motivación o la sensibilidad para tener en cuenta los sentimientos de los demás y para mantener unas buenas relaciones interpersonales.

carencias, de proyecciones vitales del colectivo femenino al tiempo que impedía el aprendizaje conceptual y expresión de los afectos del colectivo masculino, como símbolo de la “otredad” que debía ser rechazada. Recuperar la educación de los afectos como patrimonio de las personas, con independencia de su sexo, alberga en sí misma claves determinantes para mejorar la convivencia y el entendimiento de las distintas trayectorias y proyectos vitales.

3.º Enseñar y aprender la ética del cuidado. Somos seres que cuidamos a los demás y existimos porque nos cuidan. Una educación integral en la autonomía de los sujetos no puede obviar la condición dependiente de toda persona en determinadas etapas o circunstancias de la vida, así como la responsabilidad que tenemos, como parte de la red de relaciones sociales, de los demás. Por ello, es imprescindible enseñar y aprender las actividades desempeñadas por las mujeres en los distintos espacios y tiempos denominadas de mantenimiento (crianza, cuidado, salud, bienestar, curación e higiene…), infravaloradas en los discursos académicos.

Sólo desde el conocimiento y valoración de todos los trabajos, se sientan las bases para construir la corresponsabilidad en el hogar, partiendo del reconocimiento de las obligaciones y derechos de todas las personas que componen el hogar en función de su edad y capacidad. Ha de ocupar un lugar privilegiado la expresión de los sentimientos y las necesidades de todos los miembros, dos derechos básicos de las personas que se han redistribuido de manera unívoca y excluyente en función del sexo: a los hombres no se les educó para expresar sus sentimientos mientras que a las mujeres se les negó su derecho a necesitar: en palabras de Gilligan (2013) justicia y responsabilidad para unas y otros.

Como defienden Serrano et al. (2019) la distribución equitativa de las responsabilidades familiares y los cuidados implica una modificación de las culturas morales y las normas emocionales de lo apropiado e inapropiado, así como de lo propio y lo ajeno. Ese cambio supondría una necesaria consideración sociopolítica del género de los cuidados, pero también una interiorización de la alteridad que suponen las responsabilidades del cuidado como elemento emancipador de las identidades sociales, un aspecto nuclear de la identidad que nos constituye como sujetos morales.

Conclusiones

El fracaso de la igualdad de género real y efectiva en nuestra sociedad, articulada en torno a los logros normativos del modelo masculino decimonónico, demuestra que es necesaria una reconceptualización de la ciudadanía que fundamente las transformaciones políticas en un cambio profundo de las relaciones en el ámbito privado. Sólo desde la transformación de lo personal es posible cuestionar en profundidad y deconstruir desde la raíz el androcentrismo y el patriarcado persistentes: las políticas de igualdad nunca serán reales y efectivas en una sociedad anclada ideológicamente en la jerarquía y la desigualdad genérica.

Nuestro objetivo no es cuestionar todo lo que se ha hecho en materia de igualdad y diversidad de género sino aportar nuevas herramientas y ámbitos de actuación en la enseñanza-aprendizaje de una ciudadanía plena y centrar nuestra mirada en el origen de las trasmisiones ideológicas, de la asignación de roles, de la individuación y socialización, donde sistemáticamente se reproducen las mismas inercias. En Educación Infantil, se pueden integrar de una manera naturalizada y progresiva, como defiende Bolivar (2016) lo común con lo diverso y compensar el principio de igualdad con el derecho a la diferencia.

Bibliografía

Blanco, N. (ed.) (2001). *Educar en femenino y en masculino.* Akal.

Bodelón-González, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho, XXVI*, 80-106.

Bolívar-Botía, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, *5(1)*, 69-87.

Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, *8*, 39-45.

Escoriza-Mateu, T. (2005). Trabajo y sociedad en arqueología: producciones y relaciones “versus” orígenes y desigualdades. *Revista atlántica-mediterránea de la prehistoria y la arqueología social, 7,* 131-147.

Flecha, C., Núñez, M. y Rebollo, M.J. (2006). *Mujeres y educación. Sobre prácticas y discursos en la historia*. Miño y Dávila editores.

García-Luque, A. y Peinado-Rodríguez, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir la ciudadanía sin igualdad de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 80, 65-72.

Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la fundación Victor Grifols y Lucas, 30*. http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Paidós.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Horas y horas.

Ovejas, I. S. (2014). Aspectos a considerar en la aplicación de la coeducación emocional. Ed. primaria vs Ed. secundaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *50.*

Paterna, C y Martínez, C. (2009). Influencia de las variables de género en las tareas domésticas y de cuidado. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200005

Peinado-Rodríguez, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes. Cómo trabajar laasertividad en Educación Infantil. *Revista de Antropología Experimental, 15*, 213-223.

Peinado-Rodríguez, M y García-Luque, A. (2015). *Igualdad de género en Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales*. Octaedro.

Salamanca, S. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales,* (3), 84-91. http://iberoamericasocial.com/coeducacion-la-erradicacion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-del-siglo-xxi

Serrano-Pascual, A., Artiaga-Leiras, A. y Crespo, E. (2019). El género de los cuidados: repertorios emocionales y bases morales de la microsolidaridad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 166*, 153-168. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.166.153

Simón-Rodríguez, E. (2002). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía.* Narcea.

Simón-García, M.M., Ortiz-Cermeño, E. y Férez-Martínez, M. (2013). Historia de mujeres y trabajo. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria. *Clío. History and History teaching, 39*, 1-22.

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos de la educación. *Revista de sociología de la educación-Rase, 9*, 22-36.

Vélez-Bautista, G. (2006). Género y ciudadanía. Las mujeres en el proceso de construcción de la ciudadanía. *Espacios Públicos, 9*(17), 376-390.

CAPÍTULO 8. IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ACTIVIDADES CON CUENTOS

Verónica Vivas Moreno

(Universidad de Murcia)

Introducción

La igualdad de mujeres y hombres y la no discriminación por razón de género es un principio jurídico que recoge el artículo 14 de la Constitución Española y ha sido reconocido universalmente en diversos textos internacionales sobre derechos humanos (Ley Orgánica 3/2007, 2007).

A pesar del reconocimiento de la igualdad de mujeres y hombres ante la ley, esta continúa siendo una tarea pendiente que ha de ser abordada desde diferentes ámbitos sociales (Escámez et al. 2008). Por tanto, la educación en las aulas en igualdad de género resulta fundamental, tanto para continuar con dicha tarea, como para promover el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas, que al fin y al cabo es la finalidad de la educación.

El trabajo de la igualdad de género desde el colegio con estudiantes de Educación Primaria puede ayudar a eliminar los estereotipos relacionados con el género y, por consiguiente, a prevenir situaciones de discriminación sexista en el futuro (López, 2007). En la etapa de Educación Primaria el alumnado tiene una gran receptividad a la hora de aprender, por lo que constituye una de las etapas más idóneas para que los niños y las niñas asimilen pautas de conducta igualitarias (Rosa, 2009).

El estudio “Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles” (2008) desvela que tanto las niñas como los niños de entre 3 y 7 años ya relacionan los juguetes con su género influenciados por factores tradicionales y de género que adquieren en el seno familiar, escolar y a través de los medios de comunicación (Martínez y Vélez, 2009). Las conclusiones de esta investigación, realizada por académicos de la Universidad de Granada, indican que es necesario promover la formación de los educadores hacia la igualdad de género,

ya que su aportación en las aulas es la mejor manera de empezar a eliminar los contenidos sexistas en nuestra cultura (García, 2012).

Diversos autores (Clares y Gómez, 2019; García, 2013; Pino, 2017) coinciden en que los estereotipos de género deben cambiarse desde la primera infancia, por lo que es fundamental su trabajo específico en los primeros niveles de la educación formal. La mayoría de los autores coinciden en que es necesario ayudar a los estudiantes a reflexionar y a ofrecerles estrategias que les permitan prevenir o erradicar de su entorno personal y social la desigualdad y, por ende, la violencia de género.

De hecho, en ley de educación actual, la LOE, modificada en algunos aspectos por la LOMLOE, se incorpora la educación en igualdad de género como una de las finalidades de la educación en las etapas de Educación Infantil y Primaria: "el desarrollo de … los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género" (LOE, 2006, p. 76). También destaca que desde los centros se deben "proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación" (LOE, 2006, p. 72).

Modificar los contenidos sexistas en los materiales educativos, formar al profesorado en propuestas pedagógicas como la coeducación, así como realizar cambios físicos en los propios espacios de las escuelas que favorezcan la igualdad de género son algunas de las acciones que se pueden llevar a cabo dentro de los centros educativos (Sánchez y Barea, 2018). A nivel de aula, sin duda, lo más importante es eliminar aquellos aspectos sexistas de los contenidos educativos, así como establecer programas de intervención concretos para su enseñanza específica. Obviamente, en una sociedad idílica no sería necesario crear programas para trabajar estos aspectos tan esenciales de convivencia, ya que este problema de desigualdad habría sido superado y la sociedad crecería y se relacionaría sin estereotipos sexistas ni prejuicios de ningún tipo. Sin embargo, hasta que lleguemos a ese momento y dada la situación actual, debemos poner medidas que compensen los déficits del alumnado en otros contextos diferentes al escolar.

El estudio “Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa” (2010) de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural (ACEA Eurydice) revela que el sistema escolar continúa reproduciendo los estereotipos de género y el sexismo a través de aspectos como la propia organización del centro, las actitudes y expectativas del profesorado, el currículo académico, los materiales didácticos, el espacio, las metodologías de enseñanza, etc.

Como vemos, son muchos los aspectos que deben cambiar para lograr una verdadera igualdad de género, sin prejuicios sexistas ni roles de género. Sin embargo, los docentes no pueden abordar todo lo mencionado, especialmente porque muchos de esos aspectos no dependen de ellos, sino de organizaciones y entidades superiores. Por ello, debemos centrar los esfuerzos en la elaboración de materiales y recursos con los que podemos abordar en las aulas la educación en igualdad de género y la no discriminación por razón de sexo.

Fundaciones relacionadas con la educación, las administraciones públicas, editoriales y, como no podía ser de otra forma, el propio profesorado comparte en internet diversos proyectos educativos, recursos didácticos y cursos dirigidos a docentes para poder trabajar en Educación Primaria la igualdad de género de manera adecuada y sin estereotipos de ningún tipo.

Por ello, este programa de intervención pretende ser un recurso didáctico para el profesorado de Educación Primaria, que debe (recordemos lo visto sobre la normativa) trabajar la educación en igualdad de género.

Propuesta didáctica

El programa de intervención “Las Olimpiadas de la Igualdad” está formada por una serie de actividades que parten de la narración del cuento *La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas* de la colección “Los forasteros del tiempo” de Roberto Santiago publicado en 2019 por la editorial SM con ISBN 978-84-1318-178-3. La decisión de usar este libro para la elaboración de un programa de intervención vino marcada por el gran interés que despertó en mi el hecho de que trate, entre otros aspectos, la negativa por parte de la sociedad a que las mujeres vieran los Juegos Olímpicos y participaran en ellos en la antigüedad. Igualmente,

el hecho de que giré entorno a los Juegos Olímpicos aporta significatividad, debido a la reciente celebración de estos (2021) en Tokio y la gran publicidad de ello que se ha dado en los medios de comunicación, a los que el alumnado está altamente expuesto.

Este programa se ha elaborado con los documentos educativos oficiales de la Región de Murcia, España, para el segundo curso de Educación Primaria.

Así, el programa persigue la consecución de una serie de objetivos establecidos en el Real Decreto 126/2014, a nivel estatal, tal y como se establece en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. De estos objetivos, aquellos que se abordan en este programa de intervención son:

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Aunque también se trabajan otros objetivos en menor medida:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

Por tanto, los objetivos específicos de este programa son:

- Facilitar la comprensión de los conceptos de igualdad de género, estereotipos y roles de género.
- Mostrar al alumnado los estereotipos existentes vinculados a profesiones, juguetes, colores y otros atributos y cualidades.
- Dotar de herramientas críticas al alumnado para poder identificar estereotipos y roles de género en diferentes situaciones y aspectos.

En el Decreto 198/2014 por el que se establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia no existe ningún contenido, criterio de evaluación o estándar de aprendizaje referido a la igualdad de género o los estereotipos, por lo que dichos aspectos vinculados con este programa de intervención son aquellos que más se pueden aproximar.

Así, este programa aborda contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales. Dichos elementos aparecen recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del programa de intervención "Las Olimpiadas de la Igualdad"

Contenidos	**Criterios de evaluación**	**Estándares de aprendizaje**
Bloque 3: Vivir en sociedad Organización social: Características de los distintos grupos sociales.	*Bloque 3: Vivir en sociedad* 1. Valorar la diversidad social, cultural y lingüística respetando las diferencias de cada comunidad.	*Bloque 3: Vivir en sociedad* 1.2. Respeta la diversidad cultural y social del aula, del centro educativo y de la localidad.

Además, en la sesión 7 se trabaja también el contenido "Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información" del *Bloque 1: Contenidos comunes*, el criterio "1. Utilizar las

tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales" del mismo bloque y el estándar de aprendizaje "1.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet y blogs)" del citado bloque.

Así, en la tabla 2 podemos ver la temporalización y orden de las sesiones agrupadas por fases dependiendo de si se realizan antes, durante o después de la lectura del citado cuento.

Tabla 2. Temporalización de las sesiones del programa de intervención "Las Olimpiadas de la Igualdad"

FASE	ACTIVIDAD	DURACIÓN
Fase 1. Actividades previas a la narración del cuento	Sesión 1. Motivación y conocimiento de ideas previas. Narración del cuento	55 minutos
Fase 2. Narración del cuento	Sesión 2. Narración del cuento y actividad de comprensión	50 minutos
Fase 3. Actividades posteriores a la narración del cuento	Sesión 3. ¡Viajamos a Atenas!	55 minutos
	Sesión 4. ¡Adivina en qué trabajo!	50 minutos
	Sesión 5. ¿Qué ves en mi?	55 minutos
	Sesión 6. Deportes y juguetes. El balón no es de niños y el ballet no es de niñas	50 minutos
	Sesión 7. Olimpiadas de la Igualdad de Género	55 minutos

FASE	ACTIVIDAD	DURACIÓN
	Sesión 8. Mujeres que valen oro, plata y bronce	55 minutos
	Sesión 9. Escribimos una carta al rey Filipo el Triste	50 minutos
	Sesión 10. ¡Nos despedimos! Entrega de diplomas	40 minutos

Para cada una de las actividades incorporadas en las sesiones se han elaborado unos instrumentos de recogida de información que permitan la posterior evaluación del alumnado. Concretamente, se trata de listas de cotejo y escalas de observación cuantitativa y cualitativa sobre los diferentes indicadores de cada actividad.

Resultados

El programa de intervención ha sido validado por tres expertos docentes en Educación Primaria, de los cuales dos son además profesores de universidad, uno del área de Ciencias Sociales y otro del área de Lengua y literatura. Como se puede apreciar, se han elegido expertos de la etapa educativa del programa concreto, pero de diferentes áreas temática, asegurando una validación completa desde los puntos de vista de las diferentes asignaturas implicadas.

Para realizar la validación, los expertos tuvieron que rellenar una tabla con 23 ítems repartidos en dos partes diferenciadas: valoración del cuento para trabajar la igualdad de género y valoración de las actividades y el programa de intervención. Para lograr una validación lo más objetiva posible, se estableció como método de respuesta una escala Likert con cinco opciones de respuesta: 1 = Insuficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente.

De dichas validaciones se han sacado una serie de datos estadísticos: media, moda y desviación típica (ver Tabla 3), que nos permitirán comprobar la adecuación del

programa de intervención para trabajar la igualdad de género, los estereotipos y los roles de género en el curso concreto.

Tabla 3. Datos estadísticos de la validación del programa de intervención "Las Olimpiadas de la Igualdad"

Ítems	**Media**	**Moda**	**DT**
Parte I. Valoración del cuento utilizado para trabajar la igualdad de género.			
1. Adecuación del cuento *La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas* para trabajar la igualdad de género.	4,33	5	1,15
2. Adecuación del cuento *La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas* para trabajar los estereotipos.	4	ND	1
3. Adecuación del cuento *La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas* para trabajar los roles de género.	4	ND	1
4. Adecuación del cuento *La aventura de los Balbuena en las antiguas olimpiadas* como elemento motivador para el alumnado.	3,66	ND	1,52
5. Adecuación del formato utilizado para narrar el cuento.	3,66	4	0,57
6. Adecuación de la metodología utilizada para narrar el cuento.	4	ND	1
Parte II. Valoración de las actividades y el programa de intervención.			
1. Adecuación de los objetivos específicos de cada actividad.	4,33	5	1,15
2. Adecuación de los contenidos específicos de cada actividad.	4,33	5	1,15

3. Adecuación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de cada actividad.	4	5	1,73
4. Adecuación de los indicadores de logro de cada actividad.	4	5	1,73
5. Adecuación de las actividades planteadas para la consecución de los objetivos del programa de intervención.	3,66	ND	1,52
6. Adecuación del vocabulario al alumnado.	4	5	1,73
7. Claridad de las pautas de realización de las actividades para el alumnado.	4,33	5	1,15
8. Cantidad de información proporcionada en las actividades.	4,33	5	1,15
9. Calidad de la información proporcionada en las actividades.	4	5	1,73
10. Adecuación de las actividades a la edad del alumnado.	4,33	5	1,15
11. Adecuación del tipo de agrupamiento en cada actividad.	4,33	5	1,15
12. Número de actividades.	4	ND	1
13. Temporalización de las actividades.	4,33	5	1,15
14. Orden lógico de las actividades.	4	5	1,73
15. Claridad y concreción de las actividades.	4,33	5	1,15
16. Adecuación de los instrumentos de apoyo utilizados en las actividades.	4,33	5	1,15
17. Adecuación de las instrumentos de evaluación.	4,33	5	1,15

DT= desviación típica. ND = no hay ningún valor disponible.

Así, podemos ver que la media de los ítems oscila entre 3,66 y 4,33, estando ambos valores por encima de la media de las opciones de respuesta. Cabe destacar que, además de los datos citados, encontramos solamente el 4 como resultado del análisis estadístico realizado.

En referencia a la moda, encontramos que la moda de los diferentes ítems es siempre 5 (mayor valor), a excepción de en el ítem 5 de la segunda parte (referido a la adecuación del soporte usado para narrar el cuento), donde la moda es 4. Hay seis ítems donde la moda no ha podido sacarse debido a la diferencia de respuestas entre los validadores.

En cuanto a la desviación típica, encontramos que esta oscila entre 0,57 y 1,73. Cabe destacar que el valor 1,15 es el que aparece con más frecuencia en los ítems, seguido del 1,73, luego el 1 y finalmente el 1,52 seguido del 0,57.

Conclusiones

Los resultados expuestos nos llevan a establecer una serie de conclusiones bastante positivas en cuanto al diseño del programa de intervención y las actividades que lo componen.

Fundamentalmente, extraeremos conclusiones de los resultados del análisis estadístico realizado a las tablas cumplimentadas por expertos durante el proceso de validación del mencionado programa, sus actividades y el cuento utilizado.

Así, en referencia a la media de los diferentes ítems, al situarse por encima de la media de los valores de respuesta tanto en su valor mínimo como máximo (3,66 y 4,33 respectivamente), podemos concluir que los expertos han valorado positivamente el conjunto de ítems de forma muy alta.

La moda es, quizá, el valor que más interesa a la hora de concluir si la valoración de los expertos ha resultado positiva o negativa en su conjunto. El hecho de que todos los ítems de los que se ha podido calcular la moda tengan el valor máximo (a excepción de un ítem que tiene el valor inmediatamente inferior) nos lleva a concluir que los validadores han puntuado con el valor superior una gran parte de los ítems.

La desviación típica, al oscilar entre 0,57 y 1,73, nos permite concluir que la diferencia de respuestas en cada ítem entre los expertos ha sido muy baja, llegando en algunos casos a ser prácticamente nula.

En conclusión, podemos decir que los expertos han valorado positivamente y de forma muy alta todos los aspectos a los que hacen referencia los diferentes ítems de la tabla de validación de forma generalizada. Ello, además, nos permite poder concluir que el programa de intervención es adecuado para trabajar la igualdad de género en el segundo curso de Educación Primaria, que el cuento escogido es adecuado para el mismo fin y que las actividades están adaptadas a la edad y características psicoevolutivas del alumnado de estas edades.

Además, por sus características concretas, el programa de intervención elaborado puede adaptarse a la etapa de Educación Infantil, así como a otros cursos de Educación Primaria, incluso se puede plantear su uso en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, al tratar una temática de actualidad y significatividad mediante un recurso tan motivador como el cuento.

Referencias bibliográficas

Clares, M. E. y Gómez, A. (2019). Igualdad de género en Educación Primaria en las áreas de Música y Educación Física. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, *11*(1), 51-62.

Escámez, J., García, R., Pérez, C., Morales, S. M., y Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Brief Ediciones.

García, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos.* Publicaciones de la Universidad de Jaén.

García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, *106*, 17158-17207.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. (2007). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, *71*, 12611-12645.

López, A. (2007). Actividades sobre la igualdad de género en el primer ciclo de Educación Primaria. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, *4*, 261-265.

Martínez, M. C. y Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, *16*(2), 137-144.

Pino, A. M. (2017). *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria en Ceuta* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Rosa, M. A. (2009). Estrategias educativas para evitar la discriminación de género. *Compartim*, *4*, 1-4.

Sánchez, B. y Barea, Z. (2018). Ponte las gafas de género: Formación del profesorado de educación primaria en igualdad de género. En M. J. León y T. Sola (coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1059-1068).

Bloque II

Patrimonio, identidad y ciudadanía

CAPÍTULO 9. EL PATRIMONIO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS SOCIALES EN NIVELES PREUNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

María Dolores García-Costa, José Monteagudo-Fernández

(Universidad de Murcia)

Introducción

En un reciente estudio, Monteagudo, Gómez y Chaparro (2021) han puesto de manifiesto el creciente interés que existe por el patrimonio cultural y su didáctica en países como España, donde ha habido un incremento significativo de investigaciones que analizan las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio, la identidad y educación para la formación de ciudadanos, estableciendo una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico (Calaf, 2010; Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015).

En línea idéntica apuntaban Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017) en un trabajo de revisión sobre experiencias empíricas en torno a esta realidad que examinaba las características de dichos estudios, analizando la evolución de la investigación en educación patrimonial en España a través de indicadores de alto impacto.

Relacionado con ello, el potencial del patrimonio en el aula de las diversas materias que conforman el currículo de las etapas educativas previas a la formación superior también ha suscitado el interés de diversos trabajos a lo largo de los últimos años (Gil et al., 2018). Estas posibilidades didácticas del patrimonio como recurso han sido estudiadas de forma destacada en las asignaturas de Ciencias Sociales (en adelante CCSS), poniendo especial énfasis en su conexión con la Historia (Ortuño et al., 2012; Rodríguez y Gutiérrez, 2019; Suárez, Calaf y San Fabián, 2014).

Ello no es de extrañar si tenemos en cuenta que el patrimonio cultural, como referente interdisciplinar a través del que conocer la realidad sociohistórica (Cuenca

et al., 2011), es un recurso educativo de primer nivel para conocer el pasado, comprender el presente, valorar la diversidad cultural y formar la identidad del alumnado contribuyendo así a la modelación de una ciudadanía crítica en una sociedad democrática, sobre todo cuando se conecta con la educación emocional (Lucas y Estepa, 2015).

Para Cuenca et al. (2011), la didáctica del patrimonio no debe ser un fin en sí misma, sino que hay que integrarla en el quehacer diario del proceso de instrucción como una de las metas de la educación reglada, pues mediante el trabajo con el patrimonio se pueden abordar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que "todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autorregulación" (Cuenca et al., 2011, p. 47).

Lo expuesto es lo que ha motivado la realización de este trabajo de revisión centrado, de forma más específica, en las aulas. Así, el objetivo principal del mismo es conocer y analizar las publicaciones acerca del empleo didáctico del patrimonio cultural en las disciplinas de CCSS recogidas en las principales revistas con el sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). De forma más concreta, se han cotejado los siguientes objetivos específicos:

OE1: Examinar las características de los artículos publicados en los últimos 5 años.

OE2: Conocer la realidad que describen acerca del uso del patrimonio como recurso educativo y, de esta manera, el estado de su inclusión en las aulas.

Metodología

El presente trabajo se trata de una revisión sistemática, un tipo de investigación científica que se basa en la búsqueda sistemática, evaluación crítica y síntesis de todos los estudios relevantes sobre un tema específico, con la finalidad de establecer el 'estado del arte' en ese campo de estudio (Sánchez-Meca, 2010).

Nuestro caso presenta como objeto de estudio la didáctica del patrimonio cultural, y, para ello, se ha realizado una revisión de las revistas españolas que cumplieran con los dos siguientes criterios: tener el sello de calidad de la FECYT y estar en el

primer cuartil de la clasificación elaborada por esta misma institución en la categoría de Ciencias de la Educación.

Además, se ha establecido un rango temporal, al incluir solo los estudios publicados desde el año 2016 hasta comienzos del 2021 (últimos 5 años). Finalmente, nos hemos centrado en niveles educativos preuniversitarios.

Para la búsqueda en estas publicaciones se han empleado, como palabras clave, las siguientes: patrimonio, educación patrimonial, recurso, ciencias sociales, historia, geografía, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Infantil y Bachillerato.

En las catorce revistas que cumplían con los criterios establecidos, se hallaron un total de veintidós publicaciones, de las que se descartaron diez trabajos por tratarse de reseñas de libros, investigaciones centradas en la educación superior, en actividades llevadas a cabo por otras instituciones, como museos, y por estudiar el empleo del patrimonio en otras disciplinas académicas, como aquellas relativas a las ciencias naturales. La Tabla 1 muestra los doce artículos finalmente analizados para este estudio.

Tabla 1. Listado de publicaciones analizadas

Título	Autor/es	Año	Revista
Programación visual por bloques en Educación Primaria: Aprendiendo y creando contenidos en Ciencias Sociales	Sáez-López y Cózar-Gutiérrez	2017	Revista complutense de educación
La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso	Molina Puche y Muñoz Cutillas	2016	
La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso	Martínez Hita y Gómez Carrasco	2018	
Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo	Bel Martínez	2017	Revista de Educación

Título	Autor/es	Año	Revista
Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria	Domínguez Almansa y López Facal	2017	Revista de Educación
Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria	Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres	2017	
Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra	Miralles Martínez, Gómez Carrasco y Monteagudo Fernández	2019	Educación XX1
Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares	Bel Martínez, Colomer Rubio y Valls Montés	2019	
Arqueología experimental y empatía histórica: herramientas clave para la didáctica de nuestros orígenes	López-Castilla, Terradillos-Bernal y Alonso Alcalde	2019	Cultura y Educación
Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto	Madariaga-Orbea, Gillate, Ibáñez-Etxeberria y Molero	2018	
El cómic como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales: compromiso socio-histórico y valores en el manga de Tezuka	Delgado-Algarra	2017	
Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria	Oriola Requena	2019	Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado

A fin de llevar a cabo el análisis de los artículos encontrados en la búsqueda, se ha identificado y analizado la tipología de los estudios descritos en ellos, el año de publicación, el idioma en el que se encuentran escritos, la revista en la que se publican, su autoría (individual o colectiva, colaboraciones entre universidades), y las instituciones de los autores (distribución geográfica) para examinar si existen tendencias. Además, también se localizó el nivel educativo en el que se contempla el uso del patrimonio como recurso didáctico, y el tipo de este en el que se centra

cada trabajo. Estos indicadores se analizaron descriptivamente, calculando porcentajes y frecuencias. Posteriormente, fueron integrados los resultados y las conclusiones de los artículos contemplados para conocer el enfoque que mantienen acerca de la inclusión del patrimonio en las aulas de niveles preuniversitarios.

Resultados

Comenzando con el año de publicación, en la Figura 1 observamos que la presencia de artículos que examinan el valor didáctico del patrimonio en las aulas de disciplinas de CCSS no ha experimentado una progresión lineal en el tiempo en las revistas seleccionadas. El mayor número de publicaciones, 5 de forma concreta, se registró en el año 2017, siendo, por otro lado, inexistente esta temática en los números del año 2020.

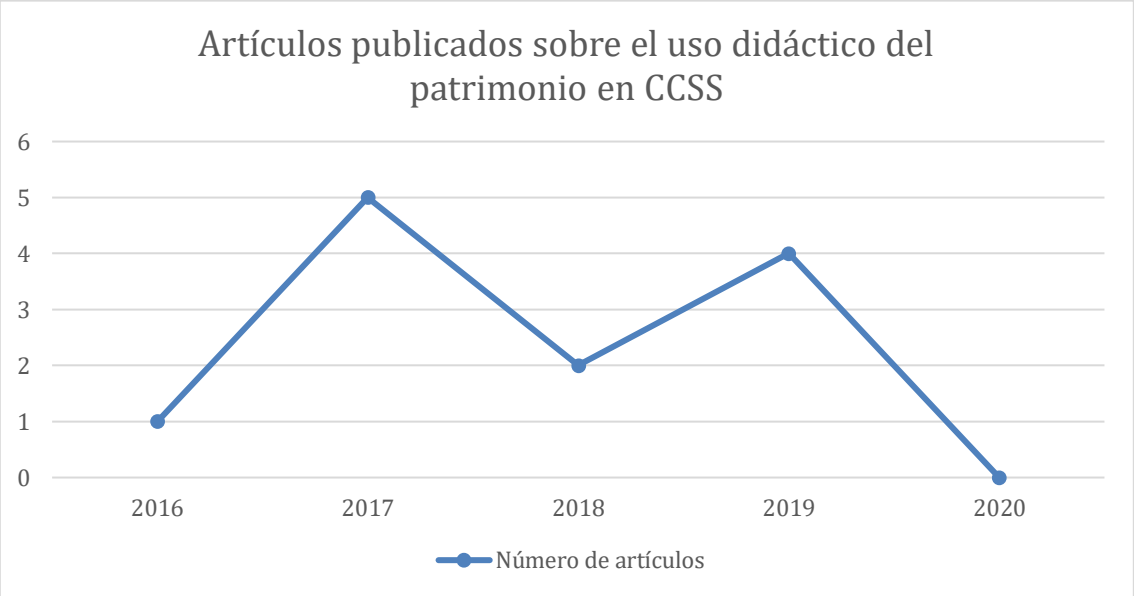


Figura 1. Evolución de las publicaciones sobre uso didáctico del patrimonio. Fuente: Elaboración propia

Las publicaciones analizadas se concentran en cinco de las catorce revistas cotejadas, siendo todas ellas de temática general (no centradas en una didáctica específica) y aglutinando la *Revista de Educación* y *Cultura y Educación* el 58,3% de las publicaciones halladas acerca de la integración del patrimonio cultural en las aulas de CCSS (Figura 2). El hecho de tratarse de revistas españolas puede justificar que dichas investigaciones se encuentren en su totalidad en idioma

español, aunque en siete de ellas (el 58,3% de los artículos) también se ofrece su traducción al inglés (las publicados en los boletines *Revista de Educación* y *Cultura y Educación*).

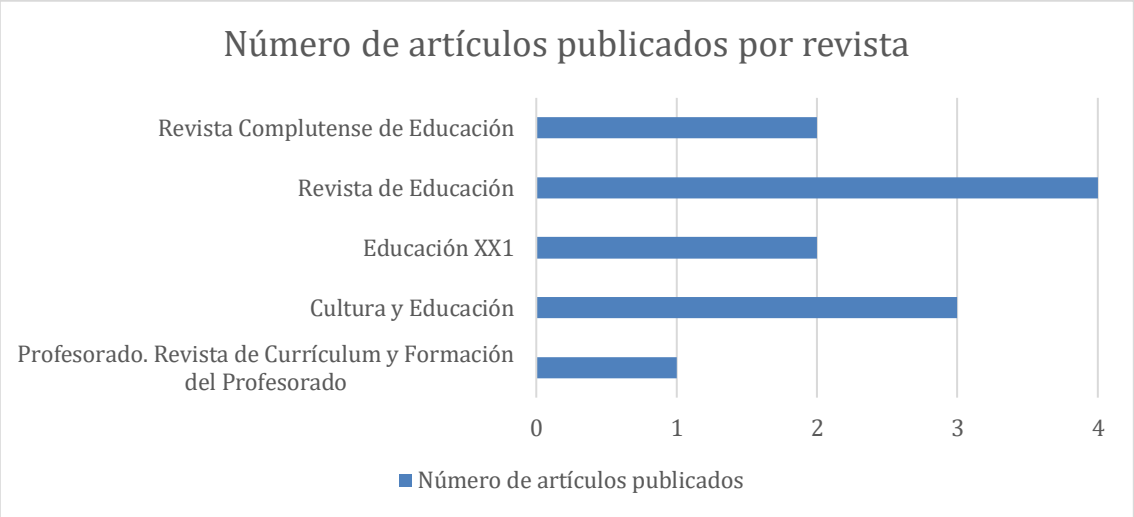


Figura 2. Cantidad de artículos sobre uso didáctico del patrimonio por revista. Fuente: Elaboración propia

En lo referente a las instituciones universitarias cuyos docentes firman los trabajos localizados, todas ellas se recogen en el ámbito geográfico español, siendo destacables las aportaciones realizadas desde la Universidad de Murcia, de Huelva y Valencia (Tabla 2). La colaboración entre universidades se da únicamente para la confección de una de las investigaciones analizadas, mientras que la coautoría protagoniza el 75% de estas (9 artículos). Centrándonos en los autores, 25 investigadores diferentes participaron en los diversos estudios examinados, estando presentes dos de ellos en más de un trabajo. Más concretamente, los apellidos Bel Martínez y Gómez Carrasco aparecen, cada uno, en dos de los artículos.

Tabla 2. Cantidad de publicaciones y universidades de procedencia

Universidad	Número de artículos
Universidad de Murcia	3
Universidad de Huelva	2
Universitat de València	2
Universidad de Barcelona	1
Universidad Nacional de Educación a Distancia	1
Universidad de Castilla-La Mancha	1

Universidad de Santiago de Compostela	1
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	1
Universidad del País Vasco	1

En cuanto a la tipología de los estudios (Tabla 3), 4 de ellos (33,3%) se realizaron bajo un enfoque cuantitativo, otros 4 (33,3%) emplearon diseños cualitativos y 3 combinaron ambos desde un planteamiento mixto (25%). El trabajo restante no especifica la perspectiva desde la que se aborda, al únicamente describir diversas tareas prácticas en las que se trabajó con el patrimonio (no se especifican instrumentos ni técnicas de recogida de información). Examinando más en profundidad las investigaciones descritas en las publicaciones, predominan las dirigidas a analizar documentos, mayoritariamente el contenido de manuales de texto (4 artículos, 33,3%), seguidos de los estudios de caso (2 artículos, 16,7%).

Tabla 3. Cantidad de publicaciones según el tipo de estudio

Tipo de estudio		Número de artículos
Análisis documental		6
Estudio de caso		2
Experimental	Cuasiexperimental	1
	Preexperimental	1
Estudio de encuesta		1
Descripción de experiencias didácticas		1

Cabe mencionar, igualmente, que los estudios experimentales examinan el efecto del empleo del patrimonio como recurso para la enseñanza de las CSSS, mientras que los estudios de caso y el estudio de encuesta describen la opinión acerca de dicho uso de maestros y profesores, tanto en activo como en formación, así como el lugar que ocupa el patrimonio en la realidad de sus aulas. Por otro lado, los análisis de documentos son realizados por expertos (docentes e investigadores universitarios), mostrando su valoración de estos.

Respecto al nivel educativo preuniversitario en el que se enfocan las investigaciones recogidas en los artículos, 5 (41,7%) de estos analizan el patrimonio en las asignaturas de CCSS de Educación Primaria, 4 (33,3%) en las relativas a Educación Secundaria y 2 (16,7%) de los estudios contemplan ambas etapas escolares. Un único trabajo analiza experiencias desarrolladas en todos los

niveles previos a la educación superior (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato). Así, según la Figura 3, las etapas de Infantil y Bachillerato apenas son consideradas en los artículos examinados (únicamente en uno de ellos).

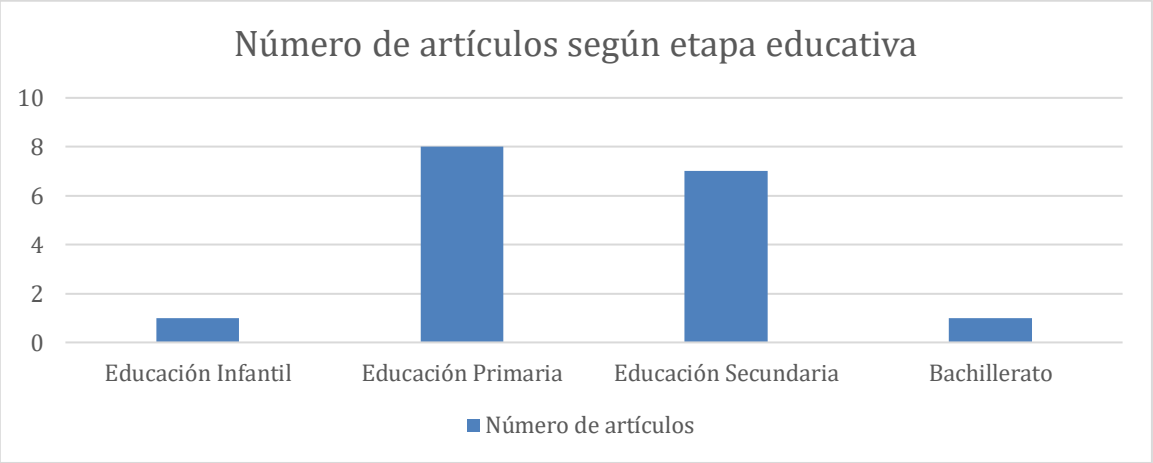


Figura 3. Cantidad de artículos que se centran en los diferentes niveles educativos preuniversitarios al tratar el empleo del patrimonio como recurso didáctico. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ámbito disciplinar de las CCSS en el que se contempla el estudio del patrimonio cultural como material didáctico (Figura 4), la mayoría de las investigaciones (8) centran su atención únicamente en la Historia (66,7% de artículos), reduciéndose a 2 (16,7%) aquellas que contemplan el conjunto de las materias denominadas como CCSS (generalmente Geografía, Historia e Historia del Arte). Los 2 artículos restantes (16,7%) incluyen junto a este ámbito la asignatura Educación Artística en sus planteamientos.

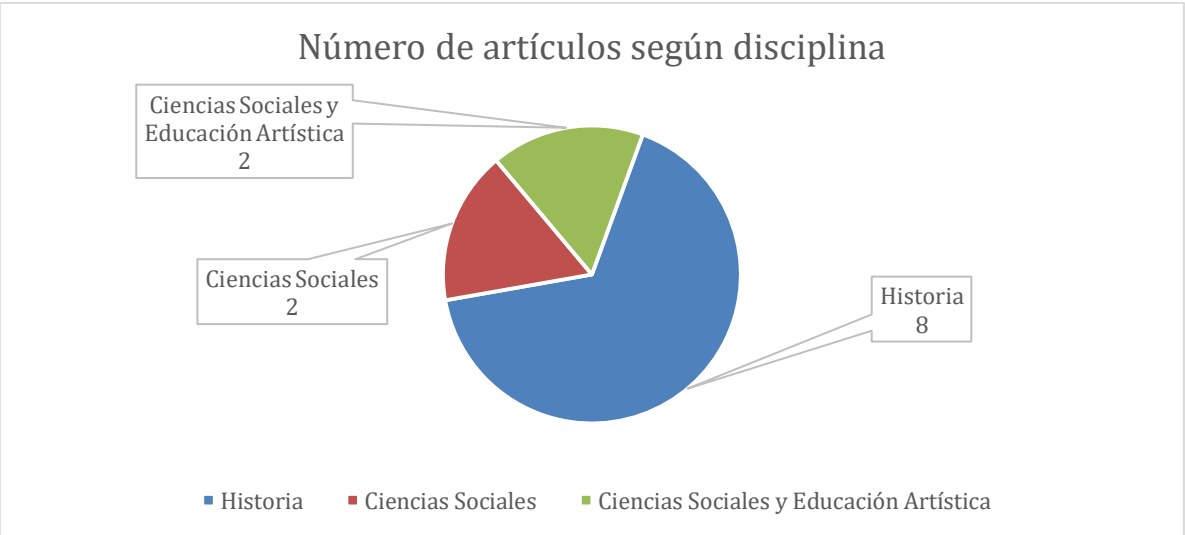


Figura 4. Cantidad de artículos según la disciplina de las CCSS en la que se estudia el patrimonio como material didáctico. Fuente: Elaboración propia.

En referencia al último indicador analizado (el tipo de patrimonio cultural que se examina en las publicaciones valoradas), 9 de los 12 artículos encontrados (75%) se refieren al patrimonio en su conjunto, sin diferenciar subtipos (Figura 5). Así, solo 3 trabajos se centran en una tipología concreta: en el patrimonio artístico (1 artículo, 8,3%), arquitectónico (1 artículo, 8,3%) y literario (1 artículo, 8,3%).

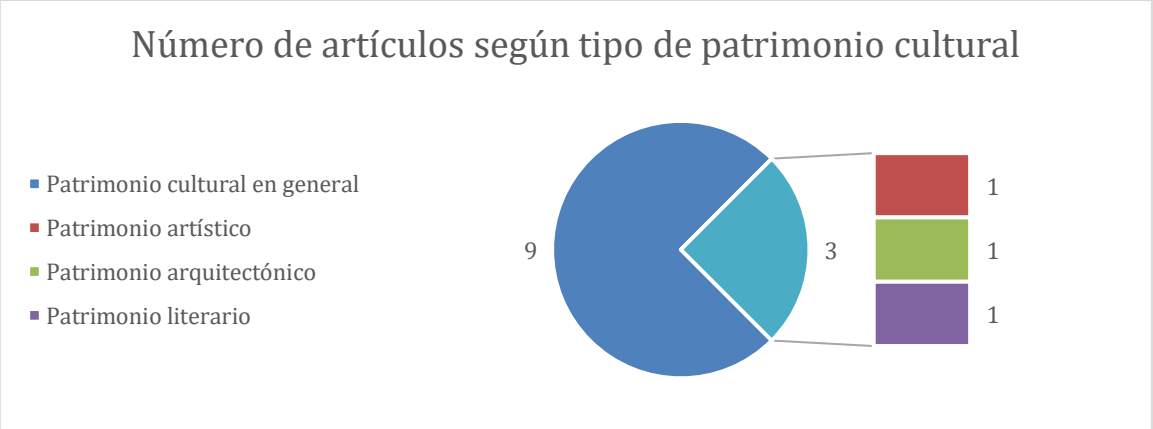


Figura 5. Cantidad de artículos según el tipo de patrimonio en el que se centran. Fuente: Elaboración propia.

Analizando de igual forma el contenido de estas investigaciones, el patrimonio en su vertiente educativa se erige como elemento central de estudio en 7 de ellas (58,3%), mientras que los 5 restantes (41,7%) valoran otros aspectos además de la utilización de este como recurso y fuente histórica, como las actividades de libros de texto o la eficacia de determinadas herramientas y metodologías (programación, aula invertida, y la inclusión de las TIC), como puede observarse en la Figura 6.

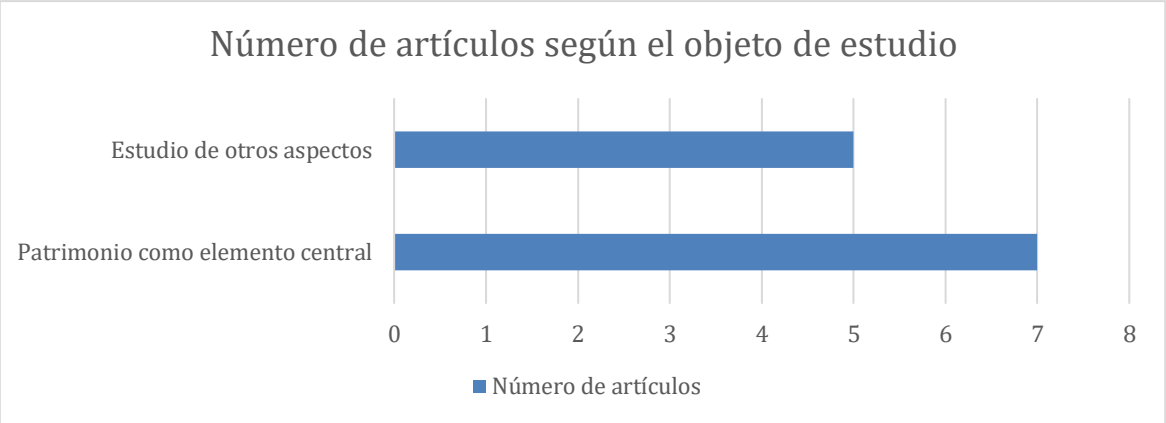


Figura 6. Cantidad de artículos según el lugar que ocupa el patrimonio como objeto de estudio. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Una vez llevado a cabo el análisis de los artículos acerca de la integración del patrimonio cultural como recurso en las disciplinas de CCSS en niveles preuniversitarios, pueden destacarse ciertas ideas:

- Existe un limitado número de trabajos publicados al respecto en los últimos cinco años en las revistas españolas examinadas, pese a la trascendencia otorgada por numerosos autores al empleo del patrimonio para la enseñanza de las CCSS y el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico de los alumnos. Además, casi la mitad de los artículos analizados no plantea el uso didáctico del patrimonio como eje central, sino que su tratamiento como fuente se estudia junto a otros aspectos.

- Se mira al patrimonio como recurso en las clases de CCSS desde diversos enfoques y perspectivas: efecto en el alumnado de experiencias de educación patrimonial, opinión de los docentes acerca de su inclusión en el aula y el análisis por parte de expertos de materiales que pueden motivar esta.

- Hay una variedad de enfoques metodológicos, predominando los estudios empíricos y, dentro de estos, los análisis documentales, fundamentalmente aquellos destinados a identificar el uso que dan las actividades de los libros de texto de CCSS a las fuentes históricas.

- Gran parte de los artículos se concentran en dos de las revistas cotejadas: *Revista de Educación* y *Cultura y Revista*.

- Los estudios focalizan su atención en las etapas escolares de Educación Primaria y Secundaria, siendo casi inexistentes las menciones a la Educación Infantil y el Bachillerato.

- La mayoría de las publicaciones se centran en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de forma específica, lo que reitera la mayor conexión del patrimonio y su potencial educativo con esta disciplina frente a otras como la Geografía.

Por otro lado, cabe señalar que los diversos estudios que proponen (de forma descriptiva, sin haber sido puestas en marcha) o que describen y analizan experiencias innovadoras llevadas a cabo y que emplean el patrimonio cultural para hacer efectiva la enseñanza de las CCSS, alzan la consecución por parte de los alumnos de un aprendizaje significativo, crítico y activo (Sáez-López y Cózar-Gutiérrez, 2017), además del fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento histórico (Delgado-Algarra, 2017; Domínguez Almansa y López Facal, 2017; López-Castilla, Terradillos-Bernal y Alonso Alcalde, 2019; Madariaga-Orbea, Gillate, Ibáñez-Etxeberria y Molero, 2018). Por otro lado, la legislación educativa reconoce asimismo las posibilidades del patrimonio no solo como contenido conceptual, sino también como vehículo para motivar el aprendizaje de habilidades y actitudes propias de las CCSS (Oriola Requena, 2019).

Sin embargo, a pesar de estar probada esta eficacia y potencialidad y haber sido proclamada durante décadas por autores referentes en el campo de la didáctica de las CCSS, los trabajos acerca de las concepciones de los docentes y de su realidad diaria en el aula muestran que el uso del patrimonio sigue siendo meramente anecdótico, sin aprovecharse este para reflexionar acerca del pasado y del presente (Molina Puche y Muñoz Cutillas, 2016). De esta forma, se despliega una educación patrimonial que se reduce a mostrar imágenes y trasmitir la necesidad de conservar el patrimonio, sin comprender las razones que han de motivar su cuidado. Por tanto, el patrimonio se diluye en sesiones que siguen estando monopolizadas por las explicaciones teóricas del profesor, donde los discentes guardan un lugar eminentemente pasivo y, consecuentemente, secundario (Miralles Martínez, Gómez Carrasco y Monteagudo Fernández, 2019).

Esta visión reduccionista del patrimonio queda verificada por los autores que analizan los libros de texto, pues todos ellos encuentran que las tareas que estos

manuales proponen se centran, de nuevo, en mostrar de modo ilustrativo imágenes de bienes patrimoniales (Bel Martínez, 2017; Bel Martínez, Colomer Rubio y Valls Montés, 2019; Martínez Hita y Gómez Carrasco, 2018). Así, no se emplean estas fuentes históricas para potenciar el pensamiento histórico, acercar a los estudiantes a las formas de vida del pasado ni favorecer que estos comprendan su entorno y la sociedad actual como compendio de todas ellas.

El escaso interés identificado en los profesores de CCSS de niveles preuniversitarios por la inclusión reflexiva y efectiva del patrimonio en sus clases y por solventar las importantes insuficiencias detectadas en los libros de texto en relación al tratamiento de las fuentes históricas, queda achacado a una limitada formación inicial sobre las posibilidades de este como recurso, además de la falta de tiempo a la que se enfrentan los docentes a la hora de impartir la ingente cantidad de contenidos decretados por la legislación educativa (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017).

En este sentido, pueden plantearse, a modo de futuros estudios que complementasen o matizasen el panorama ofrecido en estas líneas, la ampliación a artículos publicados en revistas indexadas en Web of Science y Scopus, para valorar el ámbito internacional, así como la extensión de la franja temporal estudiada, a fin de poder tener una perspectiva más amplia de las tendencias seguidas por las publicaciones acerca de patrimonio y su uso en el aula.

Referencias bibliográficas

Bel Martínez, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, *377*, 88-112. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354

Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C., y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, *22*(1), 353-374. DOI: 10.5944/educxx1.20008

Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 9*, 17-28.

Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España, 5*, 45-58.

Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación, 375*, 136-159. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

Delgado-Algarra, E. J. (2017). El cómic como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales: compromiso socio-histórico y valores en el manga de Tezuka. *Cultura y Educación*, *29*(4), 848-862. DOI: 10.1080/11356405.2017.1370819

Domínguez Almansa, A., y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, *375*, 86-109. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 15-32.

Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación, 375*, 184-214. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Gil, C., Peña, J., Agua, F., García-Heras, M., y Villegas, M.A. (2018). Diseño y ejecución de un proyecto didáctico sobre conservación del Patrimonio Cultural para EI, EP y ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(2). DOI: 10.18239/ensayos.v33i2.1858

López-Castilla, M. P., Terradillos-Bernal, M., y Alonso Alcalde, R. (2019). Arqueología experimental y empatía histórica: herramientas clave para la didáctica de nuestros orígenes. *Cultura y Educación*, *31*(1), 170-187. DOI: 10.1080/11356405.2018.1561109

Lucas, L., y Estepa, J. (2015). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *Clío. History and History teaching, 41*, 194, 207.

Madariaga-Orbea, J. M., Gillate, I., Ibáñez-Etxeberria, A., y Molero, B. (2018). Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto. *Cultura y Educación*, *30*(3), 584-599. DOI: 10.1080/11356405.2018.1494774

Martínez Hita, M., y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, *379*, 145-169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., y Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «MASS-MEDIA» Para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, *22*(2), 187-211. DOI: 10.5944/educxx1.21377

Molina Puche, S., y Muñoz Cutillas, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, *27*(2), 863-880. DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411

Monteagudo-Fernández, J., Gómez-Carrasco, C. J., y Chaparro-Sainz, Á. (2021). Heritage Education and Research in Museums. Conceptual, Intellectual and Social Structure within a Knowledge Domain (2000–2019). *Sustainability,13*,6667. DOI: 10.3390/su13126667

Oriola Requena, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(3), 535-553. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11242

Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R., y Gómez C. J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En O. Fontal, P. Ballesteros y Mª. Domingo (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones* (pp. 94-103). IPCE-OEPE.

Rodríguez-Pérez, R. A., y Gutiérrez-Sánchez, M. (2019). El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. *Historia y Espacio, 15*(53), 191-220. DOI: 10.25100/hye.v15i53.8661

Sáez-López, J. M., y Cózar-Gutiérrez, R. (2017). Programación visual por bloques en Educación Primaria: Aprendiendo y creando contenidos en Ciencias Sociales. *Revista Complutense de Educación*, *28*(2), 409-426. DOI: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49381

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta, 38*(2), 53-64.

Suárez, M. A., Calaf, R., y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación, 365*, 38-66. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264

CAPÍTULO 10. CONSTRUIR CIUDADANÍA CRÍTICA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO LOCAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Julia Feijóo Outumuro, Belén Castro Fernández

(Universidad de Santiago de Compostela)

Introducción

Se parte de que la visión deseable del conocimiento didáctico del contenido patrimonial es la simbólico-identitaria (Cuenca, 2002, 2003). Acorde a Fontal (2020a), el patrimonio no es algo aislado de las personas, sino que forma parte de ellas, pues son estas las que lo crean, transmiten y conservan. Por lo tanto, visto desde esta perspectiva, se entiende como vínculo entre objeto y sujeto, como las relaciones que establecen las personas con los bienes. Así, un elemento no es patrimonio solo, sino por el significado que las personas le atribuyen, dotándolo de uno diferente con el fin de salvaguardarlo y transmitirlo (Quintero, 2011).

Por ello, además del patrimonio oficial, se conciben también como tal aquellos elementos culturales que han pasado por un proceso de patrimonialización (Fontal y Gómez, 2015) en el cual se genera un vínculo patrimonial tras una apropiación simbólica en la que el individuo atribuye valor a un elemento y se identifica así con él (Gómez, 2012). Estos procesos de identificación favorecen la creación y el refuerzo de los vínculos identitarios entre las personas y su entorno. Para poder conseguir un proceso de patrimonialización significativo, Fontal (2003, 2020b) propone un proceso de sensibilización que consta de los siguientes pasos: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar y valorar para disfrutar, transmitir y conservar. La participación social lleva a la creación de una identidad propia y colectiva, ya que el patrimonio es símbolo de identidad, pues refleja emociones compartidas, evoca recuerdos o manifiesta anhelos compartidos (Chaparro, 2001 en Lucas, 2018), despertando, de esa manera, el sentimiento de

pertenecer a un lugar o a una comunidad, por lo que se puede decir que patrimonio e identidad se complementan, por lo que son inseparables (Lucas, 2018).

Fontal (2003) considera necesario acercarse al patrimonio procurando identificarse con él a través de las emociones. Sin duda, al hablar del patrimonio se debe destacar la importancia que se otorga a las emociones. A través de la aprehensión emocional del patrimonio, se pueden establecer vínculos entre la sociedad y su identidad (Cuenca y Estepa, 2017). Cabe mencionar que un elemento patrimonial puede suscitar emociones diferentes en unas personas u otras, dependiendo del significado que cada una le haya otorgado a dicho bien. Incluso un único elemento patrimonial puede provocar en un mismo observador varias emociones cruzadas (Trabajo y Cuenca, 2017). Para emocionarse ante cualquier tipo de elemento es necesario conocerlo para valorarlo y, así, asumirlo como parte de su identidad. En general, el desarrollo de las emociones ante un elemento patrimonial cobra una gran importancia en su conservación, pues Castro Calviño y Castro Fernández (2018) sostienen que, si el patrimonio no emociona y no se valora, tampoco se va a conservar. Por lo tanto, de dar significado al patrimonio es de donde proviene su capacidad de emocionar (Lucas, 2018).

Esta sensibilización y el compromiso de las personas con su entorno local se puede desarrollar a través de la educación patrimonial. Por ello, esta disciplina, cuyo objetivo es sensibilizar a la sociedad, cobra un papel importante. Desde esta perspectiva identitaria, la educación patrimonial se concibe como una disciplina que lleva al desarrollo de valores de identidad, respeto intercultural y cambio social, fomentando una ciudadanía comprometida socioculturalmente. Esta educación no se refiere únicamente al conocimiento de elementos patrimoniales, sino a la construcción de una identidad individual y colectiva (Lucas, 2018).

El poder que tiene la educación sobre el alumnado hace que la educación patrimonial sirva como motor para poder llevar a cabo una gestión sostenible del patrimonio, pues hace posible que las personas conecten con los bienes patrimoniales, contribuyendo a que estas comprendan el patrimonio y, por consiguiente, se sientan partícipes en su transmisión (Castro Calviño y Castro Fernández, 2018).

La educación patrimonial debe ser el motor del cambio a través de la cual se promueve una formación de ciudadanos comprometidos, además de preparar al alumnado para intervenir y transformar la sociedad (Teixeira, 2006). Trabajar desde la educación patrimonial permite llevar a cabo actividades relacionadas con el entorno más cercano del alumnado, ya que el patrimonio actúa como herramienta para la alfabetización cultural, permitiendo al alumnado comprender el mundo que lo rodea (Teixeira, 2006). Según Fontal (2003), este debe ser percibido como un proceso que parte desde los bienes personales hasta llegar al patrimonio mundial, pues con el patrimonio más próximo pueden establecerse vínculos más potentes (Fontal, 2020a). Por ello, es importante partir de lo cercano a lo lejano, aproximándose a enfoques más próximos, superando la visión universal que existe acerca del patrimonio. Portolés (2020) indica que acercarse al patrimonio significa conectar con lo cotidiano, experiencias propias y recuerdos. Es decir, valorar primero el patrimonio propio para poder así conocer y entender otros patrimonios. En relación con esto, Marqués, Castro Fernández y López (2020) sostienen que el patrimonio, desde una mirada educativa, puede contribuir a explorar el patrimonio local que muchas veces es ignorado o despreciado.

En resumen, el patrimonio tiene un papel importante para comprender el mundo en el que vivimos, y desde la se puede contribuir a integrarlo con la sociedad. La educación es el vehículo para transmitir conocimientos y valores, por lo que podemos recurrir a ella para conseguir una educación patrimonial que permita al alumnado respetar y valorar los elementos patrimoniales de su entorno, para que los asuman como parte de su identidad, con el fin de conservarlos, favoreciendo en el alumnado el desarrollo de competencias sociales y cívicas para que actúe de forma crítica, respetuosa, reflexiva, comprometida, cooperativa, activa y responsable (Trabajo y Cuenca, 2017) y puede contribuir a que el alumnado sienta más apego por su entorno, sintiendo que forma parte de una comunidad a través de los elementos de cohesión social que comparte.

Esta investigación que contribuyó al (re) descubrimiento y a la (re)significación emocional de elementos patrimoniales públicos de la ciudad de Santiago de Compostela pretendía dar respuesta al principal objetivo: “¿En qué medida los escolares de Educación Primaria cambian su percepción hacia el patrimonio y pueden desarrollar competencias sociales trabajando con el patrimonio próximo?”.

A su vez, se centra en los siguientes objetivos específicos: identificar la percepción de patrimonio que tiene el alumnado (OE1); identificar la percepción de patrimonio local que tiene el alumnado (OE2); estimular la identificación del alumnado con el patrimonio local (OE3); desarrollar en el alumnado competencias sociales y cívicas para valorar, respetar y conservar el patrimonio local (OE4) y reconocer los vínculos emocionales del alumnado con el patrimonio local (OE5).

Metodología

La metodología se caracteriza por un método mixto, combinando variables cuantitativas y cualitativas. El tratamiento de los datos ha sido cuantitativo, pero no con una finalidad estadística ni representativa, sino para obtener datos numéricos que faciliten la lectura y la comprensión. Esta investigación se puede definir en tres fases: punto de partida, (re)significación patrimonial y evaluación de la intervención educativa. Para el análisis se utilizaron seis diferentes instrumentos de evaluación (un mapa emocional, tres fichas y dos cuestionarios) relacionados con cada uno de los objetivos específicos, para cuya elaboración se tomaron como referencia autores del campo de la educación patrimonial. El pretest y el postest han sido validados por tres expertas en educación patrimonial. Su revisión confirmó que estos instrumentos se ajustaban a los objetivos de la investigación y sirvió para reducir y detallar las preguntas. A partir del trabajo de Castro Fernández y López (2021), se creó la siguiente tabla *(Tabla 1)* que muestra una relación entre las fases de la investigación, los objetivos y los instrumentos de evaluación:

Tabla 1: Procedimiento de la investigación.

Fase	Objetivo Específico	Descripción
1. Punto de partida	OE1 y OE2	- **Cuestionario Pretest (Instrumento 1)**
	OE1	- Comprender la dimensión relacional del patrimonio - Ficha "Mi patrimonio" (Instrumento 3)
2. Re-significación patrimonial	OE4	- Asignación de elementos patrimoniales de Compostela - Fichas "Lugares de SdC" (Instrumento 4) - Explicación del alumnado sobre su proceso de re-significación de los elementos patrimoniales
	OE3	- Identificación de emociones con los elementos patrimoniales de Compostela asignados - Ficha "Emociones" (Instrumento 5)
3. Evaluación de la intervención educativa	OE5	- Mapa emocional (Instrumento 6)
	OE1 y OE2	- **Cuestionario Postest (Instrumento 2)** - Análisis de los resultados

A partir de los datos obtenidos y del trabajo de Cuenca (2003), se han establecido para ambos cuestionarios tres categorías de análisis (con diferentes variables e indicadores) en las que se pueden agrupar las preguntas diseñadas para el alumnado: *¿Qué es el patrimonio?, ¿Cómo educar en el patrimonio? y ¿Para qué educar en el patrimonio?* En cuanto al postest, se establecen las mismas categorías, variables, indicadores y descriptores que en el pretest, añadiendo únicamente en la tercera categoría *¿Para qué educar en el patrimonio?* una variable más relacionada con la transmisión del patrimonio *(Tabla 2)*.

Tabla 2: Categorías de análisis.

Categorías	Variables	Indicadores	Descriptores
¿Qué es el patrimonio?	Concepto de patrimonio	Dimensión histórico-artística	El patrimonio se relaciona con monumentos, edificaciones históricas y obras de valor artístico.
		Dimensión icónica	El patrimonio se asocia con símbolos e hitos.
		Dimensión personal	El patrimonio se vincula a vivencias de las personas.
¿Cómo educar en el patrimonio?	Recursos para trabajar el patrimonio	Diálogo intergeneracional	Realización de entrevistas a personas mayores que fomentan el rol activo del alumnado.
		Clases magistrales	Transmisión de contenidos por el docente con poca participación del alumnado.
		Salidas didácticas	Re-descubrimiento del entorno a cargo del alumnado.
		Imágenes	Visualización de vídeos y fotografías antiguas en el aula para su análisis por el alumnado.
		Debates	Actividades de diálogo e indagación para fomentar el pensamiento crítico.
		Trabajos personales	Re-significación del entorno por parte del alumnado a través de una secuencia didáctica guiada.
		Materiales específicos	Empleo de historias o cuentos con escasa participación del alumnado.
¿Para qué enseñar el patrimonio?	Protección del patrimonio	Perspectiva conservadora	Mantener la esencia original del patrimonio.
		Perspectiva renovadora	Actualizar el patrimonio a necesidades contemporáneas.
		Perspectiva demoledora	Descontextualizar el patrimonio por intereses exógenos.
	Transmisión del patrimonio	**Actitud comprometida**	**Transmitir los conocimientos adquiridos.**
		Actitud pasiva	**No transmitir los conocimientos adquiridos.**

Propuesta didáctica

La intervención didáctica fue llevada a cabo en un centro urbano de Santiago de Compostela (Galicia), con 39 alumnos/as, 20 niñas y 19 niños entre 11 y 12 años, pertenecientes a dos líneas diferentes de 6º de Educación Primaria, en la materia de Ciencias Sociales. De los 39 alumnos/as, 31 nacieron en Santiago, 4 en otros lugares de Galicia, 1 fuera de Galicia y 3 fuera de España. La propuesta abarcó dos sesiones y fue dividida en dos fases. La primera fase se centró en el trabajo individual en el que el alumnado identificó, a través de la elección de un objeto personal de gran importancia, su patrimonio personal para poder entender qué es el patrimonio. Además, esta actividad buscaba que comprendiesen el patrimonio desde una perspectiva identitaria. En un primer momento estaba planeado que el alumnado trajese ese objeto a clase, pero, relacionado con la recomendación de

no llevar objetos personales al centro por medidas sanitarias derivadas de la COVID-19, finalmente lo expresaron mediante un dibujo, lo que resultó ser más eficaz, puesto que algunos indicaron como objetos de valor su casa o su familia. La segunda fase se centró en un trabajo grupal y colaborativo en el que se asignó a cada alumno/a una ficha con una información que les permitió (re)interpretar el centro histórico de Santiago, pues cada ficha contenía un elemento patrimonial de su ciudad. Posteriormente cada estudiante compartió con sus compañeros su lugar, personaje y demás. Finalmente, cada uno identificó su elemento patrimonial o el de algún/a compañero/a con alguna emoción que haya sentido al (re)descubrirlo.

Resultados

1. *Objetivo específico 1: Identificar la percepción de patrimonio que tiene el alumnado.*

En cuanto a la percepción de patrimonio, como punto de partida se observó que el alumnado percibía el patrimonio desde una perspectiva monumentalista e histórica, porque al pedirles cinco palabras con relación a este, la mayoría les daba asociadas a monumentos o edificios antiguos, sin tener prácticamente en cuenta el patrimonio inmaterial de su localidad *(Figura 1)*. También se apreciaron ciertas carencias al comienzo, pues una pequeña parte del alumnado no tenía conocimiento alguno acerca del significado del término “patrimonio”, por lo que indicaban palabras que no tenían ninguna relación con él, como *fuego*, *matrimonio*, *Fortnite*. *demonio, deuda, facturas, alquiler*, y demás. Al final de la experiencia las palabras variaron *(Figura 2)*, lo que indica un cambio en la percepción del alumnado, pasando de una mirada monumentalista hacia una mirada más personal, indicando palabras como



Figura 1: Palabras asociadas con "patrimonio"- pretest.



Figura 2: Palabras asociadas con "patrimonio"- postest.

valorar o *personas*, u objetos personales como *peluche, casa de la abuela, mascota* o *Nintendo Switch,* reconociendo estos como patrimonio personal.

2. *Objetivo específico 2: Identificar la percepción de patrimonio local que tiene el alumnado.*

En cuanto a la percepción del patrimonio local, se puede deducir que era escasa al comienzo, ya que al ser preguntados por cinco lugares que enseñarían a un niño que visitara por primera vez la ciudad de Santiago de Compostela, algunos/as no fueron capaces de indicar ni tres localizaciones de su ciudad. Algunas palabras no eran sitios concretos, sino generales, como *parque,* o incluso palabras sin ninguna relación con espacios de Santiago, como *animales*. Sin embargo, se observó un cambio de percepción tras la intervención educativa, ampliando su conocimiento de elementos patrimoniales, lo que llevó en el postest a un conjunto de palabras más diverso y enriquecedor. Nuevamente, la palabra más nombrada por el alumnado fue *Catedral de Santiago*, seguida de *Plaza del Obradoiro*. Sin embargo, esta vez también incluyeron estatuas de personajes importantes, como la de *Valle-Inclán*, *Rosalía de Castro* o *Montero Ríos*.

3. *Objetivo específico 3: Estimular la identificación del alumnado con el patrimonio local.*

La gran mayoría identificó alguna emoción con su elemento patrimonial o con el de uno de sus compañeros/as. La emoción más generada fue la alegría (23 veces indicada). Varios estudiantes no sólo identificaron su elemento patrimonial con una emoción, sino también alguno de sus compañeros/as, por lo que hubo un total de 53 emociones, y no 39, acorde con el número de alumnos/as. Aquellos que sentían alegría lo asociaban a un sentimiento de orgullo de que ese elemento formase parte de su ciudad o al hecho de haber conocido algo nuevo de ella. Aquellos que indicaban sorpresa lo relacionaban a su vez con el interés y la curiosidad por descubrir mejor su ciudad. Los que indicaban tristeza lo justificaban con la nostalgia que sentían al ver que algo ya no existía, o con pena al conocer la historia relacionada con ese elemento. Lo interesante fue que un mismo elemento patrimonial provocó diferentes emociones en distintos/as alumnos/as, pero también en una misma persona.

4. *Objetivo específico 4: Desarrollar en el alumnado competencias sociales y cívicas para valorar, respetar y conservar el patrimonio local.*

Aunque al inicio algunos/as alumnos/as ya mostraban actitudes de respeto y conservación, prácticamente su totalidad desarrolló competencias sociales y cívicas durante el proyecto a través de la asignación de elementos patrimoniales, la identificación y apropiación simbólica con estos y su posterior presentación ante los compañeros. Durante ese proceso de sensibilización, al conocer y comprender la historia detrás de los elementos, optaban por valorarlos, respetarlos y preservarlos, lo que generó en algunos/as un conflicto interno, mostrando que el proyecto contribuyó también al fomento de ciudadanos/as con capacidad de reflexión crítica. El desarrollo de las competencias no sólo influyó en la actitud del alumnado, sino también en el cambio de las respuestas entre el pretest y el postest de las preguntas relacionadas con la conservación y la transmisión de patrimonio, mostrando una mayor predisposición a preservarlo y difundirlo.

5. *Objetivo específico 5: Reconocer los vínculos emocionales del alumnado con el patrimonio local.*

Con los lugares que fueron re-significados y suscitaron una identificación afectiva durante la experiencia didáctica se elaboró un mapa emocional (Figura 3), dejando fuera muchos otros trabajados. Inicialmente, la mayoría del alumnado no mostraba ningún tipo de lazo con esos elementos, pero tras el proyecto de sensibilización se



Figura 3: Mapa emocional (creación propia).

establecieron muchas y muy diversas conexiones con su entorno y elementos patrimoniales asociados a un sentimiento de orgullo.

Discusión y conclusiones

Mediante este estudio se demostró que, al enfocar el proyecto de sensibilización hacia una identificación personal con el patrimonio local, se puede lograr un alto grado de satisfacción en el alumnado de Educación Primaria al sentir que toman contacto con su entorno, identifican sus vínculos emocionales con lugares cotidianos y modifican su percepción de qué es patrimonio.

De acuerdo con Portolés (2020), es importante partir del patrimonio personal para poder comprender lo que es patrimonio. Al principio de la intervención, parte del alumnado desconocía por completo el significado de este concepto. Sin embargo, tras la elección y valoración de un objeto personal de gran valor para ellos/as, partiendo de los vínculos con su patrimonio personal, llegaron a comprender el concepto de patrimonio relacionado con las personas.

Aunque al principio les resultó complicado aproximarse al patrimonio local, la asignación de lugares con los que se llevó a cabo una apropiación simbólica contribuyó al completo entendimiento de lo que es el patrimonio. Por lo tanto, de acuerdo con Fontal (2020a), es necesario partir del patrimonio próximo, dejando atrás la universalidad que se otorga al patrimonio, pues esto conduce a una (re)interpretación del patrimonio local que, hasta ese momento, había pasado desapercibido (Marqués, Castro Fernández y López, 2020).

El desarrollo de emociones contribuyó al disfrute y la conservación de estos elementos patrimoniales. Del hecho de que la nostalgia y la alegría (asociada con el orgullo) fueron las emociones dominantes, podemos deducir que el alumnado consideraba el patrimonio como algo a proteger y que hacía conocer en profundidad su ciudad. Por lo tanto, se confirma lo sostenido por Trabajo y Cuenca (2017) de que, desarrollando emociones, el alumnado mostró disposición a cuidar y visitar su patrimonio local.

Esta investigación analizó el impacto de un proyecto de sensibilización patrimonial en la que se trabajó con la percepción hacia el patrimonio y con las competencias sociales y cívicas del alumnado de 6º de Educación Primaria. Analizó también el

cambio de percepción hacia el patrimonio y mostró en qué medida esta propuesta educativa influyó en la (re)significación y el (re)descubrimiento del casco histórico de la ciudad de Santiago de Compostela. La hipótesis confirmó que un proyecto de sensibilización patrimonial con estudiantes de Educación Primaria contribuye a que tomen conciencia y desarrollen actitudes y destrezas que les puedan ayudar a establecer una relación crítica y comprometida con su entorno.

Durante este proyecto de sensibilización se produjo un cambio de actitud positivo en el alumnado, que se podrá ver reflejado en sus futuras acciones y que, a su vez, podrá ser transmitido por ellos/as a futuras generaciones, pues, como decía Fontal (2020a), las personas somo herederos, transmisores y creadores de patrimonio. La propuesta sirvió para conseguir un cambio de mirada hacia el patrimonio local, desde una mirada monumental hacia una mirada personal. Aunque al comienzo, el patrimonio se comprendía desde una perspectiva objetual, lo más apreciado fue observar que, finalmente, se desarrolló un vínculo personal con los elementos patrimoniales de la ciudad de Santiago de Compostela, lo que fomentó en el alumnado una mayor curiosidad por su entorno.

Pese a llevar a cabo esta propuesta en un conjunto urbano con tanta riqueza monumental y declarado Patrimonio de la Humanidad, sorprendió ver que sí es posible dar un significado diferente a espacios cotidianos, considerando impresionante el cambio de actitud hacia elementos patrimoniales que antes pasaban desapercibidos o no eran valorados, por lo que esta investigación despertó en el alumnado el interés, el gusto y las ganas de llevar a cabo más actividades de educación patrimonial.

Trabajar el patrimonio en Educación Primaria es fundamental porque en esta etapa hay muchas lagunas y carencias acerca de los vínculos compartidos en una comunidad. Desde edades tempranas se puede tomar conciencia del contexto más inmediato y desarrollar una actitud comprometida con los procesos de identificación patrimonial.

Referencias

Castro Calviño, L. y Castro Fernández, B. (2018). La sensibilización a partir del patrimonio cultural. En E. López Torres, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.975-984). Ediciones Universidad de Valladolid. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529232

Castro Fernández, B. y López, R. (2021). Emotional Cartography of Everyday Heritage via Photography. *MDPI Open Access Journals, 13*(9). DOI: 10.3390/su13094764

Cuenca, J. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* [Archivo PDF]. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648

Cuenca, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación,* (2), 37–45. https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155

Cuenca, J. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS*, (8). DOI: 10.4000/midas.1173

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet.* Trea.

Fontal, O. (2020a). El patrimonio. De objeto a vínculo. In *Cómo Educar en el Patrimonio.* En Fontal, O. (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp. 11–25). Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio

Fontal, O. (2020b). ¿Somos sensibles al patrimonio? Y, si no lo somos, ¿cómo lograrlo? Mapa para orientarnos en la sensibilización patrimonial. En Fontal, O. (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp.45-57). Comunidad de Madrid.

https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio

Fontal, O. y Gómez, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan el proceso de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales,* (29), 89–118. https://roderic.uv.es/handle/10550/49807

Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad, 24*(2), 21-37. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041

Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO.* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597

Marqués, X., Castro Fernández, B. y López, R. (2020): Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta,* 49(1), 25-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7471612

Portolés, A. (2020). Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana. En Fontal, O. (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp.29-42). https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio

Quintero, V. (2011). El patrimonio pertenece a todos. De la universalidad a la identidad, ¿Cuál es el lugar de la participación social? En I. Arrieta (Ed). *Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas (*pp.45-78). Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 32*(2), 133-145. DOI: 10.4067/S0718-07052006000200008

Trabajo, M. y Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso,* (40), 159–174. https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/32338

CAPÍTULO 11. PROYECTO DE SERVICIO COMUNITARIO "MIRAR CON LAS MANOS". UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL INCLUSIVA EN SECUNDARIA

Andrea Granell Querol [(1)], Carme Comas Camacho [(2)],

Marta Flórez Santasusana [(3)]

([(1)] Grupo de investigación Didáctica y Patrimonio DIDPATRI (Departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación), Universidad de Barcelona, [(2)] Técnica de museos y accesibilidad, especializada en patrimonio cultural (Museos de Esplugues de Llobregat), [(3)] Grupo de Investigación en Arqueología del Paisaje (GIAP) del Instituto Catalán de Arqueología Clásica (ICAC))

Introducción

El proyecto *Mirar con las Manos* es diseñado por el Grupo de Investigación en Arqueología del Paisaje (GIAP) del Instituto Catalán de Arqueología Clásica (ICAC), como una propuesta de didáctica y mediación del patrimonio arqueológico. El ICAC dispone de una línea de trabajo dedicada a la transferencia social del conocimiento y a la educación y divulgación científica, en la cual colabora con diversas instituciones y equipamientos en la promoción de actividades y recursos que puedan generar un impacto social transformador a partir de la cultura y el patrimonio histórico-arqueológico.

A inicios del curso 2020-21, surge la oportunidad de implementar el proyecto desde la Regiduría de Educación del Ayuntamiento de Santa Perpètua de Mogoda (Vallés Occidental, Barcelona), en el marco del Catálogo Municipal de Servicio Comunitario, coordinado por el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC).

Santa Perpètua de Mogoda es Ciudad Educadora, y desde hace dos años el Ayuntamiento ofrece apoyo técnico y económico a los centros educativos públicos de secundaria en la implementación e impulso de experiencias de aprendizaje-servicio (ApS).

La propuesta *Mirar con las Manos* se implementa como un proyecto de ApS que promueve la patrimonialización inclusiva de una pieza emblemática de la arqueológica local: la estela íbera encontrada durante la primera mitad del s. XX en el municipio, y que da nombre al instituto participante.

El proyecto incorpora en su diseño y estructura la aportación de la fabricación digital en la producción de soportes sensoriales (táctiles)[20], así como el acompañamiento de especialistas del ámbito de los museos en la fase de aprendizaje del alumnado. Estas características convierten el proyecto *Mirar con las Manos* en una experiencia educativa inédita, innovadora y pionera en Catalunya; cuyo principal objetivo es divulgar y hacer más accesible el patrimonio local entre los jóvenes y la ciudadanía en general.

Marco teórico

Ya hemos apuntado que el proyecto se implementa como una experiencia de servicio comunitario, pero ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de este concepto?

El Servicio Comunitario es una herramienta educativa, basada en la metodología del ApS, que se ha incorporado de manera obligatoria en el currículum de secundaria (entre 3º y 4º de la ESO) en Catalunya. Permite trabajar la competencia social con el alumnado, y fomentar la participación comunitaria y la ciudadanía activa. Promueve la interdisciplinariedad en los aprendizajes y actividades, y permite tejer una red de agentes implicados interrelacionando: Centros educativos, Entidades y asociaciones, y Administración pública local.

Se estructura en torno a un mínimo de 20 horas de actividad, que pueden ser lectivas, donde el alumnado incorpora los aprendizajes del proyecto en los contenidos del currículum; y no lectivas (la mayoría a ser posible), donde el alumnado sale del centro educativo y colabora activamente con entidades, servicios y equipamientos locales en las actividades sobre las cuales se le ha pedido colaboración.

[20] En el proyecto ha colaborado el *Espai SPMakers*, del Servicio de Desarrollo Local del Ayuntamiento de Santa Perpètua de Mogoda: https://industria40.rieradecaldes.com/ . Se trata de un espacio público y gratuito dedicado al apoyo y la formación en fabricación digital e industrial 4.0.

En el servicio comunitario son especialmente interesantes aspectos como:

- La conexión que fomenta entre centros, tejido asociativo, equipamientos, instituciones y territorio (entre otros).
- El hecho que deba dar respuesta a necesidades reales, lo que convierte los aprendizajes en significativos.

El proyecto *Mirar con las Manos* se ha realizado con la colaboración del alumnado de 3º de ESO del Instituto Estela Ibérica (Santa Perpètua de Mogoda), al cual se le propuso (y se le pidió ayuda) para desarrollar una actividad divulgativa sobre la estela íbera, y sobre su contexto histórico y cultural.

Los elementos de innovación que incorpora el proyecto son:

- Trabajar la propuesta a partir de los criterios de Accesibilidad Universal del Patrimonio.
- Incorporar la fabricación digital y la impresión 3D en el diseño y producción de los recursos divulgativos y sensoriales.
- Incorporar profesionales del ámbito de museos en la fase de aprendizaje del proyecto, para sensibilizar al alumnado sobre el valor del patrimonio, su función social y la importancia de que éste sea accesible a toda la ciudadanía.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica se basa en cuatro sesiones de formación.

Sesión 1: Los museos y espacios patrimoniales ¿hablan de nosotr@s?

Se inicia la formación con una primera sesión introductoria sobre conceptos básicos de patrimonio cultural a través de una batería de preguntas, que se utilizan como evaluación previa de conocimientos sobre el tema. En paralelo, el alumnado debe realizar un ejercicio antes de iniciar la formación. Deben seleccionar el objecto que salvarían en caso de catástrofe y rellenar una ficha con las características habituales que recogen los inventarios de los museos. También deben definir su experiencia visitando museos con 3 palabras.

El alumnado identifica como patrimonio el concepto clásico de grandes monumentos, obras de arte y objetos antiguos. Este concepto de Patrimonio

Cultural se inicia a partir de la Revolución Industrial y el Romanticismo cuando se desarrolla la conciencia y la necesidad de preservar las representaciones más destacadas de la cultura humana, generalmente grandes obras de arte y arquitectura (Choay, 2007; Prats, 1998:68).

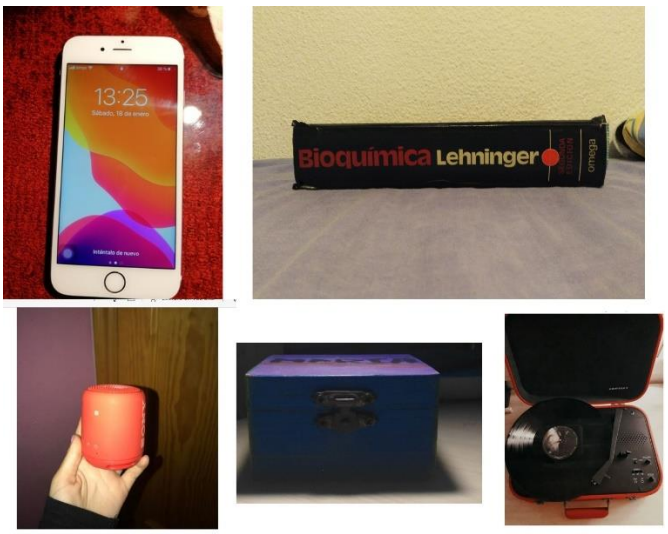
Tabla 1. Estructura de la propuesta didáctica

Contenido de las sesiones	**Profesionales**	**Recursos**	**Espacio**
Los museos y espacios patrimoniales ¿hablan de nosotr@s?	Profesionales externas - patrimonio cultural y accesibilidad	Activos tradicionales (presentaciones y dinámicas participativas)	Aula del centro educativo
La accesibilidad y los museos. ¿qué entendemos por patrimonio inclusivo?	Profesionales externas - patrimonio cultural y accesibilidad	Activos tradicionales (presentaciones y dinámicas participativas)	Aula del centro educativo
La fabricación digital y su uso en los museos.	Profesionales externas - fabricación digital	Activos TIC (vectorización 2D e impresión 3D)	Espacio digital
Valoramos lo que hemos aprendido y futura aplicación.	Profesionales externas - patrimonio cultural y accesibilidad	Activos tradicionales (presentaciones y dinámicas participativas)	Aula del centro educativo

El museo sigue viéndose como el lugar donde se guardan los objetos patrimoniales. Igual que con el concepto de patrimonio cultural, en el imaginario colectivo sigue imperando la imagen tradicional de museo. Y en este punto empezamos a trabajar analizando y reflexionando a partir de los objetos que cada uno salvaría en caso de catástrofe.

Dentro del conjunto presentado en las fichas podemos hablar de objetos con significado personal mayoritariamente, asociados a antepasados y que transmiten recuerdos de momentos o personas. Nos encontramos con: peluches, cajas decorativas, aparatos de música, libros y también, los móviles y la Play Station.

Figura 1. Composición de los objetos del alumnado



La didáctica del patrimonio es un conjunto de técnicas destinadas a proporcionar la comprensión o interpretación del patrimonio a la mayoría de la ciudadanía. Los objetos deben explicarnos historias que nos lleguen, que despierten la curiosidad, que nos hagan emocionar. Sin emoción no hay aprendizaje, y aquí es donde empezamos a reflexionar sobre si los museos le parecen lugares próximos a su realidad.

Los lenguajes museográficos tradicionales se limitaban a: textos, cartelas, imágenes y audiovisuales, pero actualmente encontramos que poco a poco los recursos digitales y las nuevas tecnologías van estando presentes en los museos. Vivimos un proceso de cambio en la definición de lo qué es un museo y para qué sirve, pero la tecnología sin didáctica nos situará igual de lejos de los adolescentes,

si no partimos de sus intereses. En su tiempo libre utilizan todo tipo de recursos tecnológicos que se basan en la interacción y la participación. Los museos siguen siendo espacios más de mirar que de actuar, espacios pasivos en los que no se sienten protagonistas.

Sesión 2: La accesibilidad y los museos ¿qué entendemos por patrimonio inclusivo

En el segundo bloque se preguntó al alumnado si creían que los museos son accesibles para los jóvenes. Y el 90 % contestó que sí. También tenían que indicarnos tres palabras que definieran sus experiencias visitando museos y el resultado fue esta nube de palabras en la que podemos ver que definían su experiencia museística como: curiosa, interesante, tranquila, educativa, creativa, etc.

Partíamos de diferentes estudios publicados sobre la percepción del patrimonio cultural de los jóvenes (Becerra y Domínguez, 2014; Santacana et al., 2016) y esperábamos encontrar la palabra 'Aburrida' en primer término, pero no fue así. Las respuestas, como se ve en la nube de palabras, fueron positivas.

Después, se conversó sobre los diferentes tipos de públicos que visitan los museos y se llegó a las personas con diversidad funcional (Romañac y Lobato, 2005). Se debatió sobre las barreras con las que se encuentran: físicas, de comunicación y aún las actitudinales, y el alumnado se pudo dar cuenta de que los museos no son tan accesibles como se pensaban.

También hablamos de la accesibilidad a nivel digital y cómo las actividades que se ofrecen de manera virtual des de los museos, en muchas ocasiones, estos recursos digitales no son accesibles (en la mayoría aún falta la audiodescripción o la incorporación de un intérprete en lengua de signos, etc.), con lo cual, los colectivos con más dificultades siguen siendo excluidos.

En este bloque también se presentaron los diferentes recursos existentes en materia de accesibilidad en la comunicación. Se trabajó los siguientes recursos: la lectura fácil, se dieron nociones básicas para aprender a escribir un texto de la manera más comprensible posible, se dio a conocer el sistema braille y se facilitó su alfabeto, y se realizó un taller sobre la lengua de signos para que el alumnado pudiera aprender las nociones básicas de esta lengua.

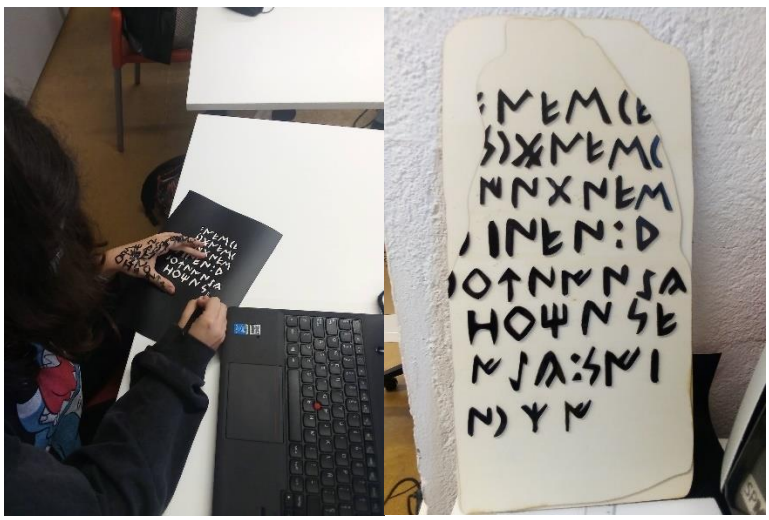
Sesión 3: La fabricación digital y su uso en los museos

Se realizaron dos sesiones formativas con dos grupos reducidos de alumnado (6 personas por grupo) sobre fabricación digital en el Espacio SPMakers. Esta actividad permitió a los/las participantes conocer de primera mano qué es la fabricación digital, cuáles son las herramientas y recursos que se utilizan en este sector, y sobre todo qué aplicaciones tiene en nuestra sociedad actual. En relación al proyecto de servicio comunitario, ofreció un buen ejemplo del potencial que tiene en el campo de la divulgación inclusiva del patrimonio.

A partir de la maquinaria disponible actualmente en el espacio SPMakers, el alumnado ha tenido la oportunidad de trabajar diversos aspectos:

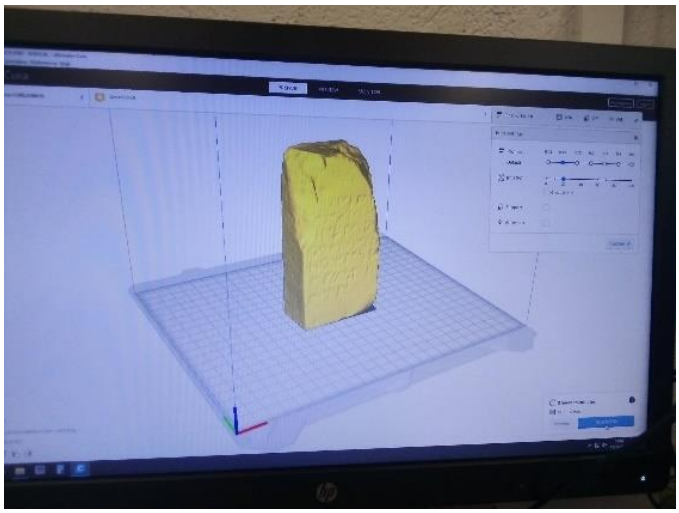
- **La vectorización digital de elementos 2D.** A partir del dibujo arqueológico de la inscripción íbera de la estela, se extrajeron los grafitos para ser reproducidos en madera en una cortadora laser. Generaron pues un prototipo táctil, respetando la forma original de la pieza. Esta misma vectorización la imprimieron también en vinilo, y pusieron en práctica el traspaso del vinilo a la superficie de exposición. Este es un recurso habitual en la rotulación de museos. Los dos materiales permitirían a una persona con déficit visual “leer” la inscripción de la estela y analizar los signos del alfabeto íbero que la configuran.

Figura 2. Taller de vectorización 2D en Espai SPMakers



- **La impresión 3D.** El alumnado experimentó con el escaneo 3D y su posterior impresión en tres dimensiones. A partir de un modelo 3D[21] a escala preexistente de la estela íbera, pudieron comprobar cómo se genera la impresión. Asimismo, practicaron con el escaner 3D y la modelización a partir de sus propias figuras.

Figura 3. Taller de impresión 3D en Espai SPMakers



En Cataluña, a través del Departamento de Patrimonio Cultural de la Generalitat, se ha realizado diferentes experiencias con la impresión en 3D en diferentes áreas: documentación, restauración, investigación y difusión. El más reciente es el programa Giravolt (Martínez et al., 2021) que va más allá de la publicación en línea de los modelos 3D. Es un proyecto integral que promociona el uso de la tecnología del escaneo 3D dentro del sector del patrimonio cultural catalán. Una iniciativa colaborativa y transversal que aporta un nuevo formato para la conservación y la divulgación de la cultura. Ya se han creado más de 100 modelos 3D del patrimonio cultural catalán que pueden consultarse en abierto a través del canal de Sketch Fab.

Sesión 4: Valoramos lo que hemos aprendido y futura aplicación.

El último bloque de la formación se destinó a que el alumnado pudiera expresar lo que había aprendido. Para poner en práctica lo aprendido, los participantes se dividieron en tres grupos y desarrollaron tres acciones concretas de interpretación

[21] El modelo 3D a escala de la estela íbera ha sido realizado por Laura González, en un proyecto de restauración patrimonial desarrollado con anterioridad en el Espai SPMakers. La autora lo cedió para la realización de las sesiones prácticas del proyecto *Mirar con las Manos*.

inclusiva del patrimonio. El primer grupo, redactó un texto comprensible de la pieza aplicando los criterios de la lectura fácil. El segundo grupo, con el alfabeto braille que les facilitamos, pasó el texto a braille. Y finalmente, el tercer grupo, gravó un vídeo donde explicaban brevemente la pieza en lengua de signos después del taller que realizaron.

Visita al Museo de Arqueología de Cataluña (MAC)

Durante el desarrollo de la ficha técnica de la estela íbera por parte del alumnado, se contactó con el Museo de Arqueología de Cataluña (MAC) para pedir información adicional sobre algunas características formales de la pieza arqueológica.

El proyecto despertó el interés del Museo, que invitó al alumnado a visitar la exposición *El enigma íbero*, donde se expone la pieza original, y a explicar al equipo educativo del MAC Barcelona los detalles del proyecto y las acciones llevadas a cabo en Santa Perpetua de Mogoda.

El alumnado presentó el desarrollo completo del proyecto, e hizo entrega al museo de una copia de todos los materiales y soportes creados para que pudieran ser incorporados a las actividades divulgativas de la exposición: las reproducciones táctiles en 3D de la estela arqueológica y en 2D de la inscripción íbera; ficha técnica informativa de la pieza en Braille (con el apoyo de ONCE Cataluña); un vídeo en lengua de signos catalana para personas con déficit auditivo; y finalmente una audioguía de la pieza para personas invidentes, ambos recursos accesibles a partir de códigos QR.

El director del MAC y el responsable del Área Educativa del museo felicitaron al alumnado por la iniciativa y el trabajo realizado, y se ofrecieron a dar continuidad conjunta al proyecto, convirtiendo la iniciativa *Mirar con las Manos* en una actividad de su programa educativo, dirigida a personas con diversidad funcional. El MAC ofrecerá al alumnado del curso 2021-22 formación sobre la creación de una visita guiada profesional, y organizará dos sesiones divulgativas con una entidad de Km0 que trabaja con colectivos vulnerables, en las cuales el alumnado podrá en práctica todo lo aprendido y diseñado previamente.

Evaluación de la propuesta didáctica

Se realizaron tres evaluaciones cualitativas. Antes de la formación, hicimos una evaluación previa, enviamos un cuestionario on-line para conocer los intereses del alumnado juntamente con un ejercicio práctico que nos sirvió para introducir la temática.

Durante la formación, hicimos una evaluación formativa, recogimos las idees previas del alumnado a través de dinámicas participativas. Hace falta destacar que la formación se realizó de manera virtual, aunque estaba prevista que fuera presencial. Aun así, se creó mucho diálogo entre el alumnado. También a través de la observación participante de la sesión, observamos los comportamientos del alumnado y sus reacciones.

Finalmente, después de la formación, hicimos una evaluación sumativa, se envió un cuestionario para recoger el feedback de la experiencia y también se propuso al alumnado hacer un trabajo final para ver cómo transfería el aprendizaje adquirido en una aplicación práctica.

Resultados

Los resultados demuestran que se trata de una formación innovadora por su componente multidisciplinar, en el que han participado profesionales externas al centro educativo del ámbito del patrimonio y la digitalización.

Se ha dado el aprendizaje significativo ya que se ha partido de la realidad del alumnado y de sus intereses y el alumnado ha sido el sujeto activo de su propio aprendizaje. También es importante destacar que el hecho de salir del aula supone nuevos espacios de aprendizaje donde se da la igualdad de oportunidades para aprender por parte de todo el alumnado.

Se ha creado un vínculo con el profesorado de Ciencias Sociales que ha seguido esta formación y la ha integrado en el currículum. Este Servicio Comunitario ha conectado con las competencias del currículum, ha complementado el contenido de la historia del municipio y el mundo íbero que estaba estudiando el alumnado. Lo que más ha valorado el alumnado ha sido experimentar cómo hacer una reproducción 3D y descubrir sus posibilidades de inclusión, ver que pueden aplicar

lo que han aprendido. A continuación, presentamos algunas opiniones de los participantes:

> *"Conocer la importancia del patrimonio, lo que se puede hacer con él y el conocimiento de las nuevas alternativas para las personas con diversidad funcional" (Sujeto 7).*
>
> *"Ver las máquinas 3D y aprender cómo funcionan" (Sujeto 8).*
>
> *"Descubrir todas las posibilidades que tiene el 3D" (Sujeto 9).*
>
> *"Incluir la tecnología para hacer más dinámicas las visitas a los centros culturales" (Sujeto 10).*

Finalmente, el resultado más transformador, es que se han fomentado nuevas vocaciones profesionales tanto en el ámbito del patrimonio digital como de accesibilidad. Un alumno comentó que había descubierto que quería aprender lengua de signos para ser intérprete.

Discusión y conclusiones

Dentro de la gestión museística, hay un tema de gran relevancia, que se repite con frecuencia y que se reduce a una idea preconcebida de que a la juventud no les interesan los museos, no los visitan. Es un segmento difícil de público al que no suelen dedicarse grandes esfuerzos. No por falta de interés, si no, la mayoría de las veces, por un desconocimiento de qué estrategias, recursos o formatos les resultarían más atractivos. Los adolescentes, presentes dentro de los llamados 'grupos cautivos', en ocasiones son vistos con temor por los equipos educativos, partiendo de los prejuicios sociales comunes a esta franja de edad: poco interés, poca atención, pasotismo, etc.

Esta idea frecuente, vista desde la mirada de la accesibilidad y la inclusión social, nos presentaba un reto que nos motivó a profundizar sobre el tema. Consideramos que los adolescentes no están interesados en los museos por qué no son accesibles para ellos, que se encuentran barreras que les impiden verlos como espacios culturales a los que acudir en su tiempo libre. La didáctica del patrimonio cultural se presenta como una herramienta de aprendizaje que puede romper estas

barreras y las nuevas tecnologías son un foco de interés de esta franja de edad que permite presentar nuevas profesiones que ayuden a la inclusión social.

La conciencia que el patrimonio cultural debe protegerse parecen tenerla clara. Un 90% responde que sí y un 10% que no lo sabe. El 90% del alumnado encuestado había visitado el museo de su ciudad con la escuela o instituto y un 10% también con la familia. A la pregunta si el museo habla de sus intereses, esperábamos una respuesta clara de 'NO', limitadas como indicábamos en la introducción por ideas preconcebidas sobre la franja de edad. Los resultados fueron: 20% Sí, el 30% No y un 50% no lo sé.

En conclusión, la experiencia formativa ha sido muy positiva. El objetivo es compartir la propuesta "Mirar con las manos" con otras profesionales del ámbito y que se pueda replicar a nivel territorial. La participación dentro del proyecto de Servicio Comunitario de dos equipos especializados externos: uno en patrimonio cultural y accesibilidad, y otro en fabricación digital ha permitido incorporar las TIC como modelo de enseñanza y aprendizaje a través de herramientas accesibles de interpretación patrimonial. Los resultados demuestran que se ha conseguido la proyección de los conocimientos adquiridos, ya que el alumnado ha aplicado lo aprendido a una actividad concreta de interpretación inclusiva del patrimonio. Se trata de una prueba piloto que sienta las bases para diseñar un proyecto de investigación más amplio que permita el acceso de los más jóvenes al patrimonio cultural.

Referencias bibliográficas

Ajuntament de Santa Perpètua de Mogoda. (2021). *El museu d'arqueologia de Catalunya convida a l'alumnat del projecte de Servei Comunitari "Mirar amb les mans".* Recuperado de https://www.staperpetua.cat/menu-principal/serveis/ciutadania-i-serveis-a-les-persones/copy_of_educacio/el-museu-darqueologia-de-catalunya-convida-a-lalumnat-del-servei-comunitari

Choay, F. (2007). Alegoría del patrimonio. Barcelona: *Gustavo Gili*.

Becerra, E., y Domínguez, B. (2014). Museos, comunicación y jóvenes: la comunicación y sus efectos en la población de referencia del museu. *Historia y Comunicación Social*, 19, 603-611.

Martínez, D., Sierra, A. y González, Ll. (2021). Giravolt, el programa de digitalització 3D del patrimoni cultural català. *Mnemòsine*, 11. Recuperado de http://revista.museologia.cat/ct/article/giravolt-el-programa-de-digitalitzacio-3d-del-patrimoni-cultural-catal-198

Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, 27, p. 63-76.

Romañac, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad. Recuperado de http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf

Santacana, J., et al. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 23-38.

Agradecimientos:

Al Servicio de Educación del Ayuntamiento de Santa Perpètua de Mogoda, al Espacio SPMakers del Servicio de Desarrollo Local del Ayuntamiento de Santa Perpètua de Mogoda, y al Instituto Estela Ibèrica.

CAPÍTULO 12. SOCIALIZACIÓN, INVESTIGACIÓN E IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA RECREACIÓN HISTÓRICA: UNA FÓRMULA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Jesús Gerardo Franco Calvo, Darío Español Solana

(Grupo de Investigación Argos IUCA, Universidad de Zaragoza)

Introducción

Cuando en un trabajo de reflexión personal, o grupal, intentamos señalar el valor que la historia tiene para la sociedad solemos caer en una serie de coletillas que permiten justificar nuestra labor profesional desde un punto de vista científico. Pero si esa reflexión va mucho más allá vemos que nos quedamos en unos supuestos vagos y sin practicidad, lo que nos sitúa en una delicada posición ante esa sociedad, que nos demanda hacer frente a unos retos actuales, de los que estamos alejados.

El objetivo de este artículo es analizar el potencial que tiene la recreación histórica, como herramienta de educación patrimonial, para el desarrollo del pensamiento histórico, uno de los valores que, actualmente, consideramos fundamentales para la disciplina histórica. Pero, además, esta praxis, tanto en la educación formal como en la no formal, permite una socialización del conocimiento y una concepción identitaria, de gran importancia para la comunidad.

Propuesta didáctica

Primero resulta necesario definir lo qué es la recreación Histórica. La concepción que se tiene de la recreación puede ser muy variada, como veremos más adelante, pero siendo tajantes podemos señalar que la recreación histórica es la práctica de reconstruir los usos, aspectos y costumbres del pasado, partiendo de unas pautas científicas, con las que se logran objetivos vinculados a la investigación, la

educación y la divulgación. Esa reproducción del pasado supone experimentar su estilo de vida (Cortadella, 2011) pero con rigor histórico (Del Barco, 2010; Cózar, 2013; Español, 2019a; Felices y Hernández, 2019; Jardón y Pérez, 2019; Corral, 2019; Franco 2021).

Los objetivos a la hora de realizar esta práctica pueden ser muy diversos según el punto de vista del que recrea, siendo realmente interesante el estudio en el que Español y Franco (2021) analizan algunos de estos puntos de vista. Unos asumen que son actores que interpretan a personajes de la historia, por su gusto por los juegos de rol o las artes escénicas (Arcega, 2018); otros pretenden divulgar el pasado o poner en valor el patrimonio (Rojas, 2019), buscando una función divulgadora (Cózar, 2013), asumiendo papeles que en muchas ocasiones recrean procesos; otros se centran en la investigación (Español, 2019b; Español, 2021); finalmente también podemos encontrar unas motivaciones vinculadas a la dinamización asociativa (Rojas, 2019) que permiten además desarrollar las raíces identitarias dentro de esa comunidad (Corral, 2019), con ánimos, en muchas ocasiones, filantrópicos (Español, 2019b)

A través de la recreación histórica la historia, el patrimonio y el arte se hacen más accesibles al público. El proceso de gestión patrimonial sigue una serie de fases que comienza con la investigación y estudio de las fuentes, la reconstrucción hasta llegar la divulgación con la creación de productos culturales (Español, 2019a), pero siempre con el rigor como esencia fundamental, ya que sin él se convierten en simples talleres desprovistos de función didáctica (Cardona y Feliú, 2014). De este modo el *reenactment* tiene dos aplicaciones fundamentales, como herramienta de investigación, muy cercana a la arqueología experimental (Del Barco, 2010; López, Terradillos y Alonso, 2019) y como metodología didáctica, formal o no formal, aplicable en Educación Patrimonial y en Turismo.

Como método recreacionista tiene una serie de principios que Franco (2021), siguiendo a diferentes autores, define y recopila:

- El rigor es esencial;
- Conlleva fases de investigación y resolución de problemas;
- Recurre a la empatía y genera emoción;
- Tiene que ser cercano y vivencial, aportando experiencias;

- Fomenta el pensamiento crítico, práctico y autónomo;
- Se trabaja la creatividad, la expresividad, la sensibilidad;
- Aumenta la capacidad de comunicación;
- Desarrollo del pensamiento histórico.

Pero la recreación histórica en España se enfrenta a una serie de problemas como metodología didáctica y de educación patrimonial. Existe una generalización del término “Recreación histórica” tanto para lo que aquí hemos definido, como para las denominadas fiestas históricas, generando cierta confusión (Español, 2019b; Aquillué, 2019; Rojas, 2019; Español, Franco y González, 2020). En la publicidad y repercusión mediática ambos tipos de actividades se conocen con la misma denominación y así ha pasado al colectivo que no llega a identificar las diferencias entre ambos tipos de actuaciones, quizás intentando dar, con esta denominación, un mayor rigor a las fiestas históricas (Balbás, 2019; Rojas, 2019). Estas fiestas históricas tienen sus espacios de encuentro en las calles, con la diversión, el turismo y la dinamización comercial como sus motivos conductores (Español, 2019a), contribuyendo, a su manera, a la repercusión de la historia y del patrimonio y a la conformación de una identidad dentro de una comunidad, a cambio, en ocasiones, de un menor rigor histórico. Por este mismo motivo podemos encontrar en alguna de estas prácticas una falta de especialización y profesionalización, careciendo de un soporte científico, desde el que desarrollar las propuestas de divulgación.

Los gestores culturales, los historiadores o los historiadores del arte se encuentran, en gran parte de las ocasiones, fuera de estas prácticas, lo que puede suponer cierta desconexión con el patrimonio y con la educación patrimonial. Las universidades españolas no están involucradas con las recreaciones o las fiestas históricas, aunque es cierto que comienzan a producirse afortunadas excepciones que parecen marcar un camino diferente y con buenas perspectivas. Algo similar ocurre con los museos, donde a diferencia de otros países europeos, parece existir cierto desapego, en gran medida inexplicable (Español, 2019a).

Es en el propio patrimonio donde parece existir una mayor relación con la recreación histórica y donde más se utiliza entre sus prácticas de divulgación (Jardón y Pérez, 2019; Franco et al., 2019; Cavanna et al., 2021; Peiró, 2021; Jiménez et al., 2021).

Sumados a todos los problemas mencionados hay que señalar también que existe un desconocimiento por parte de la administración sobre las posibilidades de la recreación histórica (Español, 2019b). Resulta necesario un planteamiento que, junto a la administración, involucre a los sectores culturales, académicos, turísticos y económicos, para generar en conjunto acciones para un mayor desarrollo cultural de una comunidad (Folgado et al., 2014), al mismo tiempo que le supone una búsqueda de una identidad común "bien entendida" (Peiró, 2021).

Pero, sin duda alguna, uno de los grandes beneficios que pueden obtenerse con la recreación histórica es la posibilidad de desarrollar, a través de ella, el pensamiento histórico (Franco, 2021). El concepto de pensamiento histórico es realmente seductor, siendo uno de los enfoques más novedosos desde finales del siglo XX en el mundo anglosajón, estadounidense y canadiense. Aunque un poco más tardías, también en España se están produciendo aportaciones teóricas de gran interés (Santisteban, 2010; Gómez et al., 2014; Soria, 2015, Egea y Arias, 2018).

Con el desarrollo de ese pensamiento histórico podemos ser capaces de dotar a los estudiantes, o individuos implicados, de unos instrumentos que les permiten analizar, comprender e interpretar la historia de un modo autónomo (Santisteban, 2010), siendo capaces de generar las narrativas históricas, partiendo de las fuentes. Siguiendo a Seixas y Morton (2013) los seis grandes conceptos del pensamiento histórico son: las fuentes, la relevancia histórica, la causalidad, el cambio y continuidad, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia. Estos conceptos no se conforman como una cadena a seguir, que para cumplir uno haya que cumplir los anteriores, aunque sí que se configuran con una relación entre ellos (Soria, 2015) y avanzando progresivamente (Sáiz, 2013). Tenemos que ir a algo más allá que la simple memorización de contenidos históricos, nombres y fechas, para obligarnos a reflexionar sobre el pasado y ser capaces de interpretarlo.

Esto se realiza aprendiendo una serie de habilidades (Gómez et al., 2014; Soria, 2015) enfocando el aprendizaje hacia situaciones problemáticas que nos enfrenten a hechos históricos mediante la investigación y la indagación (Cardona y Feliú, 2014; Paricio, 2018).

El rigor requerido en una recreación histórica obliga al uso de fuentes para documentar la actividad, el acontecimiento o la cultura material del periodo que

estamos recreando. En ese sentido los documentos escritos, los iconográficos o los arqueológicos aportan una información valiosísima para poder comenzar a documentarnos. Pero tenemos que ser capaces de analizar, evaluar y confrontar estas evidencias para, a través de ellas, dar respuestas a las múltiples preguntas o situaciones problemáticas planteadas. La recreación histórica es capaz de rellenar la falta de información de estas mismas fuentes, mediante la ejecución de procesos y experimentación, muy vinculados a esa arqueología experimental, aunque siempre quedarán huecos vacíos por rellenar, vinculados a los contextos (Egea y Arias, 2018) o a las propias limitaciones de la recreación histórica (Franco et al., 2019; Quesada, 2021).

La recreación histórica es un ejercicio constante de relevancia histórica, desde el momento en el que se selecciona el periodo histórico, con la elección del tipo de personajes que aparecen, con los contenidos que van a figurar, con las acciones o acontecimientos destacados. Hacer ejercicios de relevancia histórica suponen reflexionar sobre quién y qué debe ser recordado y los motivos para ello, debemos valorar el impacto social del proceso analizado, desde el punto de vista de los coetáneos y de la pervivencia de esas acciones, pudiendo llegar a darnos datos sobre nosotros mimos y nuestro presente (Seixas y Morton, 2013).

En el constante fluir de la historia se producen cambios, dentro de una serie de procesos relevantes que suponen transformaciones históricas. El cambio y la continuidad nos habla de las fuerzas que impulsan o ralentizan los procesos, al mismo tiempo que podemos asumir nuestra propia fugacidad (Paricio, 2018) dentro de una concepción dinámica más amplia. ¿Pueden manifestarse esos procesos en una recreación histórica? ¿Podemos ser capaces de señalar los mismos y apreciar los agentes que ayudan o dificultan esos cambios? ¿Podemos mostrar cómo se manifestaron esos cambios y como fueron percibidos por sus propios contemporáneos? ¿Podemos establecer las conexiones causales que expliquen las causas y consecuencias de esos cambios? En una recreación histórica pueden establecerse relaciones entre el pasado y el presente (Cardona y Feliú, 2014), establecer cambios tecnológicos en ciertos objetos (López, et al., 2019), que nos permiten situar a sus propietarios en un espacio y un tiempo (Egea y Arias, 2018).

La toma de perspectiva histórica es un concepto complejo que se refiere a la capacidad de poder entender los actos y los motivos de las personas del pasado,

para lo cual resulta necesario ponernos en su forma de mirar el mundo (Lee, 2005), acercándonos a sus valores y creencias y diferenciándolos de los propios, superando con ello el presentismo. Es cierto que resulta muy difícil evitar ese presentismo (Jiménez y Rojo, 2014), y que solo somos capaces de generar una especie de réplica o interpretación (Solé, 2019) de ese pasado desde un punto de vista racional (Paricio, 2019) a través de actividades como el reenactment (Rivero y Pelegrín, 2015) o prácticas similares de simulación (Hernàndez, 2001; Hernàndez y Sospedra, 2021).

Intentar entender la dimensión ética de la historia conlleva establecer las implicaciones morales que el conocimiento histórico conlleva (Seixas y Morton 2013). Esto no debe suponer la emisión de juicios morales con respecto a acciones del pasado, ya que hay que valorarlas en su contexto y conformación. Sin embargo, sí que debe desarrollarse un juicio crítico, que conllevan, según Seixas y Morton (2013) una interpretación, fijándose en las implicaciones que estas acciones tienen en la actualidad. Esto permite establecer una conciencia histórica que supone admitir que el presente tiene su origen y significado en el pasado (Lee, 2011), que forma parte del individuo (Gómez et al., 2014), en un proceso continuo de transformación (Paricio, 2018). Una vez más, la recreación histórica puede ayudar a generar el contexto de esas acciones, mostrando como las pudieron vivir en su momento, cuáles fueron las consecuencias para poder establecer una comprensión de estas y su repercusión en el presente, logrando ser capaces de desarrollar juicios éticos razonados, que superan la simplicidad inicial.

Resultados

Se ha podido criticar a la recreación histórica que puede quedarse en fundamentos que van poco más allá de la cultura material. Pero la recreación histórica también puede socializar aspectos más complejos del pasado (Español, 2019a; Jardón y Pérez, 2019) y así lo demuestran Español y Franco (2021) en relación a la enseñanza de la guerra y la didáctica del conflicto.

Existe una conexión entre los conjuntos patrimoniales y la recreación histórica, ya que el primero se convierte en un escenario ideal para la recreación (Jardón y Pérez, 2019; Franco, 2021) y la segunda es una buena forma de divulgar el

patrimonio y de ponerlo en valor (Cózar, 2013; Franco et al., 2018; Felices y Hernández, 2019; Solé, 2019; Aquillué, 2019), además de promover su respeto (De Paz y Ferreras, 2010). La capacidad que tiene la recreación histórica de desarrollar el pensamiento histórico es enorme, favoreciendo la comprensión y la adquisición de aprendizajes y de una serie de habilidades, que podemos considerar claves en la didáctica de la historia y en la educación patrimonial.

Estas particularidades permiten que la recreación histórica puede ser utilizada también en los centros educativos (Cavanna et al., 2021), abordando, evidentemente, los contenidos curriculares de la asignatura. Su uso puede plantearse desde tres niveles diferenciados, que pueden suponer una especie de escala de aprendizaje en su praxis. De este modo se puede llevar a cabo observando, participando o diseñando. Entre estas opciones nos decantamos, sin ninguna duda, por la última de ellas, ya que, aunque el desarrollo del pensamiento histórico puede producirse en el visitante, es especialmente en el recreador donde alcanza toda su plenitud. La participación en una recreación histórica, de un modo efectivo, nos obliga a reflexionar sobre el pasado recreado, para poder llegar a interpretarlo. Las situaciones problemáticas a las que nos vamos a enfrentar nos harán analizar las fuentes con las que mediante la investigación aprenderemos una serie de habilidades propias del historiador. Propuestas de este tipo implican concepciones muy diferentes a las que actualmente rigen la educación, por lo que problemas como el tiempo preciso o los espacios podrían llegar a solucionarse de un modo relativamente sencillo. Otro tema son los problemas vinculados a los materiales necesarios o el montaje, para lo que habría que contar con grupos de recreación cercanos a los centros educativos.

Conclusiones

En la actualidad, en España, la recreación histórica se está utilizando, cada vez más, en los monumentos históricos, convirtiéndose en una herramienta didáctica muy eficaz. Son múltiples las formas con las que se puede trabajar la recreación histórica, todas ellas de gran valor pedagógico. Pero es la participación directa y su metodología asociada la que resulta más valiosa.

Este método recreacionista, definido a lo largo del artículo, ayuda a adquirir una serie de habilidades propias del historiador y del arqueólogo. Para ello, pese a que el elemento lúdico es importante, resulta esencial un proceso de investigación con rigor histórico, por el cual se hace necesaria la presencia de historiadores, arqueólogos o técnicos especializados (Sebares, 2017; Aquillué, 2019; Español 2019a; Quesada 2021). Por este motivo este tipo de prácticas comienzan a generar interés en las universidades españolas, por lo que puede aportar a la divulgación del patrimonio y a la educación patrimonial. Pero siempre con esos referentes de la investigación y del rigor histórico para que estas actividades tengan sentido educativo.

Referencias bibliográficas

Aquillué, D. (2019). La recreación histórica y las asociaciones culturales de recreación histórica en Aragón. En M.S. Menjón, E. Val, I. Lasobras, y A. Celma (coords.), *El recreacionismo histórico, el patrimonio y la arqueología como motores del turismo en el territorio* (pp. 45-56). Turismo de Diputación Provincial de Zaragoza.

Arcega, J.A. (2018). Las recreaciones históricas en Aragón. Un teatro en auge. *Sigma, 27*, 147-170. https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18843

Balbás, Y. (2019). Recreación histórica del alto Medievo: esclareciendo una época oscura. *Her&Mus,* (20), 70-84. https://doi.org/10.34810/hermusn20id369676

Cardona, G., y Feliu, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *78*, 15-25.

Cavanna, F., Jiménez L., y Valtierra, N. (2021). Reconstrucción histórica. Algunas experiencias en historia pública y educación reglada. En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 39-70*)*. Ediciones TREA.

Corral, J.L. (2019). Origen del recreacionismo histórico y el rigor como esencia de la consolidación. En M.S. Menjón, E. Val, I. Lasobras, A. Celma (coords.). *El recreacionismo histórico, el patrimonio y la arqueología como motores del*

turismo en el territorio (pp. 27-33). Turismo de Diputación Provincial de Zaragoza.

Cortadella, J. (2011). Los grupos de Recreación Histórica (historical reenactment), en J. Vidal y B. Antela (coords.). *La guerra en la Antigüedad desde el presente* (91-140). Pórtico.

Cózar, G. (2013). La recreación histórica en España. Definición, caracterización y perspectivas de aplicación. *Glyphos Revista de Arqueología*, (2), 6-28.

De Paz, J. J. y Ferreras M. (2010). La recreación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales: metodología, buenas prácticas y desarrollo profesional. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 525-533). Institución Fernando el Católico.

Del Barco, M. (2010). La recreación histórica como medio para la divulgación de la historia. En F. Iñesta (coord.) *La Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura* (pp. 243-254). Sociedad Extremeña de Historia.

Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.). *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 329-343). Ediciones TREA.

Español, D. (2019a). Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento. *Her&Mus*, (20), 7-23. https://doi.org/10.34810/hermusn20id369670

Español, D. (2019b). Nuevas perspectivas para la difusión de la historia medieval: El reenacment en el sur de Europa, una visión desde la didáctica. *Imago Temporis. Medium Aevum, XIII*, 455-477

Español, D. (2021). Investigar, recrear y educar. Heurística y fuentes históricas para reconstruir la Plena Edad Media hispana (siglos XI-XIII). En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 95-121). Ediciones TREA.

Español, D., Franco, J. G. y González, J. M. (2020). Recreaciones y conmemoraciones históricas, diferencias y posibilidades didácticas desde

Aragón (España). *Didattica della storia–Journal of Research and Didactics of History, 2*(1S), 413-426. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11248

Español, D., y Franco, J. G. (2021). Education and Heritage of Medieval Warfare. A Study on the Transmission of Knowledge by Informal Educators in Defensive Spaces. *Education Sciences, 11(7), 320.* http://dx.doi.org/10.3390/educsci11070320

Felices, M. M. y Hernández, J. (2019). La recreación histórica como recurso didáctico: usos y propuestas para el aula. *HER&MUS*, (20), 7-23.

Folgado, J.A., Hernández, J.M. y Campón, A.M. (2016). Eventos turísticos basados en ambientaciones y recreaciones históricas. Un análisis en Extremadura. *International Journal of Scientific Managment Tourism, II(*3), 81-97.

Franco, J.G., Hernández, A. y Jambrina, J.J. (2019). Una forma didáctica de acercarnos al patrimonio: la recreación histórica «Peracense siglo XIII», *Her&Mus,* (20), 85-101.

Franco, J.G. (2021). Pensar históricamente a través de la recreación histórica. El caso del castillo de Peracense. En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (175-203). Ediciones TREA.

Gómez, C. J., J. Ortuño y S. Molina (2014). «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Revista Tempo e Argumento, 6*(11), 5-27.

Hernàndez, F. X. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (30), 23-36.

Hernández, F.X. y Sospedra, R. (2021). Iconografía didáctica, recreación y museografía. En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 145.174). Ediciones TREA.

Jardón, P. y Pérez C.I. (2019). La reconstrucción dramatizada en espacios arqueológicos: interacciones en yacimientos valencianos. *HER&MUS*, (20), 24-38

Jiménez, L. y Rojo, M. C. (2014). Recreación histórica y didáctica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (78), 35-43.

Jiménez, L., Moratona, A. y Valtierra, N. (2021). 1020: normandos al servicio de Ermessenda. En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 313-333). Ediciones TREA.

Lee, P.J. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Routledge.

López, M.P., Terradillos, M. y Alonso, R. (2019). El papel didáctico de la arqueología experimental. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (95), 70-74.

Paricio, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica), *Clio. History and History Teaching,* (44), 232-347.

Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío: History and History Teaching*, (45), 330-356.

Peiró, M.J. (2021). Dos experiencias didácticas en el Castell Vell de Castellón: entre el patrimonio histórico y la tradición local. En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 235-256). Ediciones TREA.

Quesada, F. (2021). Sobre la recreación histórica de la Antigüedad de tema militar. Observaciones desde una perspectiva histórico-arqueológica. En D. Español y J.G. Franco. *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 123-143). Ediciones TREA.

Rivero, P. y Pelegrín, J. (2015). Aprender historia desde la empatía. Experiencias en Aragón. *Aula de innovación educativa,* (240), 18-22

Rojas, A. (2019). La recreación histórica en Cataluña como recurso de la socialización del conocimiento. *HER&MUS,* (20), 123-147. https://doi.org/10.34810/hermusn20id369679

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27,* 43-66.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.

Sebares, G. (2017). Recreación histórica y educación. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (89), 66-71.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson Education.

Solé, G. (2019). A «história ao vivo»: recriaçao histórica de uma feira medieval no Castelo de Lindoso em Portugal. *HER&MUS*, (20), 102-122. https://doi.org/10.34810/hermusn20id369678

CAPÍTULO 13. LOS CONTENIDOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS EN EL CURRÍCULUM Y LOS MANUALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: IDENTIDADES Y ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL CRÍTICA[22]

Raúl López-Castelló

(Universitat de València)

Introducción

Es ya un lugar común la afirmación de Jares (2002) sobre la lógica social capitalista: vivimos en un mundo en el que "más que ciudadanos/as se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo vivir por consumir, decidir por delegar" (p. 237). En relación con ello, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, en las últimas décadas, se ha insistido en la necesidad de formar estudiantes críticos/as, responsables con los derechos y obligaciones que comporta la ciudadanía en una sociedad democrática.

Autores como Santisteban y Pagès (2009), con su formulación de la *alfabetización política*, abogaban por preparar políticamente al alumnado a través de los contenidos de las materias que engloban las Ciencias Sociales. Del mismo modo, también los propios curricula prescritos, en los apartados referentes a la enseñanza de las Ciencias Sociales, se han ido impregnando declarativamente de esta idea.

A nuestro entender esta criticidad no se puede lograr si no se parte de la reflexión sobre las identidades que impregnan el currículum de Ciencias Sociales, puesto que la enseñanza de las Ciencias Sociales presupone la formación de unas determinadas identidades en el alumnado. Es por este motivo que, al reflexionar sobre los contenidos de esta materia y su contribución a la construcción de una

[22] Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. Además, el autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

ciudadanía crítica en el alumnado, deberemos pensar, antes que nada, el tipo de identidades que se han estado construyendo y las que se quieren construir en el presente (Silva, 2001). Como afirmaban Parra y Segarra (2018) la desesencialización de las identidades es un aspecto central en la fundamentación de una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales.

En este sentido, Pérez-Garzón (2008) ya nos advirtió del tipo de identidades que habían conformado el discurso académico y escolar de las disciplinas histórica y geográfica desde su institucionalización en el siglo XIX. El autor señalaba cuatro grandes etnocentrismos, a saber, el eurocentrismo, el nacionalismo, el sociocentrismo y el androcentrismo, y apuntaba que aún hoy mantienen algunos ecos en los discursos, recursos y producciones escolares y académicas.

Atendiendo a algunas investigaciones que, como las de Cuesta (1997) y Caballero (2002), han apuntado ciertas consideraciones sociohistóricas de la Historia del Arte escolar, creemos que estos etnocentrismos también han estado y siguen estando presentes en el relato histórico-artístico escolar. Recordemos que, en palabras de Ávila (2001), la Historia del Arte ha seguido desde los niveles más iniciales de la educación un *modelo curricular tradicional-tecnológico,* caracterizado por un discurso centrado en la evolución lineal y descriptiva de las diferentes etapas, autores y obras.

Lejos estaría esta Historia del Arte de representar una mirada crítica sobre las finalidades, selección y organización de los contenidos enseñados que contribuya a la *alfabetización audiovisual* del alumnado en los términos expuestos por Triviño y Vaquero (2019). Entendemos que este heurístico engloba la reflexión sobre las identidades que venimos defendiendo para entramar una asignatura que sirva para formar a una ciudadanía crítica.

Así las cosas, la pregunta que se pretende responder en esta aportación se enuncia del siguiente modo: ¿contribuye el tratamiento de los contenidos histórico-artísticos en los niveles educativos iniciales al desarrollo de la alfabetización audiovisual crítica? En conexión con esto, ¿qué tipo de identidades se promueven?

Para tratar de responder a estas preguntas vamos a centrarnos en el análisis del currículum prescrito LOMCE estatal (Real Decreto 126/2014) y autonómico valenciano (Decreto 108/2014), así como en el estudio de tres manuales escolares

de 5º curso de Primaria del área de Ciencias Sociales pertenecientes a tres editoriales de difusión nacional. De estos últimos, focalizaremos en los temas que abarcan el período de la Edad Moderna por su propensión a incluir determinados etnocentrismos, especialmente aquellos vinculados a la identidad nacional que adquiere en esta aportación una atención preferente. Junto al nacionalismo, también se focaliza concretamente en la presencia del androcentrismo.

Metodología

En este estudio se ha utilizado un enfoque cualitativo orientado a la comprensión del fenómeno abordado (Dorio, Sabariego y Massot, 2014; Flick, 2004). Con ello, queremos averiguar las razones y los significados que hay detrás de los datos recogidos. Para ello, se establecerá un diálogo entre los nuevos datos recabados en el transcurso de la investigación y el entramado teórico que aportan los resultados ya alcanzados por otros autores con similares intereses.

Las fases que hemos seguido han sido, entendidas en modo recurrente: a) Planteamiento del problema; b) Formulación de las preguntas de investigación; c) Construcción del entramado teórico-metodológico; d) Obtención, tratamiento, análisis, interpretación y discusión de los resultados y e) Conclusiones (McMillan y Schumacher, 2005).

Como ya hemos apuntado, para dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas en el apartado anterior, se atenderá, por una parte, al currículum prescrito LOMCE estatal (España) y autonómico (Comunidad Valenciana), focalizando en los *epígrafes de contenidos* que presenta el bloque IV del área de Ciencias Sociales, “Las huellas del tiempo”. En segundo lugar, se examina la retraducción efectuada de estos contenidos por parte de tres manuales de Ciencias Sociales de 5º curso de Educación Primaria pertenecientes a editoriales de alcance nacional. De estos últimos se atenderá especialmente al *texto de contenidos* en relación con los apartados dedicados a la Historia del Arte en la Edad Moderna.

Los manuales objeto de análisis han sido los siguientes:

- Aliaga, R., Vicente, A. y Ferreiro, J. (2015). *Ciencias sociales 5 primaria.* Edelvives.

- Pastor, M., Vilchez, J., Monsó, F. y Rodríguez, Y. (2018). *Ciencias Sociales 5 primaria.* Edebé.
- García, M. y Gatell, C. (2019). *Ciencias Sociales 5 Educación Primaria. Proyecto Zoom.* Vicens Vives.

Así pues, se ha podido englobar la información obtenida de acuerdo con dos categorías o dominios de interés acordes con el entramado teórico que guía el estudio, estos son, los *paradigmas historiográfico-artísticos* y el tipo de *identidades promovidas* (focalizando especialmente en el caso del *nacionalismo* y el *androcentrismo*).

En la siguiente tabla se sintetizan los dominios de interés, las fuentes de datos utilizadas y los elementos analizados de estas últimas (Tabla 1).

Tabla 1. Dominios de interés, fuentes de datos y elementos analizados

Categorías o dominios de interés	**Fuentes de datos utilizadas**	**Elementos analizados**
Paradigmas historiográfico-artísticos Identidades promovidas (nacionalismo y androcentrismo)	- Currículum prescrito estatal (Real Decreto 126/2014) - Currículum prescrito autonómico valenciano (Decreto 108/2014)	- Epígrafes de contenido del bloque "Las huellas del tiempo" de 5º curso del área de Ciencias Sociales, Educación Primaria
	- Manuales escolares Ciencias Sociales 5º Primaria (Edad Moderna)	- Texto de contenidos de los temas dedicados a la Edad Moderna

Fuente: Elaboración propia

Análisis y discusión de los resultados

A continuación, presentaremos los resultados alcanzando a través de dos apartados interconectados. El primero referente al análisis del currículum prescrito estatal y autonómico y el segundo sobre los manuales escolares de 5º de Educación Primaria. Todo ello, se pondrá en diálogo con el entramado teórico de la investigación y, en este sentido, con los resultados alcanzados por otros investigadores con similares intereses.

El currículum prescrito y los contenidos histórico-artísticos

En su análisis del currículum prescrito estatal del área de Ciencias Sociales en Primaria, Parra, Colomer y Sáiz (2015) apuntaban una visión de los contenidos teleológica y esencialista, siendo que la selección y presentación de los contenidos de Historia recordaban la estructura de las viejas narrativas maestras de nación de las historias generales de España. Una visión positivista de la disciplina obsesionada por la datación y la ordenación cronológica de los hechos, leídos estos en clave nacional.

Así pues, al encontrarse ubicados, los contenidos histórico-artísticos, en el mismo bloque IV "Las huellas del tiempo", pensamos que lo caracterizado por estos autores para la Geografía y la Historia, es también válido para los contenidos histórico-artísticos. A continuación, en la tabla 2, presentamos los epígrafes de contenidos que recoge dicho bloque.

Tabla 2. Epígrafes de contenido recogidos en el bloque IV "Las huellas del tiempo" en el Real Decreto 126/2014 (Ciencias Sociales, Educación Primaria)

El tiempo histórico y su medida
Las fuentes históricas y su clasificación
Las Edades de la Historia: Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo
La Península Ibérica en la Prehistoria
La Península Ibérica en la Edad Antigua
Los Reinos Peninsulares en la Edad Media
La Monarquía Hispánica en la Edad Moderna
España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX
España en la Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI
Nuestro Patrimonio histórico y cultural

Fuente: Real Decreto 126/2014, BOE, Núm. 52, 01/03/2014, p. 19377

Como se puede observar, el epígrafe que podríamos vincular a los contenidos histórico-artísticos propiamente sería el último referido a “Nuestro patrimonio histórico y cultural”, el cual se enuncia con la forma de un posesivo. Dentro del “nuestro” cabría leer, a nuestro modo de ver y siguiendo el citado estudio de Parra, Colomer y Sáiz (2015), una naturalización del discurso histórico teleológico nacional que se extendería así hacia los contenidos histórico-artísticos.

Por lo que respecta al desarrollo curricular que presenta la Comunidad Valenciana, este es, en apariencia, algo diferente. A continuación, en la tabla 3, se presentan los epígrafes de contenidos que este marco legal recoge para el bloque IV del área de Ciencias Sociales, “Las huellas del tiempo”.

Tabla 3. Epígrafes de contenido recogidos en el bloque IV “Las huellas del tiempo” en el Decreto 108/2014 (Ciencias Sociales, Educación Primaria)

El tiempo y su representación a través de líneas del tiempo. El tiempo y su medida: períodos cronológicos (siglo, milenio, año, grandes edades de la historia)
Noción de cambios, continuidad, simultaneidad y duración, evidencia e interpretación histórica
La invasión musulmana y la creación de al-Ándalus. Los reinos peninsulares en la Edad Media y su expansión. La formación del Reino de Valencia
La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión a América y Europa
Uso de fuentes diversas como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos y otras fuentes basadas en recursos digitales
Aceptación de que un hecho puede tener varias interpretaciones
Noción de patrimonio histórico y herencia cultural. El papel de los museos.

Fuente: Decreto 108/2014, DOCV, Núm. 7311, 07/07/2014, p. 16531

Como se puede apreciar, en él se desarrollan algunos epígrafes que ayudarían a materializar una mirada crítica sobre los contenidos. Se podrían destacar en este sentido aquellos referidos al “uso de fuentes diversas como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos y otras fuentes basadas en recursos digitales” (p. 16363); “Aceptación de que un hecho puede tener diversas interpretaciones” (p. 16363) y “Noción de patrimonio histórico y herencia cultural. El

papel de los museos" (p. 16363). Entendemos que estos epígrafes podrían contribuir en mayor medida que los recogidos por el Real Decreto 126/2014 a la problematización de los contenidos histórico-artísticos.

Ahora bien, también es cierto que, como se puede percibir, estos epígrafes se entremezclan con otros que siguen la visión tradicional positivista que impera en el currículum estatal, con grandes hechos y procesos ordenados cronológicamente y, en apariencia, poco dados en su formulación a diferentes interpretaciones. Esto queda reforzado por el uso de ciertos conceptos como "la invasión" musulmana y, a su vez, "la expansión" de los reinos peninsulares y de la Monarquía Hispánica por América y Europa, así como "la formación" del Reino de Valencia. Todo ello no hace sino alimentar cierta identidad española o valenciana esencialista y exclusivista, en línea con lo apuntado para el Real Decreto 126/2014.

De este modo, de la interpretación más o menos crítica de la presentación de estos contenidos se puede derivar una Historia del Arte lineal, descriptiva y encerrada en las grandes etapas o, por el contrario, la problematización de los contenidos histórico-artísticos sobre la base de la diversidad de interpretaciones de los fenómenos sociales y, con ello, la desnaturalización de las identidades y la apuesta por contribuir a forjar identidades críticas y comprometidas con el respeto y la democracia, en conexión con los planteamientos de la alfabetización audiovisual crítica.

Los manuales escolares y los contenidos histórico-artísticos

Para ver qué sucede con esta selección y organización de los contenidos histórico-artísticos en su retraducción en los manuales escolares, hemos seleccionado y analizado tres manuales del área de Ciencias Sociales de 5º curso de Educación Primaria de alcance nacional, focalizando en los temas que abordan la etapa de la Edad Moderna. Efectuar este tipo de análisis sobre los recursos educativos y, especialmente sobre los libros de texto de Ciencias Sociales, es importante porque en muchas ocasiones se realiza un uso acrítico de los mismos en el aula (Valls, 2019), y por ello conviene evaluar el tipo de incidencia que este hecho puede conllevar.

En la tabla 4 se realiza una panorámica de las características formales que presentan los tres ejemplares. Como se puede observar, Edelvives y Vicens Vives solo dedican un apartado dentro del tema histórico general. Por su parte, Edebé concede un tema autónomo para el tratamiento de la Historia del Arte en la Edad Moderna. Así, cuantitativamente, la diferencia de páginas es notable entre los dos primeros (2) y el tercero (12). Aquí es interesante rescatar lo apuntado por Gómez, Molina y Pagán (2012) quienes vinculaban el tratamiento secundario de los contenidos histórico-artísticos en los manuales con su explicación igualmente superficial por parte del profesorado.

Tabla 4. Manuales analizados y ubicación de los contenidos histórico-artísticos

Editorial	**Año de publicación**	**Número total de páginas**	**Ubicación de los contenidos**	**Páginas dedicadas**
Edelvives	2014	127	Apartado dentro del tema	2 (pp. 112-113)
Edebé	2018	167	Tema autónomo	12 (pp. 146-157)
Vicens Vives	2019	131	Apartado dentro del tema	2 (pp. 122-123)

Teniendo siempre presente esta superficialidad en su tratamiento, cabe decir que Edelvives y Edebé siguen un discurso similar: breve introducción general a las diferentes etapas estilísticas que engloba la Edad Moderna, apuntando la definición general del movimiento, su cronología y sus características formales y temáticas más relevantes. Seguidamente se centran en el caso “español”, lo cual ocupa un mayor espacio, destacando los autores y obras -considerados- más relevantes del período. Por su parte, Vicens Vives empieza directamente dentro del marco “español”. A lo largo de estos últimos apartados es frecuente encontrar epígrafes como:

> “Las corrientes renacentistas en España” (Edebé, p. 148).
>
> “El arte y la literatura vivieron en España una etapa de esplendor que recibe el nombre de Siglo de Oro” (Vicens Vives, p. 122)

A nuestro entender este tipo de referencias esencialistas de nación vincularían la Historia del Arte al relato maestro de nación, ajeno a cualquier problematización de la identidad en busca de su desesencialización (Pérez-Garzón, 2008; Parra, 2017).

Lo mismo ocurre cuando atendemos a la perspectiva de género, la cual está totalmente ausente en estos manuales en lo referido a los contenidos histórico-artísticos. Ya no solo porque no se cite ninguna artista mujer -más allá de Santa Teresa de Jesús en el campo de la literatura-, sino porque no se hace ninguna referencia a los mecanismos de exclusión en el acceso a la artisticidad según el género, ni tampoco las diferencias en la representación de la mujer y el hombre en el arte del período. Se refuerza por lo tanto el androcentrismo, invisibilizando a la mujer tanto en su tratamiento como sujeto, pero también en lo referente al trabajo crítico de su presentación como objeto a lo largo de la Historia del Arte.

En este sentido, compartimos con Triviño (2014) la necesidad de que el género como categoría se erija como criterio y parámetro relevante en la organización del discurso histórico-artístico. Como recuerda la autora, los criterios bajo los que seleccionamos, ordenamos y presentamos los contenidos de una determinada materia no son naturales. Si apostamos por la defensa de la igualdad, el respeto y la democracia, dichos criterios siempre deben ser el resultado de una reflexión crítica comprometida.

Con todo, más allá del trasfondo formal centrado en los nombres, las fechas y los estilos, solamente hemos podido encontrar, en el cuerpo del texto de Vicens Vives, algunas breves alusiones a los mecenas de la época en relación con el predominio de ciertas temáticas. Por lo demás, los tres manuales hacen una muy breve alusión a las producciones artísticas como reflejos de las sociedades de su tiempo, sin adentrarse después en el desarrollo de competencias para la interrogación de la obra como documento de gran valor en la interpretación histórica. Así, algunas frases escuetas como: “Goya retrató a la sociedad de finales del siglo XVIII en obras como la Vendimia” (Edelvives, p. 112) puede finalmente surtir un efecto contrario,

al suscitar una lectura de las imágenes como reflejo objetivo de la realidad que representan. Un peligro que, como han demostrado Sáiz y Parra (2017), se retroalimenta en los usos y abusos de las ficciones históricas televisivas.

A la vista de estos manuales se parece apostar y -con ello- reforzar la visión más tradicional de las dos que apuntábamos en el análisis del marco legislativo valenciano. El tratamiento finalmente recibido por la Historia del Arte traslada la imagen de una disciplina de catalogación y reproducción de un discurso maestro hegemónico-canónico entendido en clave nacional. Esto implica la naturalización de toda una serie de fechas, estilos, características, nombres, obras y conceptos que tenderían a la reproducción de los etnocentrismos apuntados por Pérez-Garzón (2008) para los casos de la Geografía y la Historia. Esto es, un discurso eurocéntrico, nacionalista, sociocéntrico/elitista y androcéntrico. Una realidad muy similar a la apuntada por Sáiz (2019) y Parra (2019) para el discurso histórico escolar.

Conclusiones

A partir de los datos expuestos podemos afirmar que no parece que la selección, organización, tratamiento y presentación de los contenidos histórico-artísticos efectuada en el currículum prescrito y, sobre todo, su retraducción en los manuales escolares permitan hablar de una contribución a la alfabetización audiovisual crítica. Más bien, sucede lo contrario: se estaría contribuyendo a la reproducción de ciertas identidades exclusivistas consideradas como naturales, las cuales responden a los etnocentrismos todavía presentes en el discurso histórico-artístico escolar.

Aunque, como hemos visto, lo regulado, en el caso valenciano, daría pie de forma más activa a una interpretación crítica del currículum por parte del profesorado, finalmente sucede que la retraducción efectuada por las grandes editoriales normaliza una selección y estructuración tradicional de los contenidos (Sáiz, 2010), tal vez, respondiendo a la comodidad que este tipo de planteamientos lineales y “aproblemáticos” comportan, con lo que ello trasluce sobre las finalidades otorgadas a la asignatura.

Así, el *modelo curricular de Historia del Arte tradicional-tecnológico* caracterizado por Ávila (2001), con sus claras implicaciones en materia identitaria, parece seguir vigente en los contenidos presentados por los marcos legales y los manuales escolares de esta materia. Sin duda esta caracterización de lo que es y debe ser la Historia del Arte conecta con la representación que se tiene de la disciplina, lo cual va forjando una imagen de esta materia y su enseñanza, sedimentada durante largo tiempo.

En este sentido, y en línea con lo apuntado por Parra (2019), necesitamos trabajar sobre las concepciones docentes en la formación de maestros y maestras para producir en ellos y ellas un cuestionamiento del *sentido común* y *práctico* que los lleve a replantearse los contenidos y las finalidades con las que se enseña, más allá de los marcos prescritos y los recursos de enseñanza y aprendizaje. Pensamos que esta es una condición indispensable para transformar la praxis escolar.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 29, 67-80.

Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936).* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Pomares-Corredor.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana [2014/6347]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (07-07-2014), núm. 7311.

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Gómez, C.J., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 27, 69-88. http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos

Jares, X. R. (2002). El conflicto como contenido didáctico. En M. Rodríguez-Rojo (Coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 221-241). Biblioteca Nueva.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual.* Pearson Educación.

Santisteban, A. i Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En VV.AA. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia Lisboa"* (pp. 101-109). Pàtron Editore. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096391

Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 89, 7-11.

Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). Tirant Humanidades.

Parra, D., Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 79, 8-14.

Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares

Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación,* 27, 37-55. https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (1 de marzo de 2014), núm. 52.

Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum,* (4), 594-603. http://www.raco.cat/index.php/ImagoTemporis/article/view/256930/343972

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

Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 95-109. DOI: 10.6018/reifop/20.2.284931

Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum.* Octaedro.

Triviño, L. (2014). Cómo abordar la enseñanza de la Historia del Arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo. *Dossiers Feministes,* 19, 205-220. https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/292257/0

Triviño, L. y Vaquero, C. (2019). Producción de recursos didácticos por parte del profesorado en formación a través de la alfabetización audiovisual y la práctica performativa. En M. C. Ortega-Navas, M. A. López-González, P. Amor-Hernández (Coords.). *Innovación educativa en la era digital* (pp. 243-255). Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://congresos.uned.es/w17905/15834

Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra y C. Fuertes (coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 125-148). Tirant lo Blanch.

Bloque III

Investigaciones en educación histórica

CAPÍTULO 14. OS ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE PORTUGAL PERANTE AS HISTÓRIAS DIFÍCEIS E SEUS LOCAIS DE MEMÓRIA

Ana Rita Férias[1,2], José A. Armas[1], Cristina Maia[2]

(1 Universidade de Santiago de Compostela; 2 Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto)

Introdução

A investigação sobre o ensino e aprendizagem de "histórias difíceis", "passados violentos" ou "passados sensíveis", segundo diferentes denominações, adquiriu um importante desenvolvimento nos últimos anos no campo da educação histórica (Epstein e Peck, 2018; Gross e Terra, 2019; van Boxtel, Grever e Klein, 2016). Gros e Terra (2018) identificam cinco traços característicos das histórias difíceis: elas ocupam um lugar central nas histórias nacionais; tendem a refutar versões amplamente aceites sobre o passado e sobre os valores nacionais; também se conectam com problemas que nos afetam no presente; envolvem situações de violência coletiva ou estatal; elas criam desequilíbrios na compreensão atual da história. Vários autores analisaram as atitudes dos professores (Kitson e McCully, 2005; Goldberg e Savenije, 2018; Kello, 2016) e a disposição e reações dos alunos (Gross, 2014; Levy, 2017; Miles, 2019) ao lidar com histórias difíceis em salas de aula; sem esquecer o papel que as identidades e emoções de professores e alunos desempenham em trazer histórias difíceis e violentas para a sala de aula (Barton e McCully, 2007; Sheppard e Levy, 2019; Zembylas e Kambani, 2012).

Trabalhar em questões históricas difíceis ou dolorosas na sala de aula, apesar de reconhecemos as dificuldades que isso causa, cria oportunidades para desafiar visões estereotipadas sobre o passado, construir identidades mais inclusivas e treinar alunos para coexistir pacificamente em sociedades plurais em que passados violentos ou dolorosos oferecem motivos de debate no presente (Hess, 2008; Shreiner, 2014).

Por um lado, os alunos constroem nas salas de aula, mas sobretudo por meio de políticas públicas, lugares de memória e meios de comunicação, narrativas

históricas sobre passados difíceis fortemente mediados por narrativas mestras nacionais que atendem a certos traços característicos: a História nacional se estabelece em termos de inclusão e exclusão; os acontecimentos históricos simplificam-se em torno de dois aspetos fundamentais - a conquista do território e a liberdade; a minimização ou legitimação dos abusos ou injustiças ocorridos em benefício da nação e a identificação com o sujeito coletivo nacional por meio do plural "nós" *versus* os "outros". Por outro lado, monumentos, sítios históricos e comemorações, desempenham um papel fundamental na incorporação das identidades e emoções que os acompanham nas narrativas históricas que os alunos constroem sobre os passados nacionais (Anderson, 2017; Seixas e Clark, 2004).

Jörn Rüsen distingue quatro tipologias narrativas históricas: tradicional, exemplar, crítica e genealógica, que implicam níveis progressivos de compreensão da história e consciência histórica que são de grande interesse para a análise das narrativas dos alunos em relação a passados difíceis ou violentos (Rüsen, 2004).

Este trabalho tem como objetivo analisar as narrativas de alunos do Ensino Básico (11-12 anos) sobre passados conflituosos da história de Portugal como os Descobrimentos e a escravatura, bem como o papel que os monumentos e sítios históricos desempenham na construção dessas narrativas.

Objetivos

O principal objetivo do trabalho é analisar as atitudes e narrativas dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre passados nacionais difíceis como a conquista colonial e a escravatura. Este objetivo geral é subdividido em três objetivos específicos:

> Objetivo 1. Identificar as atitudes dos alunos face a passados controversos da história portuguesa.
>
> Objetivo 2. Avaliar o papel dos monumentos e locais históricos na construção da consciência histórica e das narrativas dos alunos.
>
> Objetivo 3. Analisar as narrativas dos alunos sobre a conquista colonial e a escravidão.

Metodologia

Embora o estudo seja inspirado em métodos qualitativos, ao tentar analisar uma realidade educacional específica levando em consideração os pontos de vista dos participantes, também são realizadas análises de dados quantitativos, de modo que podemos dizer que utiliza métodos mistos (Creswell e Plano, 2018).

A investigação envolveu 35 alunos – 20 rapazes e 15 raparigas – de uma turma do 6.º ano do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos, de uma escola pública de Braga (Portugal).

Os dados foram coletados no contexto natural da sala de aula, no ano letivo de 2020-2021, por meio de um inquérito por questionário dividido em quatro secções: (1) Histórias polémicas ou controversas; (2) O Património e as histórias difíceis; (3) O Património, as histórias polémicas e as narrativas; e, por fim, (4) A Escravatura. Para a análise dos dados quantitativos, foram utilizados dados percentuais e gráficos com dados absolutos. Para a análise qualitativa das narrativas dos alunos, foram utilizadas as tipologias narrativas de Rüsen (2004).

Resultados

Os resultados do trabalho são apresentados em relação aos objetivos propostos.

Atitudes dos estudantes face aos passados controversos da História de Portugal

A maior parte dos estudantes concorda que é importante abordar nas aulas temas difíceis da História, visto que não só fazem referência a temas como os direitos, os valores, a justiça, entre outros, como também explicam como é que a História pode afetar a vida das pessoas, tal como é possível verificar nas figuras 1 e 2.

Perante o confronto com os temas históricos que criam, hoje em dia, alguma polémica na sociedade, os inquiridos assumem que se sentem confortáveis, ou mesmo muito confortáveis, alegando que estas histórias permitem indagar algumas questões e compreender os vários pontos de vista de surgem hodiernamente na sociedade, tal como se pode verificar na figura 3.

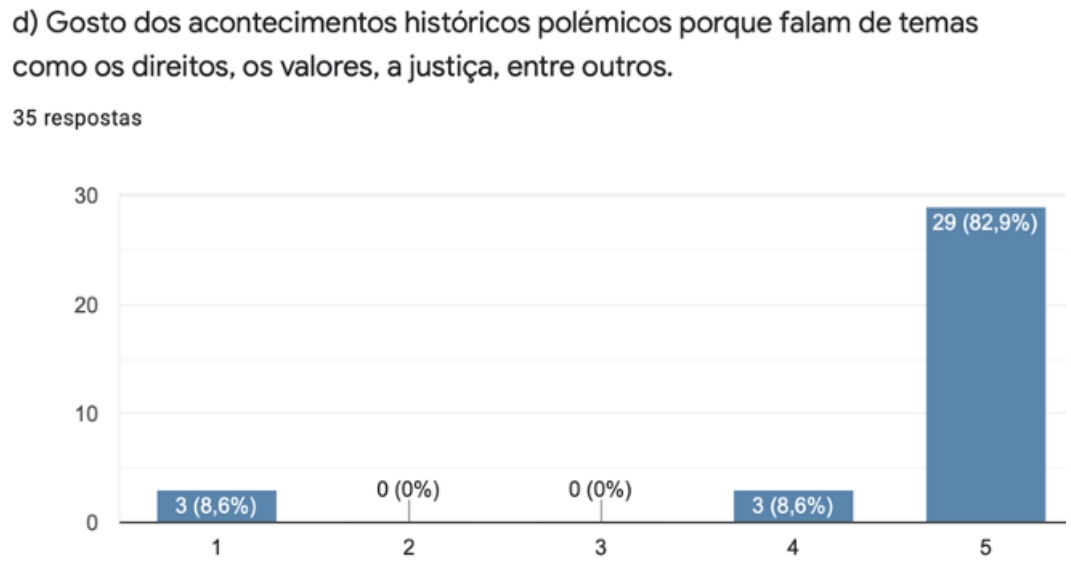


Figura 1. Percentagem de alunos que gostam dos acontecimentos históricos polémicos porque falam de temas como os direitos, os valores, a justiça, entre outros

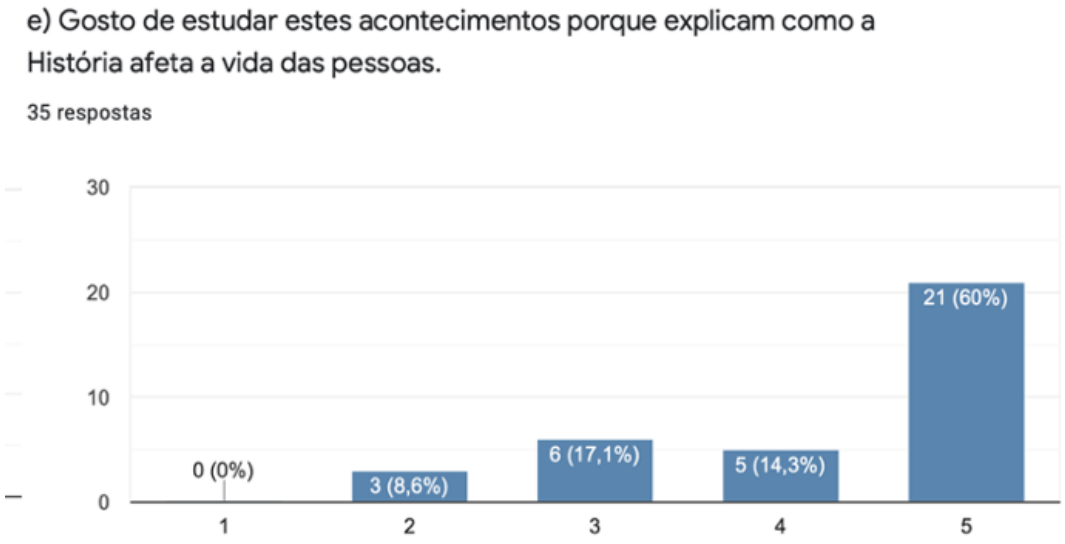


Figura 2. Percentagem de alunos que gostam de estudar estes acontecimentos porque explicam como a História afeta a vida das pessoas

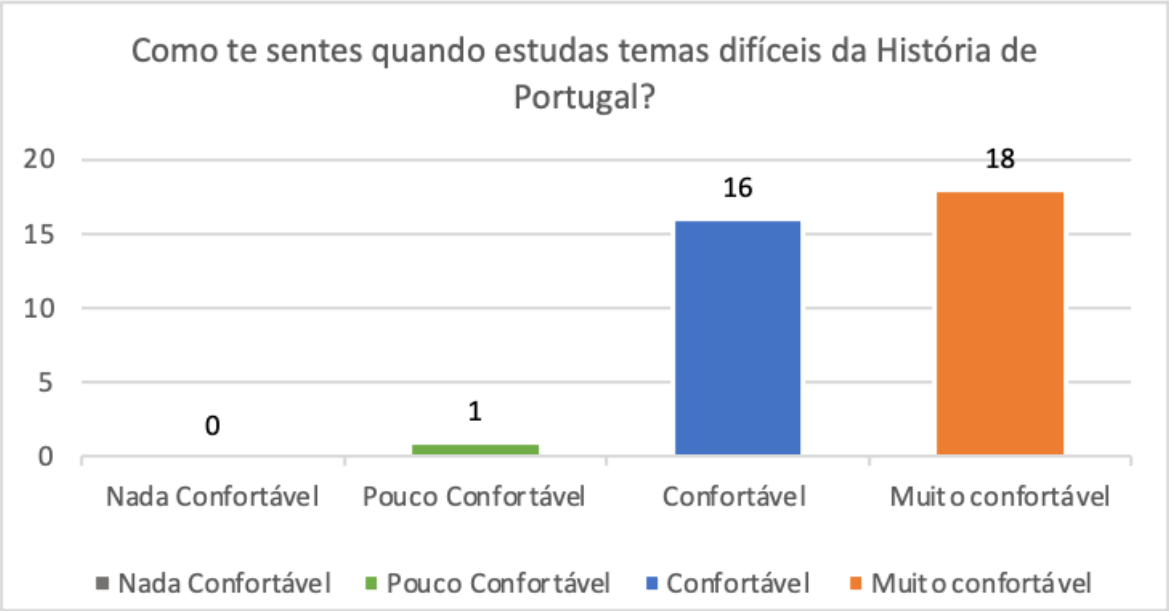


Figura 3. Percentagem de alunos que se sentem confortáveis ou muito confortáveis quando estudam temas difíceis da História de Portugal

Ademais, manifestam-se a favor do tratamento de temas difíceis da História de Portugal, essencialmente porque lhes é dada a oportunidade de compreender o mundo que os rodeia e, sobretudo, porque o trabalho em torno destas questões promove uma participação mais ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é promovida a adoção, por parte dos alunos, de uma postura indagadora.

O papel dos monumentos e sítios históricos na construção da consciência histórica e das narrativas dos estudantes

Para este segundo ponto, foram utilizados, no inquérito por questionário, dois elementos patrimoniais distintos: o Padrão dos Descobrimentos (Lisboa) e o Núcleo Museológico Rota da Escravatura – Mercado de Escravos (Lagos).

O Padrão dos Descobrimentos foi construído no ano de 1940, integrado na Exposição do Mundo Português, e reconstruído em 1960 para as comemorações dos 500 anos da morte do Infante D. Henrique (Padrão dos Descobrimentos, s. d.), pelo governo de António de Oliveira Salazar. Assim, o Padrão dos Descobrimentos corresponde a uma tentativa do regime de Salazar de enaltecer o período da

Expansão Marítima Portuguesa, sobretudo para enfatizar os feitos do seu grande impulsionador, Infante D. Henrique, apelidado de "O Príncipe do Atlântico" (Ministério das Obras Públicas, 1960, p. 6). Depreende-se, portanto, que este monumento, construído numa altura em que vigorava o regime autoritário de Salazar, em Portugal, tinha como função enaltecer os feitos heroicos e corajosos dos portugueses, sob uma visão romântica e epopeica dos Descobrimentos.

Ora, questionados sobre o reconhecimento e emoção que o monumento transmite, todos os inquiridos reconhecem-no e afirmaram que, efetivamente, é um lugar patrimonial que se assume como um marco 'glorioso' que projeta um sentido de pertença à sociedade em que vivem, promovendo uma certa sensação de orgulho, tal como é possível percecionar nos seguintes exemplos de respostas dos alunos, que destacamos:

> "Sim, porque mostra que Portugal fez parte de várias coisas importantes para a história do mundo como descobrir quase o mundo todo, deixaram vários costumes e tradições para muitos lugares do mundo. Fomos os 'pioneiros' e extremamente corajosos." (Estudante 1)

> "A mim provoca um certo orgulho pois ajudou muito o país, mas eu sei que para nós Portugal foi um herói, mas para os outros Portugal era um vilão." (Estudante 2)

Quando os alunos foram confrontados com a dúvida de que se este monumento sugere algum tipo de controvérsia, debate ou discussão na sociedade, cerca de 83% (vinte e nove, dos trinta e cinco participantes) admitem que, efetivamente, existem certas controvérsias ou discussões na sociedade. Inclusive hoje em dia, existem algumas pessoas que defendem a demolição deste monumento, precisamente porque este pode ser considerado promotor de perspetivas de identificação nacional mais exageradas ou extremistas.

Por sua vez, o segundo lugar patrimonial utilizado foi o Mercado de Escravos – Núcleo Museológico Rota da Escravatura, em Lagos, na região do Algarve. Veja-se que este núcleo museológico adveio da descoberta, por parte da Câmara Municipal de Lagos, em 2009, de um número significativo de esqueletos humanos (mais de 150) que os estudos comprovaram, posteriormente, tratar-se de indivíduos africanos trazidos para Lagos, como mercadoria pelas rotas comerciais de escravos

e que, por se encontrarem doentes ou moribundos, acabariam por ser descartados naquele local (Câmara Municipal de Lagos, 2017). É, portanto, um edifício emblemático da cidade no qual se assume que, hipoteticamente, funcionou o primeiro mercado de escravos da Europa quatrocentista, tendo-se, nesse exato local, realizado a primeira venda de escravos do Algarve (Gordalina, 2011).

Contrariamente ao monumento anterior, a maior parte dos estudantes (cerca de 94%) não reconhece este núcleo museológico. Apenas dois, dos trinta e cinco estudantes, reconheceram este lugar de memória, o que se compreende que, do ponto de vista educativo, as representações da presença de determinados elementos patrimoniais referentes ao passado são notavelmente diferentes.

Quando lhes foi perguntado se a existência de locais e de dias de memória sobre o tema da Escravatura lhes parecia necessária, trinta, de trinta e cinco inquiridos creem que é relevante, justificando que é partir dos mesmos que conseguem não só compreender as condições difíceis de vida dos escravos, como contactar diretamente com os vestígios históricos. Acrescentam, também, que é justamente a partir deste contacto e compreensão fundamentada que lhes é possível falar e debater temas hodiernos e problemáticos da sociedade como, a título de exemplo, o racismo.

As narrativas dos estudantes sobre os Descobrimentos e a conquista colonial

Na componente final do instrumento de pesquisa, foi solicitado aos estudantes uma pequena narrativa histórica sobre os Descobrimentos e as conquistas das colónias portuguesas, utilizando-se como estímulo uma imagem da chegada de naus portuguesas ao Brasil. A figura 4 mostra o número total das narrativas de 35 alunos distribuídas pelos níveis de progressão da competência narrativa de Rüsen (2004).

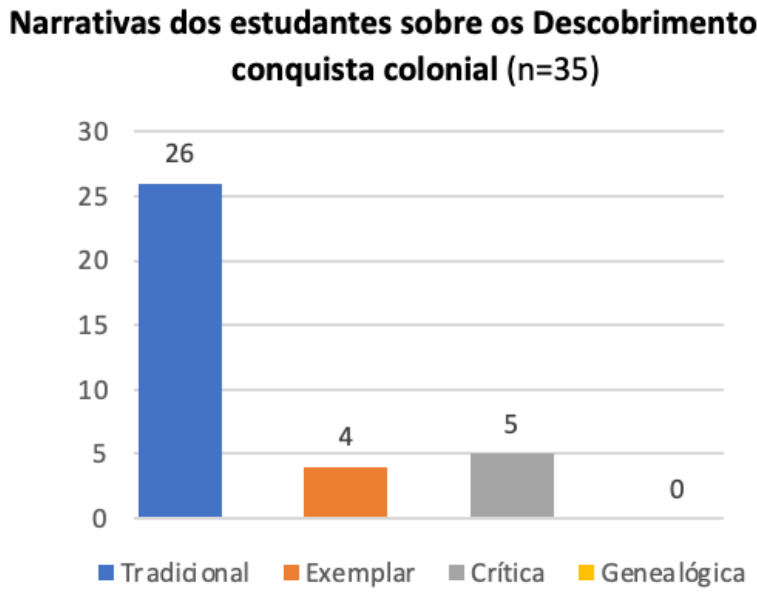


Figura 4. Distribuição das narrativas dos estudantes segundo as tipologias de Rüsen (2004)

No nível 1 (tradicional), os resultados traduzem algo já expectável. De facto, foram relatadas perspetivas que sustentam uma visão heroica e mítica dos acontecimentos do passado nacional que continuam a exercer um peso decisivo no presente. Salienta-se a utilização do 'nós' que sustenta a heroicidade e o orgulho nacional, destacando que os Descobrimentos se manifestam como um acontecimento chave no processo de construção da identidade nacional, por parte dos estudantes. Mais se acrescenta, a título de exemplo, as visões enaltecidas de acontecimentos como a Batalha de Aljubarrota, as conquistas que foram produzidas e, consequente, enriquecimento e, sobretudo, a grande coragem dos descobridores:

> Depois da Batalha de Aljubarrota, Portugal empobreceu, logo decidiram explorar o mar, Portugal desenvolveu sistemas, formas, e instrumentos que melhorarem os descobrimentos pela água. Essas viagens trouxeram muitas conquistas, como: Ceuta, Madeira, Açores, Angola, Macau, S. Tomé e Príncipe, Moçambique, Goa (Índia), Timor-Leste, e Brasil, além de desmentir as lendas do mar, a dobragem do Cabo Bojador, Portugal enriqueceu bastante com as explorações, mas para contrariar foi atacado por corsários inimigos, por piratas e por valentes tempestades. (Exemplo de narrativa 1)

Por sua vez, no nível 2 (exemplar), no qual convergem narrativas cujas personagens e acontecimentos do passado são considerados modelos de valor e de conduta para o presente, é possível evidenciar o sujeito coletivo “os portugueses” como uma comunidade protagonista de vários feitos como a descoberta e a conquista de novos territórios. Mais ainda, segundo esta perspetiva e, tal como é possível verificar no exemplo de narrativa 2, Portugal foi dotado de uma grande inteligência:

> Os portugueses exploraram o mundo e descobriram territórios como o Brasil. Mandaram colonos, bandeirantes e jesuítas para o Brasil. Na época moravam os índios lá, e tentaram escravizar eles, mas os índios adoeciam muito rápido e com facilidade, então foram espertos e trouxeram os africanos para trabalhar no engenho de açúcar, o povo de África tinham capacidade para aguentar peso e tinham imunidade. Os portugueses foram inteligentes e optaram pela opção melhor, e enriqueceram com o açúcar produzido pelos escravos africanos, encontraram ouro, pedras preciosas e diamantes no Brasil. O rei que governava essa altura em Portugal ficou rico. E hoje em dia nas igrejas de Portugal conseguimos ver as paredes tingidas a ouro. Os portugueses foram muito inteligentes nesta altura e hoje no Brasil, fala-se português como língua nativa. (Exemplo de narrativa 2).

As narrativas enquadradas no nível 3 (crítico) evidenciam que as perspetivas críticas sobre crimes ou injustiças ocorridas no passado estão sobretudo inerentes a referências ao abuso, aos maus-tratos e à ação esclavagista dos portugueses para com os povos indígenas e populações não portuguesas:

> Portugal descobriu terras que não eram conhecidas, desenvolveu instrumentos náuticos e a navegação. Dos países novos conseguiram trazer ouro especiarias, escravos, o que enriqueceu o País. Por outro lado, Portugal levou tristezas para os outros países porque trouxeram várias riquezas dos outros países e maltrataram as pessoas e fizeram delas escravos, não tinham condições, tinham falta de higiene e falta de alimentação. (Exemplo de narrativa 3)

Além do mais, contrastam os valores e as motivações passadas com o presente, nomeadamente quando compreendem que os Descobrimentos e as conquistas

foram importantes para o crescimento do território colonial português, mas também um grande fator de submissão, dor e escravização das populações indígenas:

> Por um lado, acho que os descobrimentos ajudaram muito o império português, pois trouxeram muitas riquezas para Portugal. Por outro lado, acho que as conquistas das colónias não foram muito certas, porque torturavam e raptavam os indígenas para servirem de escravos para o império português, que trabalhavam muito e não tinham condições nem de higiene e nem alimentares. (Exemplo de narrativa 4)

Considerações Finais

Os resultados que se divulgam neste trabalho revelam que os passados difíceis da História de Portugal podem e devem ser trabalhados na faixa etária inerente aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho, em torno destas histórias controversas, não só permite compreender o 'outro', como proporciona debates, reflexões e opiniões sobre estas questões. Ademais, promove no aluno uma participação mais ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem permitindo-lhe, posteriormente, assumir uma posição, sobre esses assuntos, de forma multiperspetivada.

Após a análise e reflexão em torno de lugares patrimoniais como o Padrão dos Descobrimentos (Lisboa), ou mesmo o Mercado de Escravos – Núcleo Museológico Rota da Escravatura (Lagos) – sítios de memória que podem, de alguma forma, evidenciar a discussão na sociedade do tema da Escravatura – afere-se que o Património assume um papel de excelência no que concerne ao trabalho de passados difíceis e à consequente construção da consciência histórica e das narrativas dos estudantes. Tal é possível aferir quando se depreende que, a partir dos resultados evidenciados, os alunos consideram que o contacto direto com essas fontes permite não só uma compreensão fundamentada na construção do conhecimento histórico, como também a possibilidade de se refletir sobre o passado, entender o presente e projetar o futuro.

Por fim, constata-se que os alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico (onze e doze anos) constroem relatos coerentes de temas históricos difíceis como, neste estudo, sobre os Descobrimentos e as conquistas coloniais.

As narrativas dos estudantes demostram que a maioria deles exibe uma cultura histórica tradicional, no qual é configurada uma narrativa-mestre (Carretero, 2017), pautada por várias características como: a identificação com o sujeito histórico nacional, no qual há a utilização do plural 'nós' face aos outros; a visão heroica dos Descobrimentos e da conquista colonial, fundamentalmente entendida pela ampliação do território nacional; existência de escassas referências críticas muito limitadas à escravatura e à exploração de território; e, por fim, a justificação dos abusos de escravatura a partir do enriquecimento nacional e dos avanços culturais que se faziam sentir naquela época. Veja-se que esta narrativa histórica ainda é bastante reforçada não só através dos manuais escolares, como também por meio de um nacionalismo existente na cultura popular, nos *media*, nos monumentos, comemorações, ou mesmo na indústria cultural.

Acredita-se que a Educação Histórica escolar deve formar cidadãos críticos, participativos e informados, capazes de compreender os passados difíceis, e de formular diferentes perspetivas sobre esses mesmos passados. A partir da construção de uma Educação Histórica orientada para estes passados controversos, é necessário que se ensine a rever as suas narrativas-mestras, de modo a serem promovidas narrativas críticas e, assim, destacar a várias perspetivas do passado.

Referências

Anderson, S. (2017). The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education, 40*(1), 1-38.

Barton, K. C. e McCully, A (2007). Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13-19.

Câmara Municipal de Lagos. (2017). Equipamentos Museológicos: Núcleo Museológico Rota da Escravatura - Mercado de Escravos. Obtido de Lagos dos Descobrimentos: https://www.cm-lagos.pt/descobrir-lagos/visitar/equipamentos-museologicos#685-nucleo-museologico-rota-da-escravatura-mercado-de-escravos.

Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. Em M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.

Creswell, J. W. e Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.

Epstein, T. y Peck, C. (Eds.). (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.

Goldberg, T. e Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. Em S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.) (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). John Wiley & Sons.

Goldberg, T., Wagner, W., e Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture and Society, 27*(1), 7-38. DOI: 10.1080/14681366.2019.1566165.

Gordalina, R. (2011). Mercado de Escravos/ Vedoria de Lagos/ Alfândega de Lagos/ Núcleo Museológico Rota da Escravatura. Obtido de Sistema de Informação para o Património Arquitetónico - Forte de Sacavém: http://www.monumentos.gov.pt/site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=2841.

Gross, H. (2014) Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust, *Journal of Curriculum Studies, 46*(4), 441-463, DOI: 10.1080/00220272.2014.923513.

Gross, M. H. y Terra, L. (Eds.). (2018). *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*. Routledge.

Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. S. Levstik e C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-136). Routledge

Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 22*(1), 35-53, DOI 10.1080/13540602.2015.1023027.

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.

Levy, S. A. (2017) How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives, *Theory & Research in Social Education, 45*(2), 157-188, DOI: 10.1080/00933104.2016.1240636.

Miles, J. (2019) Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools, *Theory & Research in Social Education, 47*(4), 472-496, DOI: 10.1080/00933104.2019.1626783.

Ministério das Obras Públicas. (1960). Brochura Padrão dos Descobrimentos 1960. Obtido de Padrão dos Descobrimentos: https://padraodosdescobrimentos.pt/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Padr%C3%A3o-dos-Descobrimentos-1960.pdf.

Padrão dos Descobrimentos. (s.d.). O Monumento. Obtido de Padrão dos Descobrimentos: https://padraodosdescobrimentos.pt/padrao-dos-descobrimentos/.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development, Em P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

Seixas, P. e Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students’ Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education* 110, 146-171.

Sheppard, M. e Levy, S. A. (2019). Emotions and Teacher Decision- Making: An Analysis of Social Studies Teachers’ Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.010.

Shreiner, T.L. (2014) Using Historical Knowledge to Reason About Contemporary Political Issues: An Expert–Novice Study, *Cognition and Instruction, 32*(4), 313-352, DOI: 10.1080/07370008.2014.948680.

van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (Eds.) (2016). *Sensitive Pasts. Questioning Heritage in Education*. Berghahn Books.

Zembylas, M. e 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. DOI: 10.1080/00933104.2012.670591.

CAPÍTULO 15. LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Francisco José Martínez Llorca, Juan Ramón Moreno Vera

(Universidad de Murcia)

Introducción

Resulta una evidencia el afirmar que, cuando finaliza la etapa Primaria de educación escolar, el nombre de Cristóbal Colón y el año de 1492 quedan vinculados y arraigados estrechamente al capítulo del *descubrimiento* de América. Sin embargo, estas evidencias no nos alejan de cuestionarnos si pudiéramos afirmar que estamos enriqueciendo a nuestros alumnos con esas pinceladas de historia, y si esa historia es justa y equitativa con la realidad e importancia de los hechos que transmitimos.

La enseñanza de la historia debe huir del simple objetivo de trasmitir las historias "oficiales", y buscar que al alumno se exponga a esas narrativas ya hechas y las cuestione, explore fuentes contradictorias, y pueda explicar y comprender un acontecimiento, sus antecedentes y sus consecuencias sobre el devenir de una sociedad (Rosa, 2004). Como afirman Seixas y Morton (2013), la historia debe abordar contenidos relevantes tanto en el hecho en sí como en su significación para el lugar y momento donde se imparte enseñanza. El pasado se presenta, pues, como el reconocimiento de una realidad en permanente conexión con el presente inmediato, y en el caso de Iberoamérica y España ese nexo es el elemento cultural. El avance real y efectivo en la enseñanza de la Historia sólo puede empezar desde los niveles educativos más tempranos e iniciales (Cooper, 2012; 2013)

Las dos herramientas más utilizadas por los profesores para trabajar los contenidos de Historia en el contexto escolar son el libro de texto y el examen, una para enseñar y la otra para calificar (Gómez, Rodríguez y Simón, 2014). En Ciencias Sociales este libro de texto es uno de los instrumentos más eficaces para el

tratamiento didáctico de la diversidad cultural (Prats, 2011), pero el enfoque del descubrimiento de América no trasciende más allá del de transmisor de contenidos discursivos sociales y culturales cerrados, sin dar pie a la libre formación del pensamiento histórico por parte del alumno, y resulta muy difícil la transformación de los métodos, herramientas y recursos didácticos (Gómez *et al.,* 2013).

Las tendencias actuales sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la Historia (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011; 2014) distan de la realidad del aula y esto da lugar a un alumnado con un conocimiento del pasado y la historia muy pobre y poco útil para una utilidad crítica futura basado únicamente en la construcción de una narrativa nacional con fines puramente identitarios (López Facal, 2010). El descubrimiento de América no es ajeno a esa tendencia, y sigue transmitiéndose de un modo descriptivo y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). No logramos abandonar el enfoque enciclopédico y proponer a los alumnos que interpreten los datos, sucesos e imágenes que reciben, que suelen ser reconstrucciones del pasado que esconden intereses ideológicos, políticos y sociales. Deberíamos dotar al alumnado de herramientas para que desarrollen esa actitud crítica al estudiar el pasado (Irigoyen, 2020).

En las dos primeras décadas del siglo XX, la presencia de América en los libros de texto españoles se limitaba al episodio de Colón y su descubrimiento. La escueta información se resumía en la respuesta a la pregunta «¿Cuál fue el más memorable acontecimiento ocurrido en el tiempo de los Reyes Católicos?», que era, simple y llanamente: «El descubrimiento del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón, que salió del Puerto de Palos el 4 de agosto de 1492 y llegó a la isla de San Salvador el 12 de octubre de ese mismo año» (Pérez, 2016). Las Ciencias Sociales necesitan incluir, obviamente, el aprendizaje de acontecimientos, fechas, protagonistas y conceptos que se basen en la memorización sistémica y su comprensión; no obstante, la casi inexistente aplicación de procesos y técnicas propias de la Historia desvirtúa considerablemente los objetivos didácticos de esa disciplina (Prats y Santacana, 2001). Enseñar las bases metodológicas de una asignatura significa que los alumnos aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo (Wineburg, 2001).

Este tipo de narrativas heroístas y empapadas de sentimiento nacionalista influyen de forma significativa en el modo en que nuestros alumnos comprenden y analizan

la información del pasado, e influyen en el tipo de explicaciones causales que los alumnos dan a determinados acontecimientos históricos. La alfabetización histórica debe aportar diferentes versiones o puntos de vista de la historia, y hacer hueco a esas otras historias “no oficiales”. Los estudiantes no tienen acceso a los aspectos más controvertidos de la historia, impidiéndose el desarrollo de una visión crítica que les permita contemplar las dificultades, dilemas y la realidad de las sociedades en las que viven (Alridge, 2006)

En un estudio sobre la forma de componer relatos acerca de la historia estadounidense un escaso número de participantes introdujo ironías o comentarios que evidenciaran conflictos entre las interpretaciones en sus relatos; la mayoría acabó reproduciendo una versión histórica oficial carente de matices (Wertsch, 1998). Los estudiantes utilizan los tópicos de libertad y progreso para explicar los acontecimientos del pasado (Barton y Levstik, 2004). Por ejemplo, la resistencia de los nativos americanos ante los colonos europeos que comenzaron a llegar tras la “hazaña” de Colón es vista como una dificultad para alcanzar el progreso.

Estas narrativas, de uso personalista e individual, producen una ausencia de explicaciones causales de tipo social, político o económico, amén de que alimentan la ignorancia acerca de los impactos producidos por las acciones colectivas. (Carretero y López, 2009). Ejemplos como el de Cristóbal Colón en el episodio del Descubrimiento de América son ejemplo de esa encarnación de un acontecimiento histórico en un personaje, que se convierte en causa y actor principal del acontecimiento (Carretero et al.,1994; Halldén, 1994; Rivière et al., 1998, Alridge, 2006).

Esta simplificación individualista, heroica y centralizada en un nombre y un rostro provoca una descontextualización del evento, y silencia a otros personajes o grupos sociales que estuvieron implicados también en los diferentes episodios históricos que se repiten narración tras narración. Al personalizarlos de forma individual, las explicaciones causales que los alumnos utilizan al exponer y narrar esos acontecimientos son las razones o motivos individuales con las que ellos creen comprender lo que sucedió.

La consecuencia es que los estudiantes perciben la historia como una sucesión de capítulos protagonizados por personajes famosos ajenos a factores políticos,

económicos y sociales; sin detenerse en si existe conexión entre ellos, ni sus repercusiones en los eventos futuros. La enseñanza de la historia debería poner sobre la mesa un mapa de complejidades, contradicciones y matices, pero los hitos más importantes de la historia universal siempre están trasmitidos a través de retratos simplistas unidimensionales (Alridge, 2006).

Metodología

2.1. Objetivos de la investigación

El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo principal analizar cuál es la narrativa que los libros de texto españoles de Ciencias Sociales presentan alrededor las causas que propiciaron el viaje de Colón y las consecuencias de su descubrimiento. Para poder realizar dicho análisis se proponen los siguientes sub-objetivos específicos:

S.O.E. 1 - Analizar las cuestiones formales sobre el binomio causa-consecuencia en este evento en los libros de texto españoles de Educación Primaria y Secundaria: extensión, tratamiento e iconografía.

S.O.E. 2 - Reflexionar sobre el contenido conceptual reflejado en los libros de texto sobre la causa y efecto del *descubrimiento*: navegaciones anteriores, protagonistas y motivaciones, desarrollo de la colonización, e importancia y repercusión posteriores.

Los libros analizados han sido los siguientes:

- Para 5º de Primaria
    - Ciencias Sociales, SuperPixépolis 5º Primaria – Edelvives, 2014.
- Para 2º de E.S.O.
    - Geografía e Historia, 2º E.S.O. – Anaya, 2014.

Por lo que respecta al procedimiento de investigación se ha establecido un análisis cualitativo tanto de las cuestiones formales como de los contenidos conceptuales sobre Cristóbal Colón reflejadas en los libros de texto españoles. Este procedimiento cualitativo ha sido ya usado satisfactoriamente en los análisis previos de libros de texto en el ámbito de las Ciencias Sociales (Bel y Colomer, 2018), así como, concretamente, para el análisis de las culturas precolombinas en los manuales escolares (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017). El procedimiento de investigación ha utilizado el paquete de análisis cualitativo AQUAD 7 (Hüber, 2013) en la línea de otros estudios de Didáctica de las Ciencias Sociales como el de Moreno-Vera y Alvén (2020) sobre pensamiento histórico.

El instrumento diseñado en esta investigación es una tabla de evaluación “ad hoc” que se divide en dos grandes bloques de análisis: A para las cuestiones formales y de tratamiento: extensión del tema, planteamiento de precedentes/consecuencias y tratamiento de la llegada a América, y, en segundo lugar, B para los contenidos conceptuales: exploraciones anteriores, motivación de los protagonistas, proceso de colonización e importancia del *descubrimiento*.

Resultados

En el caso del libro de 2º de E.S.O., el Descubrimiento de América se incluye como un capítulo más de una de sus unidades didácticas, sin destacar a ninguno de los agentes implicados ni sus relaciones, más allá de los datos que se incluyen en el cuerpo narrativo del evento. En lo que respecta al texto de 5º de Primaria, el tema del descubrimiento de América se trata de un modo menos profundo, dedicándole únicamente un sub-apartado dentro de un apartado de la unidad. Tampoco se resalta ninguno de los protagonistas de la efeméride, siendo Colón un actor más en la breve narrativa, como puede observarse en la Tabla 1.

En ambos manuales se emplean los términos “descubrimiento” y “conquista”. En Secundaria, el “descubrimiento” se emplea en alusión a los logros tecnológicos que hicieron posible la hazaña, como causa directa de la decisión de llevarla a cabo; mientras que la “conquista” siempre va relacionada a la consecuencia estrella que es la supremacía y el poder españoles. En el caso de Primaria, el término que

prevalece es el de “descubrimiento”, mientras que “conquista” aparece muy diluido en las líneas del texto, sin el énfasis que se muestra en Secundaria.

Tabla 1. Resultados formales sobre el descubrimiento en los libros de texto.

CUESTIONES DE FORMA y TRATAMIENTO			
Categoría / ítem		**Anaya 2º Secundaria**	**Edelvives 5º Primaria**
EXTENSIÓN del tema de estudio en el libro de texto	Se presenta como apartado de una unidad más amplia	Se dedican apartados dentro de la Edad Moderna.	
	Un subapartado dentro de un apartado de un tema		“El descubrimiento de un nuevo mundo”, dentro de “El comienzo de la Edad Moderna”.
Extensión con respecto a OTRAS CIVILIZACIONES o culturas	Por debajo de otras culturas tratadas en el libro	El islam cuenta con una unidad didáctica completa para ellos	[…] allí vivían una serie de pueblos que se denominaban precolombinos. […] No profundiza tampoco en otras culturas, se centra en España.
Tratamiento de los PROTAGONISTAS de la historia	Mención únicamente dentro del cuerpo del texto	Únicamente hay unas ilustraciones para ponerle físico a los protagonistas, pero con muy poca información de ellos más allá de la que aporta el grueso del texto	[…] Cristóbal Colón propuso a los Reyes Católicos navegar hacia el oeste […]
Tratamiento de la LLEGADA a América	Se alternan ambos términos	Utiliza Descubrimiento para referirse a la importancia y las causas que los posibilitaron. Trabaja la	[…] los territorios DESCUBIERTOS por Colón

		Conquista en el tema de la Hegemonía española, como hazaña de los españoles y recalcando la perdida de los habitantes de las Américas.	fueron CONQUISTADOS […]

En cuanto al contenido, en la Tabla 2 se puede observar cómo ambos libros de texto coinciden en el hecho de que fue Colón quien tuvo la idea de navegar y la propuso a los reyes como empresa comercial, que no se realizó como un vaticinio de encontrar el Nuevo Mundo, sino como búsqueda de nuevas rutas comerciales, y que el encuentro se produjo de manera casual, pensando que era el continente asiático.

Ambos mencionan como consecuencia directa la nueva riqueza que supuso para España este hito, aunque sin profundizar más allá del aspecto geográfico y la realidad imperial y colonial. En el caso del manual de Secundaria sí que se hace mención entre las consecuencias a la desaparición de las culturas precolombinas, sin ahondar ni dar pie a profundizar en las lo que significaba este hecho. La importancia de las culturas precolombinas tras el *descubrimiento* se relega a la siguiente unidad, dedicada íntegramente a la hegemonía del imperio español.

En el manual de 5º de Primaria se resalta la imposición de la lengua y la religión, y no se hace mención a ninguna navegación previa, asunto que en el manual de Secundaria sí que se atribuye a los navegantes portugueses.

Tabla 2. Resultados sobre contenidos conceptuales en libros de texto.

CUESTIONES DE CONTENIDO			
Categoría / ítem		**Anaya 2º Secundaria**	**Edelvives 5º Primaria**
CAUSAS del descubrimiento	Encuentro casual por búsqueda de nuevas rutas	[…] el propósito principal de los descubrimientos era encontrar nuevas rutas […]	[…]buscaban una nueva ruta segura que les condujese […]
Mención a ANTERIORES EXPLORACIONES	Ninguna importante		No hace mención a ninguna anterior

CUESTIONES DE CONTENIDO			
	La de Colón fue una más de las muchas expediciones	Indica a los portugueses como iniciadores.	
Cristóbal COLÓN	Un navegante más, que pensó una ruta alternativa	[…] este navegante ideó llegar a la India por el oeste […]	[…] Cristóbal Colón propuso a los Reyes Católicos navegar hacia el oeste […]
Culturas PRECOLOMBINAS	Citadas como un descubrimiento más de los navegantes		[…] allí vivían una serie de pueblos que se denominaban precolombinos. Entre ellos destacaban […]
	Citadas como beneficio posterior y su influjo en Europa	En el momento de los descubrimientos no se las cita, aparecen ya en el tema de la Hegemonía española, como fruto de sus conquistas y reparto de tierras, y lo que obtuvieron de las Indias en general.	
Proceso de COLONIZACIÓN	A la fuerza	[…] los indios abandonaron su economía tradicional, quedaron subordinados […] y desaparecieron sus antiguas culturas. […]	[…] A sus habitantes les impusieron la lengua castellana y la religión católica […]
IMPORTANCIA del descubrimiento	Para España		[…] fueron conquistados e integrados a la Corona de Castilla […]
	Para Europa	Menciona el hecho de que significo la apertura de Europa a	

CUESTIONES DE CONTENIDO			
		nuevas tierras que no conocían, aunque en el posterior tema incidirá en la importancia de la hegemonía española y las riquezas que supuso para ella.	

Discusión y conclusiones

En primera instancia, sorprende la alusión tan discreta que los libros destinan al hecho de la llegada a América, siendo uno de los hitos que configuró el mundo tal y como lo conocemos ahora mismo. En otros países, como Francia o Estados Unidos, se percibe mucho mayor peso de este acontecimiento histórico, que en el país precursor de la iniciativa (Martínez y Moreno, 2020). Habría que preguntarse por qué no se destaca más y se ahonda en detalles, más allá de la fecha señalada y el nombre de los barcos (Pérez, 2016).

El relato se plantea como una narración invariable (Laville, 2003), a modo de historia épica. Se percibe, incluso, un enfoque más de héroe y hazaña extraordinaria en el caso de Primaria, a modo de relato que pueda impresionarles. No se da opción, siquiera a los alumnos de Secundaria, a profundizar en los antecedentes de la llegada América, ni a cuestionar la actuación española tras el desembarco en las costas amerindias. ¿Fue diplomática la actuación de los españoles una vez allí? ¿Por qué se arrasaron las culturas preexistentes, si algunas cosas sí que fueron importadas a la península? Es significativo que no aparezcan menciones a la importancia cultural que tuvo el encuentro entra las culturas europea y americana, las influencias cruzadas entre ambas y las ventajas interculturales que este hecho siguen suponiendo para los habitantes de ambos lados del Atlántico. ¿Solo es importante el descubrimiento por lo grande que se hizo el imperio español?

Así pues, atendiendo a los dos sub-objetivos que nos proponíamos en esta investigación, cabe concluir que desde el punto de vista formal (S.O.1) el

acontecimiento de la llegada a América sigue sin recibir una importancia y trato que lo haga resaltar sobre otros episodios universales, pese a tener consecuencia directa sobre la configuración del mundo y nuestro presente; mientras que, desde el punto de vista de contenidos conceptuales (S.O.2), la narrativa histórica de los libros de texto, sigue adoleciendo de carácter crítico y holístico, limitando su discurso a resaltar la supremacía y la identidad nacional (Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012), sin otorgar importancia a ningún otro aspecto. ¿Por qué no abrir el debate a interpretaciones y puntos de vista, como por ejemplo la de los pueblos y culturas que recibieron a los colonos? ¿Y la actualización a percepciones sobre esclavitud, racismo e interculturalidad?

Referencias bibliográficas

Alridge, D. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, *108*(4), 662-686.

Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educaçao*, 23. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230082

Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López-Manjón, A., y León, J. A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, *357*.

Carretero, M. y López, C. (2009). "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica", *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 75-89.

Cooper, H. (2012), *History 5-11. A guide for teachers,* Londres, Routledge.

Cooper, H. (ed.) (2013), *Teaching History Creatively,* Londres, Routledge.

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Simón, M. M. (2013), "Conocimientos y saberes escolares de Ciencias Sociales en tercer ciclo de primaria", en Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón Facal (orgs.), *Historia e identidades culturales,* Braga, Universidad do Minho, pp. 600-613.

Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., y Miralles Martínez, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, *37* (150), 20-38.

Halldén, O. (1994). Constructing the learning task in history instruction. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, 187-200.

Huber, G.L. (2013) AQUAD7-Analysis of qualitative data. Available via AQUAD http://www.aquad.de/en. Accessed 9 Mar 2020

Irigoyen Bueno, A. I. (2020). Imágenes del descubrimiento de América en los libros de texto de España y México. En F.J., García, C. J., Gómez, R. Cózar y P. Miralles (coords.) *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (399-407). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Laville, C. (2003). Histoire et education civique constat d'echec, propos de remediation. En M. C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (225-240). Paris: Editions L'Harmattan.

López Facal, R. (2010), "Nacionalismos y europeísimos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clío y asociados: la historia enseñada,* núm. 14, pp. 9-33.

Martínez-Llorca, F. J. y Moreno-Vera, J. R. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García-Moris y C.R. García (coords.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (460-469). Córdoba: Universidad de Córdoba, servicio de publicaciones.

Martínez Llorca, F. J., y Moreno Vera, J. R. (2020). La figura de Cristóbal Colón en los libros de texto de ambos lados del Atlántico. In *Teoría y práctica en*

investigación educativa: una perspectiva internacional (pp. 1856-1869). Dykinson.

Moreno-Vera, J. R. y Alvén, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications, 7*.

Pérez, L. C. (2016). América y lo americano en los manuales escolares de Historia a lo largo del siglo XX. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (35), 19-46.

Prats, J. y Santacana, J. (2001), "Principios para la enseñanza de la Historia", en J. Prats (coord.), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora,* Mérida, Junta de Extremadura, pp. 13-55.

Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.

Rivière, A., Nunez, M., Barquero, B., & Fontela, F. (1998). Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective. *Learning and reasoning in history. International review of history education*, *2*, 214-226.

Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero, M., *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

VanSledright, B. A. (2011), *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy,* Nueva York, Routledge.

VanSledright, B. A. (2014), *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards,* Nueva York, Routledge.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford university press.

Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnaturals Acts: Charting the future of teaching the past,* Philadelphia, Temple University Press.

CAPÍTULO 16. IMAGINANDO LA PREHISTORIA. IMÁGENES PREVIAS Y SU RECONSTRUCCIÓN EN EL ALUMNADO DE ESO

Antoni Bardavio Novi, Sònia Mañé Orozco

(Campo de Aprendizaje de la Noguera. Departamento de Educación. Generalidad de Cataluña)

Introducción

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio sobre imágenes previas de alumnado de 1º de ESO en relación con la prehistoria. El estudio se llevó a cabo con 73 alumnos de este nivel educativo del Instituto Sant Quirze de Sant Quirze del Vallès (Barcelona). Este trabajo pretende detectar posibles errores en las construcciones conceptuales del alumnado sobre la prehistoria como punto de partida de su reconstrucción/construcción futura.

En las conclusiones se ponen en relevancia aquellos prejuicios más habituales, estableciendo su relación con determinados comportamientos sociales de la actualidad vinculados a puntos de vista sobre aspectos sociales relevantes como la jerarquía, el supremacismo, el machismo, etc.

La noción de imágenes previas

En las actividades didácticas que se desarrollan en el aula se ponen en relación los objetos de enseñanza/aprendizaje con las construcciones conceptuales (ideas previas) que los alumnos puedan tener. Los posibles errores del alumno deben ser punto de partida para la construcción/reconstrucción de estos conocimientos más complejos. Claxton, citado en Husbands (1996), define las ideas previas del alumnado como miniteorías. Estas proveen a los alumnos de explicaciones sobre diversos aspectos del mundo. El autor señala de dos tipos:

- Estrechas: las que se basan en inarticuladas reacciones a las experiencias (por ejemplo, no me gusta, es bonito, me aburre, ...).

- Profanas: son las derivadas del contacto del alumno con los medios de comunicación y su entorno social. Niñas y niños recogen un número importante de comprensiones del pasado desde el mundo que los rodea (comentarios familiares, películas, cómics, ...), a menudo estereotipadas.

La construcción/reconstrucción del conocimiento escolar debe basarse en la reestructuración de las miniteorías estrechas y profanas con las que el alumnado se enfrentan a los nuevos contenidos, en este caso históricos.

Como explican Gatell y Quinquer (1995), "el diagnóstico del punto de partida de los estudiantes constituye un elemento esencial para diseñar cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje que se quiera adecuar a las necesidades y dificultades de aprendizaje de los alumnos" (pp. 55-56). Las posibles divergencias entre los preconceptos que ya tienen elaborados, a menudo muy arraigados, y las concepciones que se pretenden desarrollar, son las responsables de las dificultades cognitivas del alumnado, de ahí la necesidad de conocerlas, para minimizar el peligro de que la modificación de esas imágenes previas, sedimentadas a lo largo de mucho tiempo y por medios a menudo más atractivos y espontáneos que la propia escuela o instituto, no sea sólo un cambio en apariencia y se consolide.

La visión de la prehistoria del alumnado de 1º de ESO

Para conocer estas imágenes previas, se inició un trabajo estructurado con 73 alumnos de 1.º de ESO provenientes de tres escuelas de primaria del mismo municipio. Consideramos adecuado hacerles preguntas para conocer las ideas desarrolladas en la escuela primaria, así como la información proveniente de los medios de comunicación y de su entorno cultural. Una serie de cuestiones referentes a las mujeres y los hombres, y a las formas de vida de la prehistoria, planteadas en un cuestionario abierto, organizado por temas. Se realizó en un momento apacible del curso (sin exámenes o evaluaciones), remarcando que no tenían valor de calificación cuantitativa. Algunos alumnos acompañaron las respuestas con dibujos que ilustraban sus ideas.

Cuestionario abierto. Resultados

1. ¿Qué es la prehistoria y cuánto tiempo duró?

Casi la mitad del alumnado definió la prehistoria como el periodo anterior a la historia. Esta definición a partir de un simple análisis etimológico de la palabra pone de manifiesto la escasa significación de la terminología utilizada en las periodizaciones históricas. Unos pocos (7%), habiendo asimilado la conceptualización habitual, remarcaron que se llama prehistoria a todo lo que pasó hasta que los hombres aprendieron a leer y escribir.

Todos señalaron el origen de la especie humana como inicio de la prehistoria. Sólo en un caso se definió este periodo como aquel en el que comienza a haber vida, sin especificar de qué tipo, o en otro se definió la prehistoria como el periodo anterior a la aparición de los humanos.

El final de la prehistoria crea más dudas y, por tanto, diversidad en las respuestas. Cerca del 40% utilizaron el nacimiento o la muerte de Cristo como el elemento clave para determinar el fin de la prehistoria. Es curiosa esta gran coincidencia, fruto de la confusión entre el antes de Cristo (AC) y el después de Cristo (DC) con la división convencional entre los mal nombrados tiempos prehistóricos y los históricos.

La práctica totalidad manifiestan una percepción de la prehistoria como una época de cambios y evolución: “el tiempo en que los hombres eran monos y evolucionaron a personas”, “en la prehistoria el hombre iba agachado y fue desarrollándose” o “la prehistoria es el tiempo en el que pasaron hechos y cosas que hicieron evolucionar y desarrollarse al ser humano”. El tópico y típico anacronismo de la convivencia de humanos y dinosaurios durante la prehistoria no llega al 7%. Las actuales generaciones de estudiantes tienen claro de manera mayoritaria que los dinosaurios se extinguieron mucho tiempo antes de la aparición de la especie humana sobre la Tierra.

La definición de la prehistoria como la edad de piedra, sólo fue utilizada por dos alumnos. La mayoría utilizaron referentes del tipo; cuando los hombres vivían en cuevas, cuando cazaban, cuando vestían con pieles para conceptualizar la etapa. Un elemento muy significativo en las respuestas es el de identificar a los humanos de la prehistoria como primitivos, de manera peyorativa.

El carácter cronológico de la pregunta puso de manifiesto el gran problema que representa la medida de los tiempos de la historia para los preadolescentes. La confusión en la delimitación concreta del período que abrazó aquella etapa de la historia se manifiesta en el absoluto maremágnum de respuestas, la mayor parte de ellas disparatadas y demostrativas de las dificultades en el dominio de esta habilidad histórica fruto probablemente de la escasa significación de la terminología utilizada en periodizaciones históricas.

Sólo un 5% señaló de forma genérica el tiempo de la prehistoria como aquel que va de la aparición de la especie humana hasta la edad antigua. Un 5% más señalaron como millones de años el tiempo que duró la etapa. En el resto encontramos desde los genéricos muy antiguo, muchos siglos o muchos años (de estos hay que destacar que tres alumnos señalan las dificultades de los investigadores para saberlo con exactitud), al absolutamente perdido en el tiempo; millones y millones, billones de años o ha pasado mucho tiempo, un siglo, uno o dos siglos, unos cinco siglos, diez siglos... En un caso un alumno señaló el tiempo de la prehistoria como aquel que va desde el nacimiento de la Tierra hasta el nacimiento de Cristo. También sólo en un caso un alumno aseguró que la prehistoria no duró tanto como las demás épocas.

2. ¿Cómo era el aspecto de las personas de la prehistoria?

La imagen más generalizada de los humanos prehistóricos es el de personas sucias y peludas (20%), muy parecidos a monos (25%), pero que fueron evolucionando hacia nuestro aspecto actual (10%). Otros calificativos utilizados para definirlos son el de gente sencilla y pobre; “no tenían ni casas grandes, ni dinero”. Destaca la asimilación del aspecto de los humanos primitivos con personas que iban prácticamente desnudos (10%),”no tenían tanta ropa como nosotros” o “llevaban taparrabos", y que la poca vestimenta que llevaban estaba hecha de pieles de animales que cazaban (15%). Esta visión negativa de los humanos en la prehistoria se completa con acepciones como “poco inteligentes”, “no sabían nada” (ya que según este mismo alumno no tenían lenguaje, para hablar emitían ruidos o, incluso, en otra definición llega a afirmarse que eran malhablados), “salvajes”, “anticuados” y “extraños” Sólo en un caso, un alumno aseguraba que su capacidad cerebral era

más pequeña que la nuestra y que los primeros humanos caminaban sobre dos piernas, pero de una forma diferente a como lo hacemos hoy en día.

Es curiosa la constatación de dos alumnos que afirman que los primeros humanos eran carnívoros. Quizás encontremos la causa a esta perspectiva en la aséptica compra de viandas en los supermercados del presente, quizás no se identifica la alimentación también carnívora que llevamos a cabo hoy en día entre los envases plásticos de los refrigeradores.

En la búsqueda de representaciones icónicas o paralelos que ayuden a identificar el aspecto de aquellos humanos primitivos, sólo uno lo hace diciendo que eran parecidos a los personajes de la serie de dibujos animados los Picapiedra, y también una sola persona, pero con un parámetro absolutamente diferente, señala que el aspecto de los humanos en la prehistoria sería similar a la de los indios norteamericanos que suele salir en las películas del oeste.

3. ¿Cómo vivían en la prehistoria?

La asimilación de la prehistoria exclusivamente con las formas de vida del paleolítico vuelve a ponerse de manifiesto, percibiendo la cueva como única vivienda de la prehistoria en un 30% de alumnos, “en la cueva pintaban encendían hogueras y comían animales que cazaban”. Tres alumnos diversifican el tipo de vivienda diciendo que vivían en cuevas y cabañas de piel. Un 15% manifiesta que primero los humanos vivieron en cuevas y posteriormente en cabañas. Un 10% del alumnado señala diferentes tipos de materias primas en la construcción de cabañas, ordenándolas (de más antiguas a más modernas como de paja, madera y finalmente de piedra, en una clara referencia al cuento de los tres cerditos y el lobo). En un caso, un alumno denomina a las cabañas, con cierto sentido peyorativo, “barracas”.

Es destacable el paralelismo que algunos estudiantes hacen de la aparición de las cabañas, y con ellas los primeros poblados, con la civilización. La relación entre aparición de un urbanismo primigenio y la civilización es patente; “primero vivían en la calle como salvajes hasta que inventaron cabañas de pueblo”. Es también destacable como la aparición de los primeros poblados se asimila a una visión presentista de las relaciones sociales de parentesco y de propiedad privada,

cuando un alumno dice: “primero eran nómadas, vivían en cuevas, y luego comenzaron a construir poblados y tenían su familia y su casa”.

En cuanto a las respuestas más orientadas a la calidad de vida que perciben los alumnos en aquellas personas, es mayoritaria la visión que vivían mal, sin comodidades, sin seguridad (entienden tres alumnos falta de seguridad la inexistencia de medicamentos, médicos y hospitales), en resumen, que tenían una vida difícil. Un alumno ha reflexionado que ellos quizás pensaban que vivían bien, pero él en su lugar lo pasaría muy mal.

Para terminar el análisis de las respuestas a esta pregunta, reproducimos una definición que se aproxima a una reflexión más profunda de tipo social al decir que “todos eran iguales, ni más pobres ni más ricos como consecuencia que no había fábricas, ni coches, ni neveras, ... “. Se trata de una reflexión excepcional en el contexto de los grupos clase de primero, pero interesante porque marca un nivel de aproximación más allá de aspectos formales.

4. ¿De qué vivían en la prehistoria?

Alrededor de un 20% del alumnado ven en la caza la fórmula exclusiva para conseguir alimentos en la prehistoria. En una respuesta se destacan los mamuts como fuentes de abastecimiento de carne importante en la prehistoria.

El desarrollo de esta actividad, que para una buena parte de ellos era la fundamental, por no decir exclusiva, forma de subsistencia en los orígenes de la humanidad, está identificada con los hombres. El papel de las mujeres, por lo tanto, queda en la más absoluta de las oscuridades y, por supuesto, alejada de actividades vitales para el sustento del grupo. Otro 20% señala también, junto con la caza, la recolección de vegetales salvajes como forma de aprovisionamiento de alimentos. Quién realizaba esta actividad sólo se comenta en una respuesta, que señala que “las mujeres recogían frutos”. Un 10% del alumnado señala un primer momento de la prehistoria vinculado a la caza y recolección y un segundo en el que se "descubre" la agricultura y la ganadería.

5. Cómo eren sus herramientas y recipientes?

En general el alumnado interpreta como fácil la realización de unas herramientas que, según su criterio mayoritario, eran sencillas al utilizar “materiales habituales en la naturaleza”, sobre todo piedra y madera (70%). En esta percepción es clara la identificación del estereotipo de hacha de piedra enmangada como "la herramienta" de la prehistoria. Del alumnado que sitúa en primer lugar la piedra, sólo uno habla de la talla o el rozamiento (pulido) como técnicas para preparar herramientas líticas. Sólo un 10% identifica otros materiales utilizados en la fabricación de herramientas y vasijas, como por ejemplo huesos, dientes y piel de animales, tejido o barro.

Sólo en un caso un alumno compara la funcionalidad diversa de las múltiples herramientas de la prehistoria estableciendo paralelos con herramientas actuales, comentando que la función de muchas herramientas era similar a la de herramientas que tenemos hoy en día.

6. ¿Las personas tenían una vida fácil en la prehistoria?

Todos los alumnos (a excepción de uno que asegura que la vida debía ser divertida porque hacían cosas muy “*guais*” como construirse sus casas, vivir en el bosque, etc.) hacen una valoración de la vida en la prehistoria como muy difícil debido a la peligrosidad de los animales salvajes, los peligros de las cacerías de estos animales o la mortalidad por enfermedades. Señalan también la dureza de la vida en ese momento de la historia de la humanidad basándose en la necesidad de conseguir los alimentos y el vestido directamente de la naturaleza: “tenían que trabajar muy duro para sobrevivir”, y en la falta de comodidades, “tenían que soportar sin muchos medios el frío y el calor”. En definitiva, dibujan un entorno prehistórico hostil a los humanos.

En esta visión general de dificultades compartidas, “era igual de difícil para todo el mundo, ya que en aquella época no había ricos ni pobres”, hay algunos comentarios que vale la pena señalar. Tres alumnos comentan que estas dificultades eran menores para los que ellos llaman jefes de poblado o jefe de tribu, una visión presentista de la jerarquía. Otro manifiesta una percepción muy individualista de la vida en la prehistoria, señalando que para los faltos de más capacidad intelectual

la supervivencia debía ser forzosamente más difícil. En dos redacciones se asegura que la vida era más peligrosa, y por tanto más difícil para los hombres, que eran los que cazaban mientras las mujeres se quedaban en casa. Sólo en un caso se puede leer que “para las mujeres también debía ser difícil”, de forma genérica.

7. *¿Cómo calificarías a las personas que vivieron en la prehistoria?*

En esta pregunta hemos creído interesante especificar todos los calificativos y cuantificarlos para poder apreciar con la máxima exactitud sus percepciones respecto sus antepasados más lejanos:

- Espabilados (30 alumnos). Uno de los razonamientos que acompañan esta calificación dice que supieron apañarse con lo poco que tenían y sabían.
- Inteligentes (23 alumnos). Este calificativo, como el anterior, se ve a menudo acompañado de otros de carácter peyorativo como “pero un poco brutos" o “algo ignorantes”. En los que manifiestan convicción en la inteligencia de los primeros humanos encontramos explicaciones como que “eran tan inteligentes como nosotros” o “eran evolucionados” en el sentido de capaces de evolucionar. En una respuesta puede leerse; “inventaron la rueda y otras cosas básicas, y gracias a ello ahora podemos disfrutar”, y en otra se afirma; “fueron importantes ya que gracias a ellos ahora somos como somos”.
- Brutos (11 alumnos). Para reafirmar esta aseveración encontramos explicaciones como; “no sabían leer” o “estaban peleando constantemente”.
- Ignorantes (2 alumnos).
- Normales (2 alumnos).
- Salvajes (2 alumnos).
- Guarros (1 alumno).
- No muy inteligentes (1 alumno).
- Sociales (1 alumno). Es interesante esta calificación de los primeros humanos como seres básicamente sociales.

8. ¿Cómo *definirías culturalmente las personas de la prehistoria?*

El 50% del alumnado de primero considera la cultura en la prehistoria como un camino lento hacia el "progreso" a pesar de las dificultades que vivieron. Un 40% considera que la cultura en la prehistoria era diferente a la nuestra. Un 7% la define como una cultura atrasada, mientras que un 3% manifiesta que no tenían ningún tipo de cultura.

Dibujos

La realización de dibujos para explicar aspectos de la vida en la prehistoria fue un ejercicio voluntario que en cierto modo complementaba algunos de los aspectos que quedaban reflejados en los cuestionarios. Tienen el valor de una actividad de análisis no sistematizada y parcial, que por tanto, tiene exclusivamente valor ilustrativo, que ya es mucho, de muchas de las cosas que se han comentado respecto a las ideas previas del alumnado sobre la prehistoria.

Las conclusiones a las que podemos llegar a partir de la observación y análisis de los dibujos no difieren de lo comentado en las conclusiones al cuestionario, en la línea de lo que el Grupo Valladolid (1994) define como presentismo vulgar. Veamos algún ejemplo:



Figura 1. El aspecto de los humanos del paleolítico es a menudo imaginado con los prejuicios con los que a menudo se representan, con un hueso en la cabeza. Las mujeres esperando en la cueva, cuidando de las crías y, como mucho, recolectando vegetales.



Figura 2. Los hombres, peludos y con cara de pocos amigos, eran los encargados, según la imagen de este alumno, de la búsqueda de la comida.

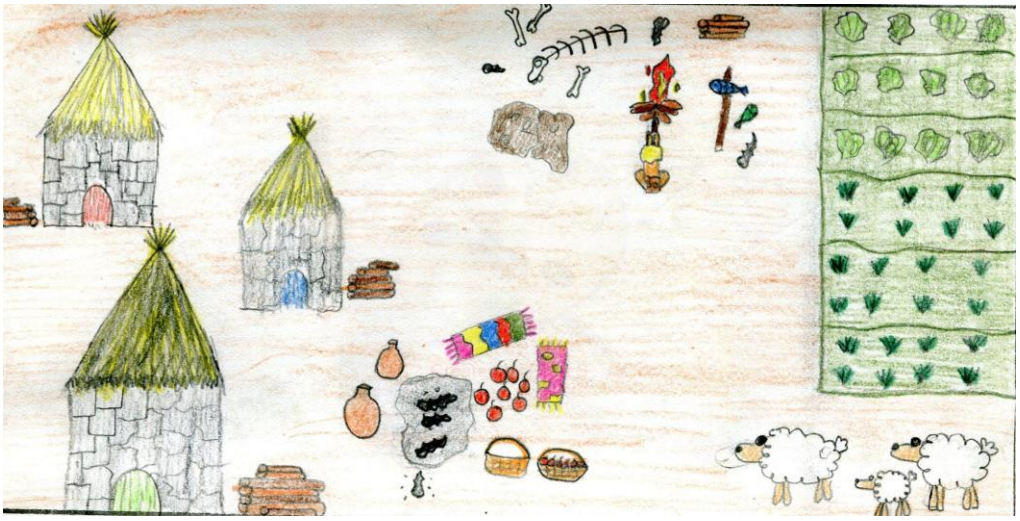


Figura3. La neolititzación aparece como elemento claro de progreso, en el que mejoran no sólo la alimentación, sino también la vivienda y otros elementos que acercan a las mujeres y los hombres del neolítico al estándar de progreso occidental que tienen como paradigma los alumnos.

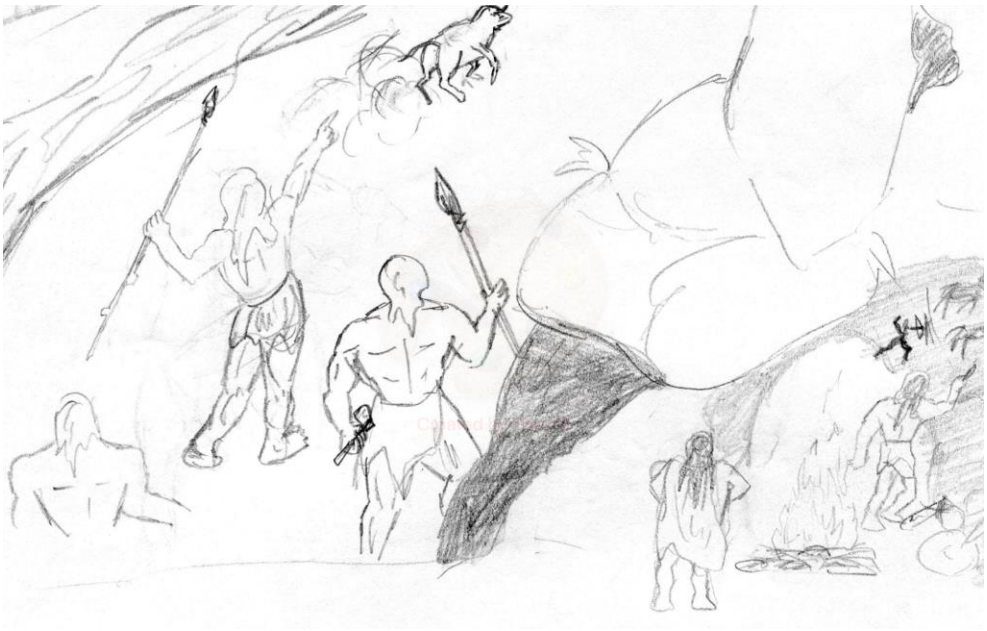


Figura 4. Los hombres se representan también realizando otras actividades consideradas "importantes". Por ejemplo, pintar en la cueva. Las mujeres se limitan a observarlos.

Así pues, podemos afirmar que los dibujos denotan cierta tendencia al traslado de valores del presente en el análisis del pasado, argumentos aplicados de manera maniquea, lineal y simple.

Recogida de datos relevantes. Balance de resultados

Lo primero a destacar de los resultados de este estudio es que el término prehistoria es muy confuso para el alumnado, tanto desde una perspectiva cronológica, como desde su conceptualización. El modelo habitual cuando se les pregunta por prehistoria es el de los tiempos más antiguos, los que correspondería al paleolítico. En pocos casos el neolítico aparece discernido del paleolítico, y cuando lo hace, aparece muy ligado a la concepción decimonónica de progreso humano entendido como una mejora hacia formas occidentales actuales. De hecho, tal como comentan Gatell y Quinquer (1995), "el neolítico es visto como la superación de las tareas de caza y recolección y la liberación de la pesada vida nómada de unos primeros humanos asimilados a salvajes" (p. 56).

Se confirma una imagen fuertemente estereotipada de los humanos prehistóricos, tanto en lo referente a su aspecto físico, como a las relaciones sociales que establecieron. Hombres peludos y sucios, vestidos con pieles. Mujeres prácticamente invisibles, y por lo tanto poco descritas en su aspecto físico. Hombres cazadores de grandes animales, proveedores del alimento básico para la subsistencia. Mujeres siempre cerca del hogar, con un papel socioeconómico invisible. Sólo parece claro que ellas tenían hijos y los cuidaban, pero no se pone de manifiesto ninguna valoración positiva de estas tareas.

Es constatable como al alumnado le cuesta modificar dichos estereotipos presentistas que les provocan toda una serie de prejuicios relacionados con sus valores de prosperidad y consumo, y que tienen un reflejo claro en su percepción del sedentarismo neolítico como un paso hacia formas familiares que reconocen y, por tanto, como un indicador de progreso. Gonzalo Ruiz Zapatero (1995) comenta acertadamente, que "las visiones del pasado. están, en gran medida, construidas sobre información de los medios de comunicación (...) También influyen, aunque mucho menos, el entorno familiar y la escuela" (p. 22). Ciertamente, como dice el autor en el mismo artículo, no por ello debemos despreciar o olvidar el papel de la escuela como difusora de conocimiento, intereses y valores, y por tanto historiadores y enseñantes debemos preocuparnos por la posible transformación de las impresiones del pasado más remoto en los estudiantes. Como dice Gonzalo Ruiz Zapatero (1995), "que la impresión que quede en sus mentes sea positiva o negativa dependerá, en gran medida, de sus experiencias en los años escolares" (p.26).

Otro aspecto que se detecta es la atribución a la casualidad de la mayor parte de cambios que se produjeron en la prehistoria, conformando comprensión de los cambios en términos causal-casualistas.

Para acabar, los aspectos que identifican como negativos en la prehistoria, al ser puestos en relación con su visión de progreso desde una perspectiva capitalista occidental, pueden crear el espejismo en el alumnado de ver como causas del hambre y el sufrimiento en el mundo actual, no el resultado de relaciones injustas, sino el resultado de falta de progreso y civilización, afectando de manera especial a los más desfavorecidos de nuestro entorno, y a pueblos del mundo con formas de vida diferentes a la nuestra.

Referencias

Gatell, C. y Quinquer, D. (1995), Com es representa la prehistòria l'alumnat de secundària. *L'Avenç*, (190), 55-56.

Grupo Valladolid (1994), La *comprensión de la historia por los adolescentes.* ICE de la Universidad de Valladolid.

Husbands, C. (1996), *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. Open University Press*, Buckingham.

Ruiz-Zapaterio, G. (1995), El pasado excluido. La enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura. *Iber*, (6), 19-30.

CAPÍTULO 17. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ESPAÑA

Nayra Llonch-Molina, Clara López-Basanta, Verónica Parisi-Moreno, Gal·la Gassol-Quílez, Enric Falguera, Jesús Sauret-Vidal

(Universitat de Lleida)

Introducción

Gómez-Carrasco et al. (2019), en su análisis bibliométrico sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (CCSS) en revistas españolas indican que:

> Los principales niveles educativos donde se realizan las investigaciones y las propuestas y experiencias de innovación son la formación del profesorado (Grado de Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado) y la Educación Secundaria. La Educación Primaria y la Educación Infantil reciben menos atención (p. 79).

Ello es aplicable también a la Didáctica de la historia, puesto que en la legislación educativa de ámbito español ni tan siquiera existe la materia de Historia en educación infantil (EI) ni en educación primaria (EP) y todavía hoy en día pesan postulados como los de Piaget, que considera la historia como una materia inadecuada para la enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de edades comprendidas dentro de la educación infantil y parte de la primaria (Miralles y Rodríguez Pérez, 2015), a pesar de la existencia de autores que desde hace décadas postulan lo contrario (Calvani, 1986, 1988; Egan, 1991).

Así, el objetivo de la investigación es aportar un estado de la cuestión de las publicaciones científicas sobre enseñanza-aprendizaje de la historia (EAH) en EI y EP en España, ya que no existen trabajos de revisión sobre esta temática en estos niveles educativos. Así, se ha realizado una revisión sistematizada de los artículos científicos y las tesis doctorales que abordan la EAH en EI y EP en España.

Metodología

Para el proceso de recopilación de los trabajos a analizar, se empleó la línea metodológica planteada por Codina (2018) y Hart (2018), que consiste en crear un grupo óptimo de bases de datos (BDs) académicas formado por un subgrupo generalista y un subgrupo específico del ámbito de la investigación. Dado que nos interesan tanto los artículos y tesis publicados en inglés como en español, el subgrupo multidisciplinar o generalista se dividió en BDs a nivel internacional (Scopus, WoS, RedIb, DART Europe, OATD- Open AccessTheses and Dissertations[23]) y BDs a nivel nacional (Dialnet Plus, ÍnDICEs-CSIC, Teseo, Digitum, TDX). Como subgrupo específico, se escogió la BD de educación ERIC.

En primer lugar, se elaboró una lista de términos extraídos del tesauro de educación ERIC y relacionados con la EAH en EI y en EP y se tradujeron al español. A continuación, se generó una ecuación de búsqueda que incluyera todos los descriptores, combinándolos mediante operadores booleanos y empleando el carácter comodín * (tabla 1).

Tabla 1. Ecuación de búsqueda.

Idioma	**Ecuación de búsqueda aplicada a la mayoría de BD[24]**
Inglés	(“history instruction” **OR** “history education” **OR** “teaching history”) **AND** (“primary education” **OR** “elementary education” **OR** “preschool education” **OR** “early childhood education”)
Español	(“educación histórica” **OR** “didáctica de la historia” **OR** “enseñanza de la historia” **OR** “aprendizaje de la historia”) **AND** (“educación primaria” **OR** “educación infantil”)

[23] DART Europe, OATD- Open AccessTheses and Dissertations no arrojaron resultados.
[24] Algunas BDs, especialmente las de tesis doctorarles, tienen motores de búsqueda menos sofisticados, lo que requirió ecuaciones de búsqueda más simples y un trabajo de selección más laborioso.

Se utilizaron metodologías de análisis similares en las distintas BDs que se configuraron en el grupo óptimo, con algunas adaptaciones teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno de los motores de búsqueda, significativamente distintas para el caso de las tesis doctorales. En los casos en que pudo hacerse la búsqueda seleccionando campo de información se escogió, dependiendo de las BDs, los campos “materia”, “topic”, “abstract” o “Article title, Absract, Keywords”.

Los criterios de búsqueda se limitaron a los trabajos centrados en investigaciones de los últimos 10 años (2012-2021, hasta el 31 de julio de 2021), cuyo ámbito geográfico de interés fuera España y, en el caso de los artículos, a los revisados por pares y de los que fuera accesible su texto completo. A pesar de esta selección delimitada, se tuvieron que descartar los trabajos que no se ajustaban a nuestro interés y que no tenían que ver con el tema, como los enfocados a la EAH en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los enfocados a la didáctica de la historia en grados de historia, los que abordaban la enseñanza de la historia de otras disciplinas, los que hablaban sobre historia de la educación, los que no se centraban en el territorio español y, en el caso de las revistas, las reseñas.

El banco de documentos definitivo resultante fue de 107. Dichos documentos se han analizado para, en primer lugar, aportar información sobre la distribución de los documentos según su naturaleza y centro de interés, su evolución cronológica, los autores y universidades más prolijos y las revistas con mayor número de trabajos. En según lugar, se han analizado en función del nivel educativo, el tipo de trabajo, las palabras clave y las categorías vinculadas a las líneas del X Simposio Internacional de Didáctica de las CCSS en el ámbito iberoamericano.

Resultados

Primeramente, observamos que es significativo que un 45,8% de los trabajos analizados (49) se centran en los docentes de EI y EP y en su formación (figuras 1 y 2 y tabla 2). Observamos también que los artículos (92) son eminentemente predominantes respecto a las tesis doctorales (15) (figuras 1 y 3).

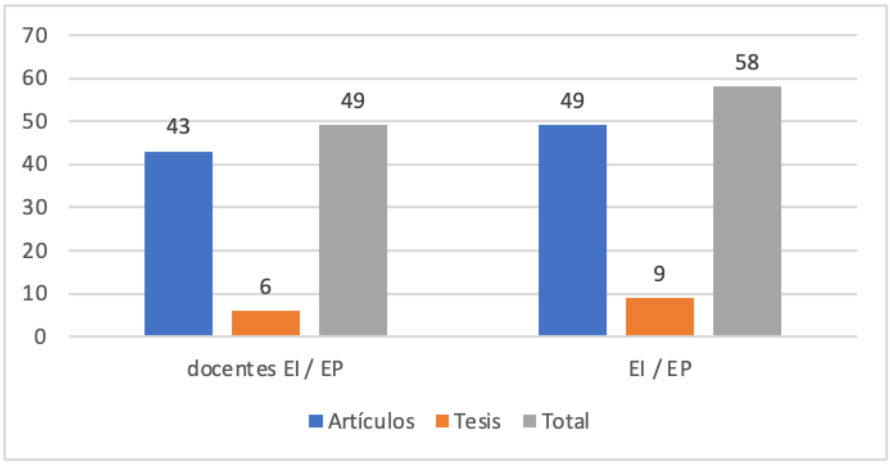


Figura 1. Distribución de banco de documentos en función de su naturaleza y del centro de interés.

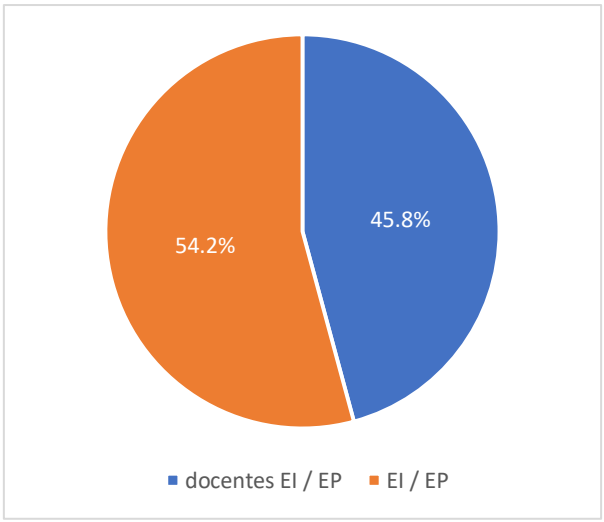


Figura 2. Distribución del banco de documentos según el centro de interés.

La evolución de las investigaciones no es progresiva, sino irregular (figura 4). Se observa un punto de inflexión en 2015, en que se pasa de una media de 3,6 trabajos por año para los 3 primeros años de la muestra a una media de 13,7 para los últimos 7 años. El año con más producción fue 2017 (20 trabajos). Si bien los datos de 2021 tienen un efecto distorsionador (puesto que recogen solo los trabajos presentes en las BDs hasta el 31 de julio), nos interesó incluir el presente año para que la muestra contara con los trabajos más recientes.

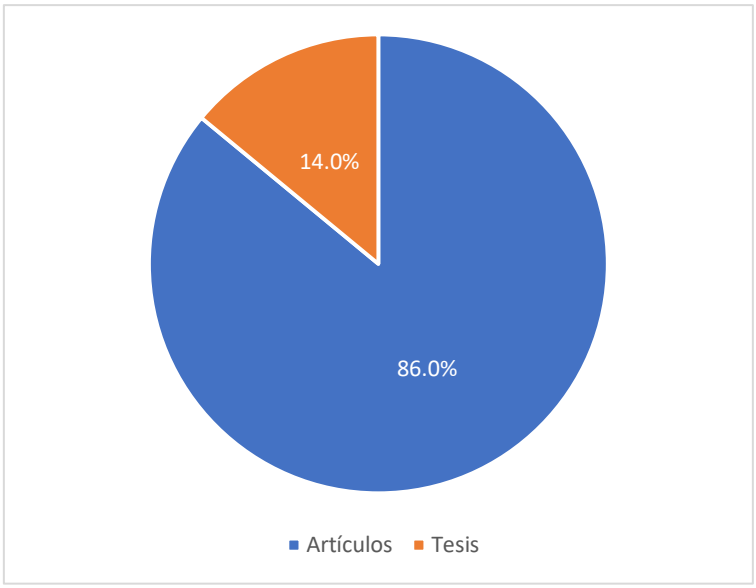


Figura 3. Distribución del banco de documentos según su naturaleza.

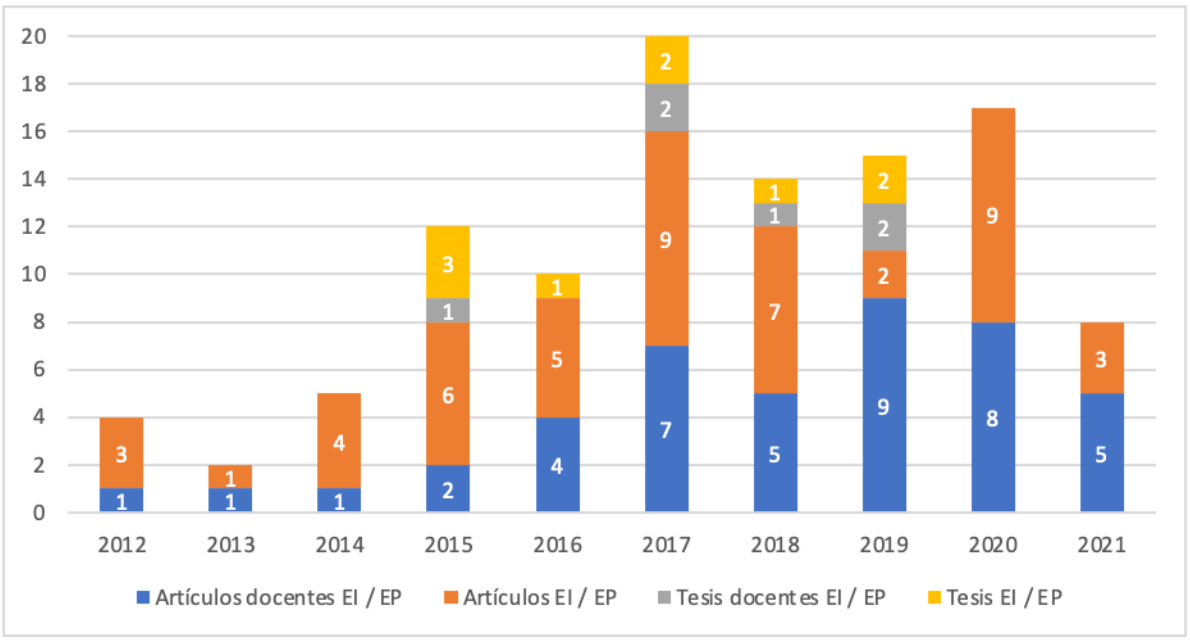


Figura 4. Distribución cronológica del banco de documentos.

Se han computado 127 autores, de los cuales 98 han realizado una sola publicación (figura 5). En la figura 6 se recogen los 29 que han publicado dos o más trabajos. Los dos autores con mayor producción son Delfín Ortega Sánchez (9), de la Universidad de Burgos, y Cosme Jesús Gómez-Carrasco (8), de la Universidad de Murcia.

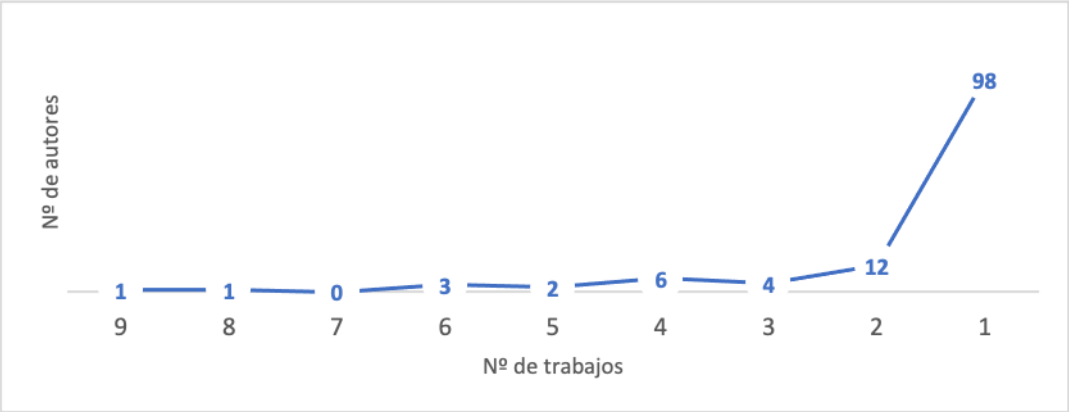


Figura 5. Frecuencia del número de artículos publicados por autor.

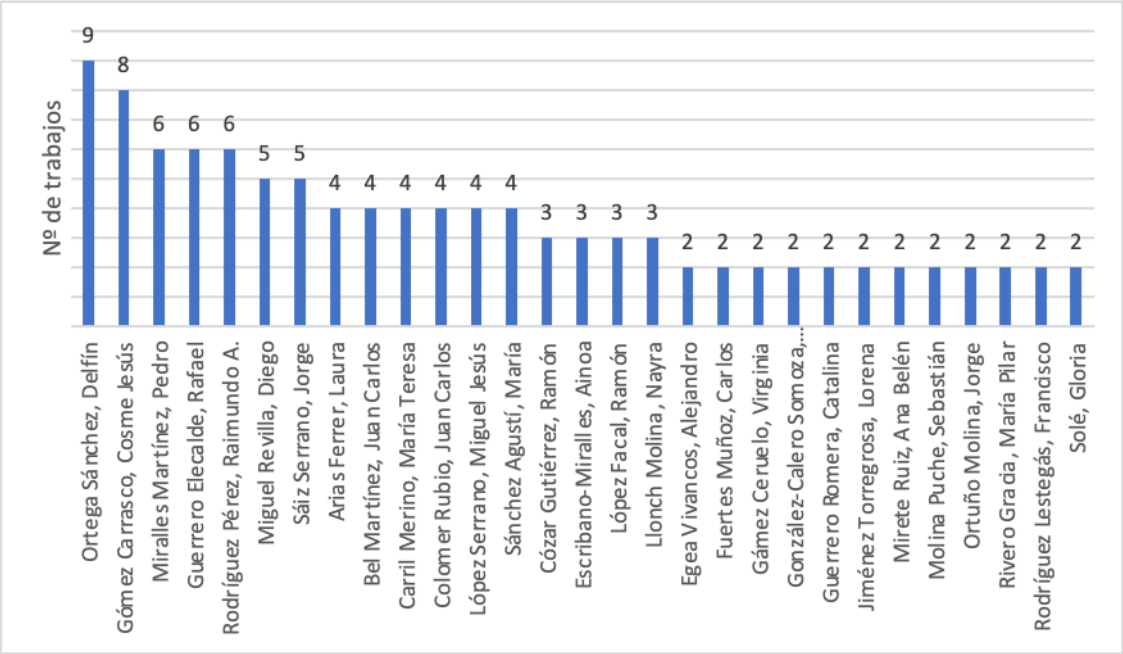


Figura 6. Autores que han publicado dos o más artículos.

Respecto a la nómina de universidades, se han detectado 28, 22 con más de un trabajo (figura 7). El grupo “otros” hace referencia a instituciones no universitarias. La Universidad de Murcia es la que presenta más trabajos (30), lo que supone el 28% del banco de documentos. A una distancia considerable se encuentran la Universitat de València, con un 10,3% de los trabajos, la de Burgos, con un 7,5% y las de Córdoba y Valladolid, representando cada una un 6,5%.

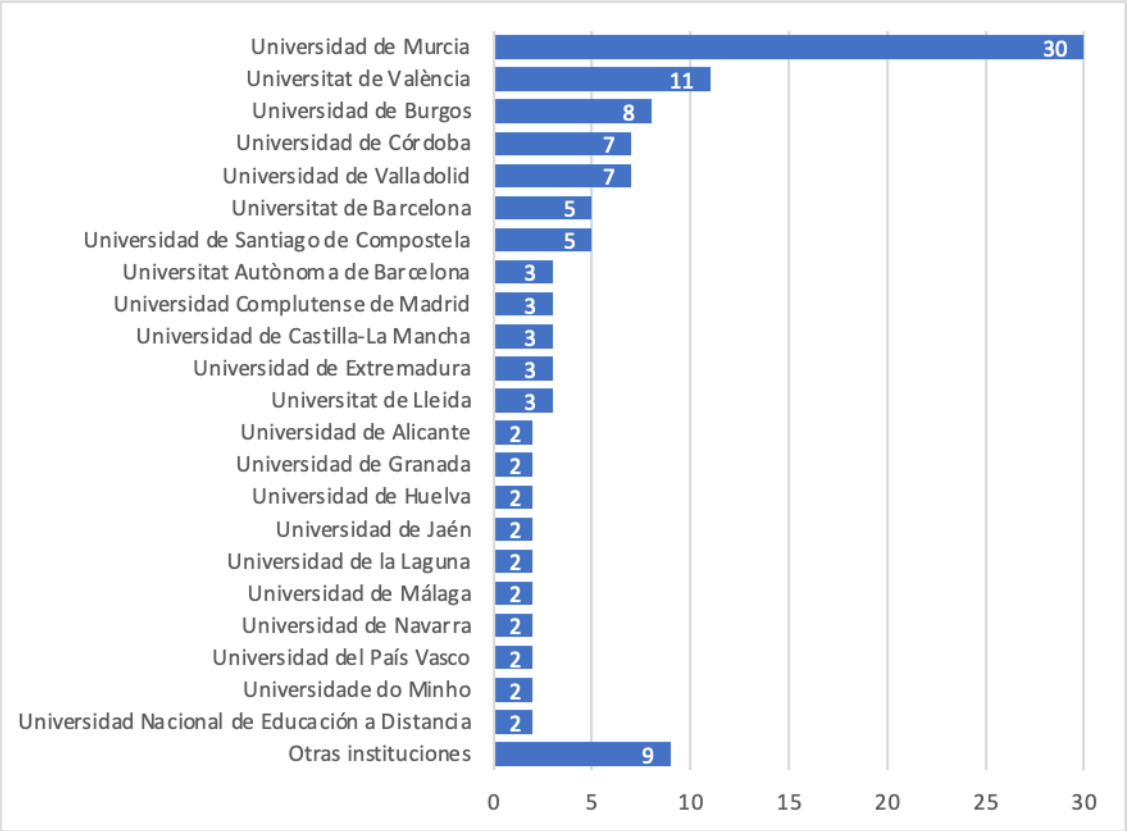


Figura 7. Universidades con artículos en el banco de documentos.

Centrándonos solo en los 92 artículos de la muestra, se hallan publicados en 46 revistas, de las cuales la mayoría, 30, presentan un solo artículo. En la figura 8 se observan las 16 que han publicado 2 o más artículos, encabezando el ranking *Clío. History & History Teaching*, con el 15,7% de las publicaciones, seguida, a mucha distancia, de *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, con el 7,4%. Estas dos revistas, junto con *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (la cuarta del ranking) y *Panta Rei* (en la posición 5, compartida con otras 5 revistas) son 4 de las 8 revistas que conforman el Consorcio de revistas de investigación en Didáctica de las CCSS INDEX 210. El resto de las publicaciones son generales de educación, las hay de formación del profesorado y alguna de historia o CCSS.

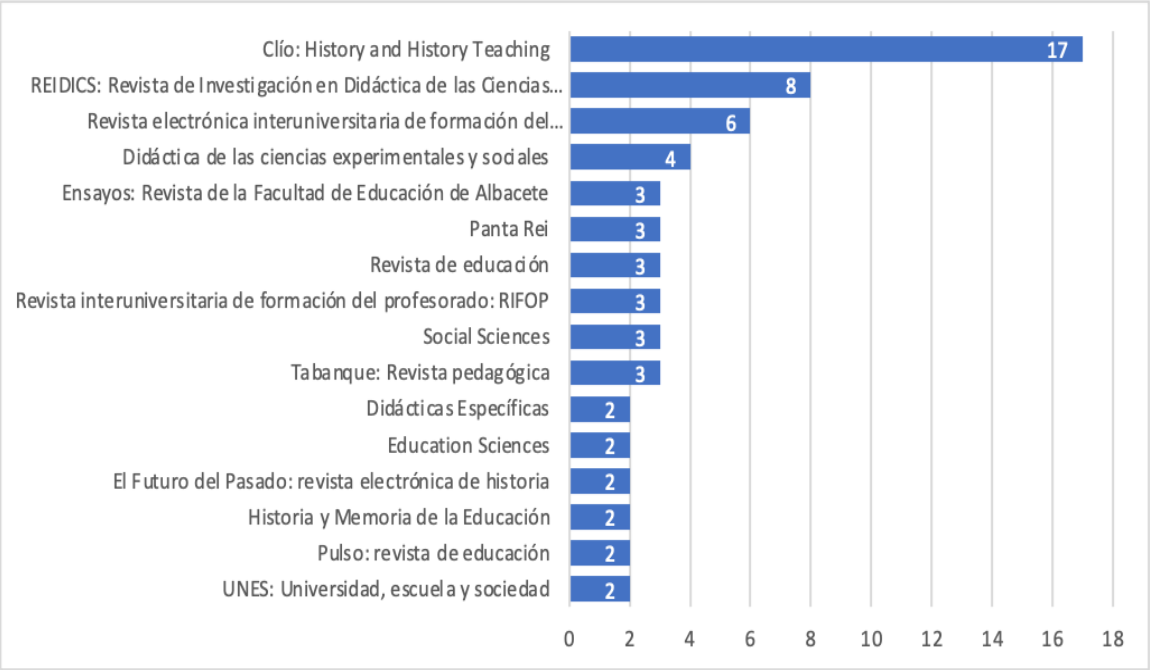


Figura 8. Revistas con dos o más publicaciones.

La mayor parte de los documentos (tabla 2) abordan la temática de EP (72), siendo minoría los que se centran en EI (13). Además, hay trabajos en los que se combinan ciclos educativos, siendo la combinación más habitual EP-ES (educación secundaria) (12) seguida de EI-EP (8).

Tabla 2. Distribución de trabajos según ciclos educativos.

Ciclos	Artículos docentes EI/EP	Tesis docentes EI/EP	Artículos EI/EP	Tesis EI/EP	Total
EI	3	0	8	2	13
EP	31	5	31	5	72
EI+EP	3	1	2	2	8
EI+ES	0	0	1	0	1
EP+ES	5	0	7	0	12
EI+EP+ES	1	0	0	0	1
TOTAL	43	6	49	9	107

En cuanto al tipo de trabajos (tabla 3), hemos empleado la clasificación de Gómez-Carrasco et al. (2019) obteniendo resultados similares para la temática “Educación histórica” que ellos analizaron: las investigaciones empíricas son las más habituales, seguidas de las propuestas y experiencias y, finalmente, de los trabajos de revisión o de reflexión teórica. En nuestro estudio, la diferencia más significativa entre los trabajos enfocados a docentes de EI y EP y los enfocados a EI y EP se halla en esta última tipología, siendo casi inexistentes los trabajos se revisión o reflexión enfocados a docentes de EI y EP.

Tabla 3. Tipo de trabajos.

	Artículos docentes EI/EP	**Tesis docentes EI/EP**	**Artículos EI/EP**	**Tesis EI/EP**	**Frecuencia total**	**Porcentaje total**
Investigación empírica	28	6	24	8	66	61,68%
Propuestas y experiencias	14	0	16	1	31	28,97%
Revisión / reflexión teórica	1	0	9	0	10	9,34%
Total	43	6	49	9	107	99,99%

Si tomamos en consideración las ideas clave del simposio, identificamos 10 categorías que aparecen reflejadas en un mínimo de 10 trabajos (tabla 4). La más repetida es la de investigación (64), con datos similares a los observados en la tabla 3. Las categorías (con 20 o más registros) de currículum, innovación, libros de texto y pensamiento histórico, aparecen también en los trabajos de revisión sobre artículos de educación histórica de Gómez-Carrasco et al. (2019) y Rodríguez-Medina et al. (2020), así como en la revisión de tesis doctorales sobre pensamiento histórico de Chaparro et al. (2020). El concepto patrimonio (23), en cambio, no aparece en ninguno de los trabajos referidos. Otras categorías (ausentes en la tabla 4 por no contar con un mínimo de 10 registros) son museos, nacionalismo, identidad, legislación, empatía y problemas sociales.

Respecto a las palabras clave de los trabajos, las más repetidas son “Educación primaria” (26) y “Primary Education” (26), algo lógico dado el enfoque de nuestra investigación; en cambio, llama la atención que no aparezca “Educación Infantil”. El resto tienen que ver con la enseñanza de la historia y el término que se repite es el de “historia”, algo coherente con la selección de documentos realizada; muchas

aparecen también en las palabras clave revisadas por Gómez-Carrasco et al. (2019), Rodríguez-Medina, et al. (2020) y Chaparro et al. (2020). Encontramos el concepto “Teacher training” (10), que ratifica la división detectada desde un primer momento (figuras 1 y 2) entre trabajos enfocados en la formación de docentes de EAH en EI y EP y los trabajos de EI y EP.

Por último, el único concepto que se repite entre las palabras clave y las categorías de la tabla 4 es Pensamiento histórico – Historical Thinking, que aparece también en los tres trabajos de revisión mencionados. Otras palabras clave ausentes en la tabla 4 y con un mínimo de 4 trabajos son: libros de texto-textbook, educación histórica, early childhood education, educación patrimonial-heritage education, didáctica de las CCSS, currículum, fuentes primarias-primary sources y género.

Tabla 4. Las 10 palabras clave y las 10 categorías vinculadas a las líneas del Simposio más repetidas.

Palabras clave	**Docentes EI/EP**	**EI/EP**	**Total**	**Categorías - ideas clave simposio**	**Docentes EI/EP**	**EI/EP**	**Total**
Educación primaria	7	19	26	**Investigación**	32	32	64
Primary education	7	19	26	**Currículum**	12	17	29
Enseñanza de la historia	10	13	23	**Innovación**	15	9	24
History Education	7	9	16	**Patrimonio**	8	15	23
Historia	4	11	15	**Libros de texto**	4	16	20
History Teaching	8	6	14	**Pensamiento histórico**	8	12	20
Didáctica de la historia	4	7	11	**Tecnologías emergentes**	10	4	14
Teacher Training	9	1	10	**Fuentes primarias**	5	7	12
Historical Thinking	3	6	9	**Aprendizaje activo**	5	5	10

Discusión y conclusiones

La principal conclusión es que en los últimos 10 años se han realizado casi tantas investigaciones sobre EAH en formación inicial de maestras de EI y EP (4,6 trabajo por año) como en EI y EP, estrictamente (5,4 trabajos por año). Así, a pesar del incremento representativo de investigaciones desde 2015, el número de trabajos dedicados a la EAH en los niveles de EI y EP (58) continúa siendo significativamente bajo comparado con la suma de investigaciones sobre EAH en formación del profesorado (de EI, de EP y de ES) y en ES. Además, los trabajos sobre EI son todavía mucho menos numerosos respecto a los de EP y, a menudo, aparecen combinados con otros niveles educativos.

La Universidad de Murcia, y el grupo DICSO, con autores como Cosme Jesús Gómez-Carrasco, Pedro Miralles, Raimundo Rodríguez y Laura Arias, es la que más trabajos ha aportado. Si bien se detecta gran dispersión de interés, puesto que el 77,2% de los autores solo han publicado un artículo sobre la temática.

Las revistas del área tienen un papel relevante, ya que 4 de ellas concentran más de una tercera parte de los artículos de la muestra, si bien ello significa que la mayoría se publican en revistas que no son del área, puesto que estas últimas son minoritarias. Por ello, como en el caso de los autores, existe también mucha dispersión, puesto que un 65,2% de los artículos suponen la única publicación sobre la temática en esa revista.

En cuanto a las categorías vinculadas a las temáticas del congreso, destaca la importancia del patrimonio (y los museos) como recursos para trabajar la EAH tanto en formación inicial de docentes como en alumnado de EI y EP, puesto que en otras investigaciones similares no habían aparecido como conceptos clave. Por otro lado, la presencia relevante de conceptos como currículum, libros de texto, fuentes primarias o pensamiento histórico está en consonancia con recientes trabajos de revisión publicados en los últimos años.

La gran cantidad y dispersión de las palabras clave pone de manifiesto que, a excepción de algunas temáticas recurrentes, existe una gran variedad de temáticas en la investigación en EAH en EI y EP, así como una falta de uniformidad o consenso en la selección de las palabras clave.

Apuntamos como una de las limitaciones más importantes del trabajo el hecho que no se hayan tenido en cuenta los capítulos de libro y los libros, donde tradicionalmente se ha volcado la literatura sobre EAH en EI y EP. En trabajos sucesivos podría analizarse este tipo de publicaciones.

Referencias bibliográficas

Calvani, Antonio. (1986). L'insegnamento della storia nella scuola elementare. Firenze: La Nuova Italia.

Calvani, A. (1988). Il bambino, i l tempo, la storia. Firenze: La Nuova Italia.

Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M.ª. M. y Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 93-147. DOI: https://doi.org/gtg4

Codina, L. (16 abril, 2018). Revisiones sistematizadas para trabajos académicos 2: Búsqueda y Evaluación [Entrada en blog]. https://tinyurl.com/1oqr83bi

Egan, K. (1991). La comprensión de la realidad en la educación infantil. Morata-MEC.

Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 37*, 67-88. DOI: https://doi.org/gtg5

Hart, C. (2018). Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination (2ª Ed.). London: SAGE Publications.

Miralles, P. y Raimundo A. Rodríguez Pérez. 2015. “Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España”*. Índice histórico español* 128: 67-95. DOI: 10.1344/ihe.2015.0.%25p

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R., Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, *389*, 211-242. https://doi.org/gtg6

Bloque IV

Investigación y experiencias de innovación sobre Problemas Sociales Relevantes en el aula

CAPÍTULO 18. EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EMPAREJAR CIENCIA FICCIÓN Y REALIDAD USANDO COMO HERRAMIENTA INSTAGRAM

Ifigeneia Doumpalakidou Giannopoulou

(Universidad de Málaga)

Introducción

Este trabajo surge de la necesidad de dar a conocer mi experiencia educativa como profesora en momento de la declaración del estado de alarma por la crisis sanitaria del COVID-19. El campo de investigación fue la Educación Secundaria y más concretamente la asignatura de filosofía en 1º de Bachillerato. La investigación y su implementación educativa práctica tenían como objetivo hallar el impacto del Covid-19 a nivel social, político y económico, dentro de la escuela y el aula virtual, al mismo momento que aspiraba minimizar los efectos negativos de la enseñanza virtual y acompañar a mi alumnado confinado.

Empecé preguntándome qué es lo que necesitaba mi alumnado y cómo la asignatura de filosofía podía ayudarme a conseguirlo. ¿Qué es lo que apasiona a mi alumnado que podría utilizarse como punto de partida para el pensamiento filosófico? Las series, las películas, los videojuegos y las redes sociales. Así que lancé el proyecto de mis prácticas en Instagram a través del perfil @filosofiarosaleda. Teniendo como referencia el “Ensayo sobre la ceguera” de Jose Saramago analizamos la perspectiva moral y ética de nuestra sociedad junto con las diversas teorías filosóficas acerca de la ética, aplicando los conceptos en el contexto real de la pandemia del Coronavirus para promover la reflexión sobre la misma.

Metodología

Mi trabajo se divide en dos partes, la parte teórica que formó la base de la investigación y mis fundamentos sobre la implementación de la parte didáctica y la parte práctica que ha sido la unidad didáctica que creé y los resultados que pude sacar de la misma. Mis resultados se basan tanto en la experiencia didáctica misma, por ejemplo, los porcentajes de participación de mi alumnado, el grado de interacción de los grupos formados entre sí y con la aplicación, y la entrega de las actividades, como en un cuestionario que proporcioné a mi alumnado al final de la unidad y utilizé para justificar los resultados de mi investigación.

Para la parte teorica, utilicé diferentes artículos sobre el contexto concreto de la pandemia y sus efectos sociales y políticos en la educación, como Tarabini (2020), Schleicher (2020), García-Lastra (2020), Feito(2020), Cabrera(2020) y Berardi (2020) que citaré más adelante. También basé mis ideas en autores como Freinet, Freire, Esteve, Hargreaves y Savater que marcaron mi forma de acercarme al proceso educativo.

Para la parte práctica, desarrollé una unidad didáctica sobre la unidad de ética de 1.º de Bachillerato utilizando la metodología del aula invertida y el trabajo por proyectos. Además, he utilizado la gamificación para hacer el aprendizaje más ameno y para ofrecerles una motivación adicional, dada la situación excepcional en la que se encontró el desarrollo de la intervención de la unidad didáctica.

Se usaron diferentes medios para conseguir adaptar la unidad al medio digital, teniendo en cuenta la posible brecha digital entre el alumnado y los problemas que pueden surgir de las clases en línea. He elegido usar la aplicación de Instagram como propuesta de innovación y acercamiento a las diferentes realidades de mi alumnado, dado que proporciona varias ventajas que analizaré más adelante. Se ha desarrollado una cuenta propia (@Filosofíarosaleda) para presentarles el proyecto, realizar las sesiones, y plantearles retos y actividades con diferentes finalidades educativas.

La unidad impartida se desarrolló mediante el libro de José Saramago “El ensayo sobre la ceguera”. Las diferentes sesiones se dividieron por temática filosófica relacionada con una parte del libro que se les ha sido proporcionado en versión Ebook. Cada vez que se les explicaba un concepto de ética se les daba el fragmento correspondiente del libro que se relaciona con el concepto filosófico

impartido la misma semana. Las actividades que se plantearon se desarrollaron en grupos heterogéneos de 4-5 personas y aparte de las actividades semanales, para la evaluación final tuvieron que hacer un proyecto, esta vez individual que consistió en una reseña filosófica de un recurso que eligieron libremente.

Para la evaluación se emplearon diferentes métodos como la autoevaluación mediante un cuestionario, la coevaluación por rúbrica del trabajo de una o uno de sus compañeros y la evaluación con la misma rúbrica de su trabajo por mí. También se tomaron en cuenta los puntos conseguidos por su participación en los retos de gamificación y la participación general.

Propuesta didáctica

En la parte teórica de la investigación una de mis primeras preocupaciones cómo docente ha sido cómo garantizar la igualdad de oportunidades a mi alumnado dado que se estaba encontrando dentro de sus casas, un ambiente subjetivo dónde no podría saber los recursos que disponían ni las situaciones familiares y económicas de cada una y uno de ellos. La brecha digital, es decir la diferencia en el acceso y conocimientos de uso de las nuevas tecnologías, era uno de los mayores retos a superar y tener en cuenta en el desarrollo de la investigación.

Según Cabrera (2020) la brecha digital no solo se escatima en las localidades, los ingresos, el tipo del hogar y las faltas de recursos, sino que el tipo de centro es muy importante a la hora de diferenciar el alumnado por su clase social. Y el tipo de centro está estrechamente conectado con la tipología de familia (ídem). Más concretamente el alumnado de escuelas más desfavorecidas sufre mayor desigualdad porque probablemente no cuentan con el apoyo de sus familias, motivación propia necesaria para la enseñanza virtual o estrategias de aprendizaje (Schleicher, 2020).

Por tanto, en cuanto al acceso y conocimientos de uso de las nuevas tecnologías, era imprescindible elegir una forma de enseñanza que podría cubrir todas estas realidades de la mejor manera posible. Instagram como herramienta se puede utilizar desde el móvil sin necesidad de un ordenador y no consume tantos datos en los directos o los videos así que el alumnado bastaba con tener datos móviles,

en comparación con otras aplicaciones de videoconferencia como Zoom o Skype que hacen imprescindible una buena conexión fija para su funcionamiento.

A nivel práctico, lo primero que hice fue crear la cuenta @Filosofíarosaleda y pedir a todos los grupos con una publicación en el Classroom (la plataforma habitual de comunicación con el alumnado que utilizaba mi tutor) que siguieran la cuenta. Hasta llegar al inicio de la unidad les estuve planteando una serie de retos que tenían que cumplir y como les informé contarían en su nota final. Esta serie de retos tenía como propósito, conocer al alumnado y empezar a establecer un contacto mediante esta red social para poder empezar la unidad didáctica con una base sólida, sabiendo cómo íbamos a trabajar y para que me conocieran a mí mejor. También quería que se familiarizasen con los retos y la metodología de la gamificación para estar atentas y atentos a la herramienta y poder trabajar de forma más efectiva, pudiendo ganar mini puntos que al final les podrían subir la nota final haciendo un esfuerzo mínimo y disfrutando del proceso.

Los primeros retos estuvieron relacionados con sus vivencias y sus sentimientos durante la pandemia, intentando identificar sus emociones y compartirlas. Esta función de los retos parte de la idea que la docente necesita crear un clima de confianza con su alumnado y mostrarse cercana y disponible para poder llegar a ellas y ellos, ayudandoles a gestionar los sentimientos negativos de diferentes formas, dando al alumnado herramientas para trabajar su inteligencia emocional; una parte totalmente olvidada pero fundamental para el desarrollo de las alumnas y alumnos (Rice, 2000). Por eso en cada reto que les planteaba era yo la primera en realizarlo para darles un ejemplo de los que les pedía que hicieran y también para mostrarme cercana y accesible.

A continuación, tuvimos un primer directo dónde les presenté la forma en la que íbamos a trabajar la unidad didáctica, utilizando el libro de José Saramago como ejemplo figurativo de los conceptos que les iba a enseñar que pudieran también hacer la conexión con la pandemia de forma más directa, ya que el propio libro incluye cuestiones éticas en un contexto de pandemia. Utilizar recursos literarios parte de la base que podría estimular su creatividad para que crean hipótesis, descubran por sí mismos, formulen una visión propia y expongan sus puntos de vista sobre la situación que ellas y ellos estaban viviendo.

Les informé que los trabajos de las cuatro sesiones provistas eran grupales, por tanto, les pedí que después del directo formasen grupos de 4-6 personas y que la o el portavoz de cada grupo se comunicase conmigo para informarme de los integrantes. La idea de trabajar en grupos se basó en la necesidad que vi que mi alumnado tenía de interactuar con sus compañeras y compañeros ya que manifestaban repetidamente que se sentían solas y solos. El alumnado trabajando en grupo consigue mejorar sus capacidades sociales y su estado psicológico, se observa mayor desempeño e implicación con más tiempo dedicado a las tareas y también mejora sus relaciones interpersonales con las compañeras y compañeros con solidaridad y compromiso (Johnson et al., 2008). Asimismo, según Jerome Bruner y la teoría cognitivista (2010), el alumnado tiene que conseguir el aprendizaje a base de su propia búsqueda y no asimilarlo pasivamente, por tanto, trabajar en proyectos y de forma grupal aumentaría las probabilidades de realizar esta búsqueda propia.

También les informé en aquella primera sesión que su proyecto final sería un proyecto individual que consistiría en una reseña filosófica. Tenían que elegir un libro, una película, una serie (capítulo o la serie completa) o un videojuego y relacionarlo con un concepto de ética aprendido en la unidad y si es posible y lo veían conveniente relacionarlo con la situación actual. También se les proporcioné una lista de opciones de cada uno de los recursos, pero solamente en modo de recomendaciones, el alumnado tenía total libertad para elegir su recurso.

La elección de este trabajo final se hizo teniendo en cuenta la importancia de la experimentación propia del alumnado que está relacionada con la metodología pedagógica de Freinet (1979b) que realmente antepone la experimentación a las interpretaciones superfluas del transmisor-profesorado al receptor-alumnado sin interacción significativa para crear un aprendizaje propio y significativo. También se fundamenta en la importancia de que el alumnado pueda interactuar con el contenido, así como que disfrute las actividades realizadas (Herrera Marteache, Serón y Sanagustín, 2007), creando un proyecto propio relacionado con la filosofía, pero que responda a sus propios intereses e inquietudes.

Después del primer directo les envié la primera sesión de actividades y lecturas y de ahí empezamos la unidad didáctica y los trabajos en grupo. Las tres sesiones realizadas, una en cada semana, se complementan con los retos que se proponían

también uno en cada semana, pero que esta vez tenían mayoritariamente un carácter lúdico. Además, tenía una comunicación constante con el alumnado mediante el chat privado de Instagram o los grupos de chats que creé para cada grupo-clase.

Al terminar la última sesión grupal, organicé un directo dónde les expliqué más detenidamente el trabajo individual que tenían que realizar, les envié un documento explicativo con los pasos de una reseña filosófica y con un ejemplo elaborado por mí sobre “La peste” de Albert Camus. Aparte del documento se desarrolló una infografía con el mismo objetivo dándoles variedad de ejemplos sobre los recursos que ellas y ellos mismos me estaban proponiendo mediante el chat del directo. También les di la oportunidad de comunicar conmigo sus ideas para ayudarles a estructurar el trabajo y resolver sus dudas específicas durante toda la semana en sesiones individuales utilizando el enfoque de Juan Carlos Tedesco (2003) y el concepto de "acompañante cognitivo" ayudándoles a relacionar el conocimiento teórico con el ejemplo práctico de su proyecto final.

La última sesión fue la evaluación mediante el último directo de Instagram. En esta sesión les comuniqué mi satisfacción por la participación y los trabajos realizados y les envié un cuestionario sobre la evaluación de la docencia impartida, que es uno de los recursos que usé para la evaluación de la unidad didáctica y los resultados del proyecto de investigación, que analizaré más adelante. Al mismo tiempo envié a cada alumna y alumno que realizó un trabajo final, un trabajo anónimo de una o uno de sus compañeros para evaluarlo con la ayuda de una rúbrica elaborada por mí. Desde el punto de vista educativo, la coevaluación ayuda a motivar el alumnado a esforzarse más para que sus compañeras y compañeros no les evalúen negativamente. Para eso se necesita generar un ambiente de confianza y aceptación entre los alumnos, construir el ámbito de reconocer los logros y los puntos débiles de sus compañeros para seguir mejorando siempre con una vista crítica y constructivista, evitando la sanción y la culpabilidad de su compañeras y compañeros (Valero-García & Díaz de Cerio, 2003).

Usando la rúbrica el alumnado realizó una coevaluación, pero también ha podido familiarizarse con la herramienta que usaría yo para evaluar sus trabajos, y por tanto entender el porqué de sus notas finales. Las rúbricas se usan en búsqueda

de una valoración del desempeño del alumnado con evidencias y su nivel del dominio integral de las competencias (Hernández - Mosqueda et al., 2016).

En mi enfoque educativo he aplicado estas herramientas de evaluación combinándolas con otras como los retos de gamificación dado que era necesario flexibilizar las formas de evaluación para poder englobar las dificultades específicas que supuso el Covid-19 tanto a nivel emocional como a nivel académico. Tomando en cuenta las diferentes realidades y situaciones específicas que estaba enfrentando mi alumnado, creo que es esencial utilizar criterios especializados que puedan medir la evolución de cada alumna y alumno no sólo a base de los criterios y estándares de aprendizaje establecidos sino evaluando y tomando en cuenta su personalidad, su vida interior, su comportamiento único y cómo el mismo ha evolucionado (Freinet, Salengros, 1976).

Resultados, discusión y conclusiones

Basándome en la propuesta didáctica y en el cuestionario de evaluación de esta que proporcioné a mi alumnado, voy a examinar las problemáticas que mencioné anteriormente y las elecciones que hice para resolverlas analizando los resultados obtenidos de la investigación y la práctica.

En primer lugar, creo que la elección de la herramienta de Instagram ha sido acertada según las respuestas que dio mi alumnado en el cuestionario de la evaluación docente, donde más del 90% del alumnado sabía utilizar la herramienta y le ha sido fácil la adaptación dado que no tenía que adaptarse también a un nuevo procedimiento de trabajo junto con una nueva herramienta. También en la pregunta “Utilizar Instagram ha hecho más fácil hablar con la profesora.”, más del 80% del alumnado siente que el uso de esta herramienta que sienten propia y tienen mucha familiarización con, les ha ayudado a comunicar conmigo y a estar en constante retroalimentación a lo largo del proceso educativo de la unidad didáctica. Pero la aplicación no sólo ha sido utilizada por la familiarización del alumnado con la mismo, sino porque en términos digitales también tiene otras ventajas.

En el cuestionario las respuestas recogidas a la pregunta “No puedo estudiar todo el tiempo que quisiera porque tengo que compartir ordenador con familiares.” dictan directamente a las desigualdades sociales que genera esta situación. El 4,3% del

alumnado está totalmente de acuerdo, el 13% está de acuerdo, el 15,2% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 13% está en desacuerdo 54,3%. Estas realidades no están de ninguna forma contempladas institucionalmente para minimizar su influencia a la hora de recibir educación virtual. Instagram es una de las pocas plataformas que puede ser usada en cualquier dispositivo, sin gastar muchos datos aun viendo videos, tiene un interfaz muy sencillo y como hemos mencionado anteriormente la mayoría del alumnado sabía utilizarla de antemano.

De la anterior pregunta, podemos observar que realmente influye una minoría de mi alumnado, pero para poder analizar correctamente estos datos debemos tener en cuenta tanto el nivel socioeconómico del alumnado y del centro como la implicación de las familias. El nivel socioeconómico del alumnado de IES La Rosaleda es un nivel medio-bajo, y con un alto grado de implicación por parte de las familias, por tanto, se puede observar un seguimiento cercano a la evolución del alumnado y un intercambio constante entre profesorado y familias. De aquí podemos deducir que el alumnado del IES La Rosaleda está en una situación favorecida porque tiene familias bastante implicadas en su aprendizaje y también cuenta con un contexto familiar con ciertos recursos y posibilidades. También es importante indicar que el alumnado está en su totalidad en Bachillerato, un nivel de escolarización que no es obligatorio y que el alumnado que decida acudir en la mayor parte cuenta con el apoyo de su familia y no tiene necesidad de trabajar por asuntos familiares.

Sin embargo, también encontramos alumnado que se encuentra en situaciones que impiden su igualdad de oportunidades en un contexto de educación digitalizada. Por tanto, la interacción dentro del aula no se puede reemplazar por una videoconferencia, porque la videoconferencia crea más barreras, como he mencionado anteriormente. No todo el alumnado puede acceder a ella. Porque hay gran parte del alumnado que no tiene un ordenador y una conexión fija. Hay parte del alumnado que comparte el ordenador con otras personas que probablemente trabajen o simplemente tienen un ordenador para todos los miembros de la familia. Hay otra parte del alumnado que no tiene ni un móvil que le permite ver videos, o no tiene datos ilimitados. Todas estas realidades tienen que ser contempladas a la hora de decidir cómo vas a trabajar de manera virtual, y por eso mismo creo que Instagram fue una elección coherente.

A la hora de implementar metodologías diferentes como la gamificación mediante los retos de Instagram, había inmensas posibilidades de actuación y usé diferentes retos para conseguir un valor educativo, y otros para compartir y solamente divertirnos. Basándome a las respuestas de mi alumnado en la pregunta “Los retos de Instagram me ayudaron a engancharme a la asignatura”, el 18,8% de mi alumnado está totalmente de acuerdo, el 20,8% está de acuerdo, el 22,9% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 18,8% está en desacuerdo y el 18,8% puedo deducir que los retos de Instagram ayudaron a que mi alumnado participase, pero quizás podrían ser más elaborados.

Al finalizar este proceso y buscando dentro de Instagram más proyectos educativos, he observado que hay muchas posibilidades que no conocía porque no era usuaria de dicha plataforma antes de comenzar este proyecto. Para empezar, las cuentas de Instagram cuentan con un componente visual, que ayuda al alumnado a “engancharse”. Utilizando este componente se podía crear entradas más interactivas y juegos que tendrían que colaborar en sus grupos para resolverlos y mediante este proceso profundizarían más en los conceptos de ética y compartirían más con sus compañeras y compañeros al mismo tiempo.

Respecto a la adecuación de los materiales al aprendizaje concreto de la ética el alumnado respondió a la pregunta “Las actividades que hemos realizado me han ayudado a aprender sobre ética.” que el 32,6% está totalmente de acuerdo, el 37% está de acuerdo y un 21,7 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,3 está en desacuerdo y el 4,3 está totalmente en desacuerdo. También en la pregunta “Los materiales de trabajo, como las lecturas, los videos o infografías me han resultado útiles para estudiar.” el 41,3% del alumnado responde que está totalmente de acuerdo, un 32,6% está de acuerdo y un 26,1% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. De estas dos preguntas podemos observar una valoración muy positiva porque más de dos tercios de mi alumnado considera que los materiales propuestos les han ayudado realmente a aprender sobre ética, y más del 50% al último reto que les pedí su opinión sincera sobre la unidad, declaró que los materiales les ayudaron a reflexionar y a profundizar más en la ética en un nivel más práctico dado que en cada sesión trataba de conectar los conceptos de éticas con situaciones actuales sobre la pandemia o problemas actuales globales.

Aun así, evaluando también mi experiencia personal, me he dado cuenta que la enseñanza virtual dificulta mucho la función del profesor como guía, como un monitor que da las pautas para aprender a aprender. Bajo mi punto de vista, el profesorado tiene que poder ofrecer herramientas al alumnado que le sirvan para aprender a buscar el conocimiento y resolver sus dudas, a tener una mirada crítica hacia el mundo y confiar en su criterio. Esto lo consigue la profesora o el profesor respondiendo sus dudas y dándoles ejemplos que no sólo responden a su pregunta, pero también permiten al alumnado entender la estructura de la duda y como podría haber llegado a la relación que se le presenta, por sí mismo. Abrir un debate guiado entre ellas y ellos y hacerles reflexionar y llegar a las respuestas mediante la interacción entre iguales es fundamental para disciplinas como la filosofía. Nuestra capacidad dialéctica, nuestro idioma corporal, la capacidad emocional y creativa para responder a sus dudas también definen el aprendizaje del alumnado.

Esta parte es la parte que faltó en la unidad, dado que no podía tener interacción directa con los grupos para que todas y todos pudieran aprovechar de la interacción interpersonal. También en este trabajo se han demostrado muchos problemas a la hora de acercarme a las diferentes realidades de mi alumnado en una situación de crisis como la que nos encontrábamos. Las necesidades específicas de mi alumnado no podrían ser igualmente atendidas y mi capacidad para valorar su trabajo también se disminuyó bastante. A pesar de las partes negativas pienso que Instagram y las nuevas tecnologías presentan una oportunidad única para acercarnos a nuestro alumnado y crear redes entre la escuela y el mundo digitalizado, al mismo momento que podemos tener un potencial transformador al uso que hace nuestro alumnado del Internet y las redes sociales.

Referencias bibliográficas

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13* (2), 114-139.

Feito, Rafael (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13* (2), 156-163.

Freinet, Celestin, Salengros, R. (1976). Modernizar la escuela. Laia.

García-Lastra, Marta (2020). Crisis, pandemia y fragilidades: reflexiones desde un «balcón sociológico». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13* (2), 140-144.

Hargreaves, A. (Ed.). (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. Jossey-Bass.

Hernández - Mosqueda, J. S., Tobón Tobón, S., & Guerrero - Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: Las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai, 12*(6), 359-376.

Herrera Marteache, A., Serón, F. J., Sanagustín Fons, M. V., & Universidad de Zaragoza. (2007). *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: Caminando hacia Europa*. Universidad de Zaragoza.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

Rice, F. P. (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice-Hall.

Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Ariel.

Schleicher, A. (2020). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning, OECD Education and Skills Today. Recuperado de https://oecdedutoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13* (2), 145-155.

Tedesco, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC.

Valero-García, M., & Díaz de Cerio, L. M. (2003). Evaluación continuada a un coste razonable. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/242103079_Evaluacion_continuada_a_un_coste_razonable

CAPÍTULO 19. PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DEL DECRETO 198/2014 DE LA REGIÓN DE MURCIA

Juan Ramón Moreno-Vera, Francisco Moreno-Vera

(Universidad de Murcia)

Introducción

Conectar la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto de la Geografía como de la Historia en Educación Primaria, con los acontecimientos diarios que los estudiantes perciben y ven a través de los medios de comunicación en su entorno (o de forma global) ayuda a mejorar la percepción que los propios estudiantes tienen del aprendizaje de las propias Ciencias Sociales, ya que entenderán que los conocimientos geográficos o históricos que reciben son válidos y útiles para comprender la sociedad en la que están viviendo (Moreno-Vera, 2018).

De hecho, autores como Estepa (2017) indican que la relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y los problemas socialmente relevantes (en adelante, PSR) debe ser muy estrecha, puesto que uno de los principales objetivos que, según el currículum, tienen las Ciencias Sociales es, precisamente, el de formar futuros ciudadanos que se integren positivamente en la sociedad. También Pagès y Santisteban (2011) creen que una de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la dotar al alumnado de conocimientos que les permitan interpretar los futuros problemas a los que se deberán de enfrentar en su día a día.

Así pues, asuntos relacionados con problemas ambientales, de cambio climático, de violencia armada, guerras, migraciones, crisis económicas, paro o el respeto a la participación y los valores democráticos, deben estar en el centro del debate de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula, aunque para López-Facal (2011) muchos de estos temas generan controversia y no son fáciles de abordar por parte del profesorado.

En ese sentido, Prats y Santacana (2001) recomiendan un trabajo de aula siguiendo metodologías activas de enseñanza que permita a los estudiantes cooperar, indagar, filtrar información, sintetizar y construir su propio conocimiento a partir de fuentes y evidencias que acerquen los contenidos conceptuales propios de las Ciencias Sociales a los temas de candente actualidad con los que el alumnado convive en su entorno.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar la normativa autonómica sobre el currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria y las propuestas curriculares que realiza para trabajar la enseñanza a través de Problemas Socialmente Relevantes. Se han planteado tres objetivos específicos:

- Delimitación de las variables de estudio para el análisis documental.
- Diseño de un instrumento para el análisis de la información prevista en la normativa autonómica.
- Analizar la presencia de problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales según el Decreto 198/2014 de la Región de Murcia

Instrumento

Para responder a los dos primeros sub-objetivos específicos de este estudio, en primer lugar, se identificaron las variables a analizar y, en segundo lugar, se diseñó una tabla de evaluación “ad hoc” que recogiera los ítems destinados a ser analizados.

En el diseño del instrumento se contemplaron 3 categorías de ítems:

- Estructura formal de la enseñanza según el currículum: carácter obligatorio, flexible, revisable, competencias clave, estrategias, horario, desarrollo posterior y ratios.
- Macro-conceptos: trabajo por proyectos, investigación, prácticas, atención a la diversidad o fomento a la lectura.

- Sub-conceptos: estructura de los estudios de Ciencias Sociales, objetivos específicos, estándares de aprendizaje evaluables, contenidos conceptuales de Ciencias Sociales y criterios de evaluación.

Por lo que corresponde a este estudio, tendremos en cuenta el análisis de los subconceptos aplicados al Decreto 198/2014 que desarrollo el currículum de Educación Primaria de la Región de Murcia, puesto que a través de los contenidos conceptuales de Ciencias Sociales podremos comprobar la presencia o no de problemas socialmente relevantes asociada al aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El instrumento de investigación fue, previamente, validado por un panel de expertos constituido por 12 investigadores (n=12): 4 de metodología de investigación en Educación y 8 de Didáctica de las Ciencias Sociales. La validación se llevó a cabo mediante una tabla de observación (escala Likert 1-5) y su análisis se realizó a través del paquete de datos estadísticos SPSS v.24, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.89 lo que ofrece una muy alta fiabilidad del constructo a juicio de otras investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de las Ciencias Sociales, como Getsdóttir et al (2018) que establecen una muy alta fiabilidad para instrumentos con puntuaciones entre 0.60 y 0.90.

Procedimiento

Por lo que respecta al procedimiento de análisis cualitativo de datos se ha llevado a cabo a través del programa AQUAD 7 (Hüber, 2013). Se requirió una codificación previa de los problemas socialmente relevantes (sostenibilidad, medio ambiente, cambio climático, desigualdad económica, igualdad de género, violencia, invisibilidad de minorías, conflictos armados, dictaduras, represión política) en función de su presencia o no en objetivos, contenidos o criterios de evaluación. Esta herramienta de análisis cualitativo ha sido utilizada en investigaciones similares en Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera & Alvén, 2020) y permite examinar los datos desde una perspectiva multidimensional tal y como se ha realizado en otros estudios dentro del ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales como el de Moreno-Vera et al. (2020).

Resultados

Elementos estructurales del currículum

El primer análisis que se realizó del Decreto 198/2014 estuvo centrado en los elementos estructurales de la propia normativa (ver tabla 1). En muchas ocasiones, este tipo de elementos legislativos limitan o dificultan la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Las ratios, el horario, el carácter troncal u optativo de una asignatura pueden influir de forma determinante en la manera en la que el alumnado adquiere el conocimiento.

Tabla 1. Elementos estructurales del currículum (D.198/2014).

Variable/Presencia	Sí	No	Indefinido	Comentario
Estructura de la materia				
Sociales + Experimentales		X		
Sociales (Geo + Historia conjuntas)	X			
Por separado Geo e Historia		X		
Otras CCSS	X			Asignaturas específicas: Educación artística, valores sociales y cívicos (art. 7.3).
Se trabaja por proyectos y no por asignaturas		X		
Se trabaja por competencias y no por asignatura		X		Se citan las competencias de forma transversal en el artículo 5.1
Se trabaja por inteligencias y no por asignaturas		X		
Fija horas a la semana	X			Primer tramo: 1.5 horas – Segundo tramo: 2 horas
Obligatoria	X			Definida como troncal
Optativa		X		
Incluye sesiones prácticas en la materia		X		
Incluye sesiones de investigación en la materia		X		Tanto en las orientaciones metodológicas como en los estándares de aprendizaje se mencionan algunos aspectos referentes a la actividad investigadora (elaboración de

Variable/Presencia	Sí	No	Indefinido	Comentario
				trabajos, búsqueda de información, etc.)
Incluye visitas escolares en la materia		X		En el segundo tramo, el estándar 5 del bloque IV valora algunas actitudes del alumnado en un museo.
Carácter del currículum				
Recomendación		X		
Obligatorio	X			
Contenidos conceptuales cerrados	X			En Ciencias Sociales estructurados en 4 bloques: - Bloque I: Contenidos comunes - Bloque II: El mundo en que vivimos - Bloque III: Vivir en sociedad - Bloque IV: Las huellas del tiempo
Nacional		X		
Desarrollo post	X			
Plurilingüe	X			Se citan el castellano, el inglés y la segunda lengua extranjera
Formato del currículum	X			Documento en PDF
Aula				
Ratio máxima		X		
Ratio mínima		X		
Determina la composición del aula		X		
Fija agrupamientos en el aula		X		
Incluye medidas de Atención a la diversidad concretas		X		El D.198/2014 obliga a cada centro a elaborar un plan de atención a la diversidad. Además, en el artículo 17 remite al D.359/09 para conocer las medidas de atención a la diversidad.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, la asignatura de Ciencias Sociales en Educación Primaria tiene un carácter obligatorio en la Región de Murcia, con un horario establecido de 1’5 horas entre primer y tercer curso y de 2 horas semanales en cuarto, quinto y sexto curso.

La legislación autonómica no fija la ratio máxima de aula, lo que acaba condicionando las clases en los centros escolares al trabajar con ratios altas, en la mayoría de ocasiones, por encima de los 25 estudiantes, lo que dificulta mucho el trabajo metodológico del profesorado que sigue una metodología expositiva en el aula (transmisión de conocimientos por parte del profesorado) y dificulta la implementación de metodologías de trabajo propias de las Ciencias Sociales como la indagación (Prats y Santacana, 2001), el trabajo mediante fuentes y evidencias históricas (Seixas y Morton, 2013), la enseñanza a través del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2017; Moreno-Vera et al, 2020), el trabajo cooperativo (Moreno-Vera, 2020), el uso de las TIC por parte del profesorado de geografía (Koelher y Mishra, 2009; Gómez-Trigueros y Moreno, 2018) o de historia (Cózar y Sáez, 2017) o la implementación de programas de trabajo basados en la flipped-classroom o la gamificación (Gómez-Carrasco et al., 2019 y 2020). Este tipo de actuaciones metodológicas no aparecen, si quiera, citadas en la legislación educativa.

Análisis de macro-conceptos

En la Tabla 2 se presentan los datos que corresponden con el Segundo de los grupos de ítems establecidos en el instrumento de evaluación: los macro-conceptos relativos a la enseñanza de las Ciencias Sociales según el currículum.

Tabla 2. Análisis macro-conceptos

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
			Se cita	Se explica	Se concreta	
Competencias clave	X		X			Se citan las 7 en el artículo 5.1 de forma general, pero no en la asignatura de Ciencias Sociales
Estrategias metodológicas	X			X		En la asignatura de Ciencias Sociales propone una serie de orientaciones metodológicas
Hay objetivos específicos		X				Solo aparecen objetivos generales para la Etapa Primaria pero ninguno específico de materia
Hay contenidos conceptuales	X		X			En cada asignatura aparecen, pero mezclados
Hay contenidos procedimentales	X		X			En cada asignatura aparecen, pero mezclados
Hay contenidos actitudinales	X		X			En cada asignatura aparecen, pero mezclados
Hay modelo de evaluación		X				La evaluación se rige por la Orden de 20 de noviembre de 2014, por la que se regula la organización y la evaluación en la

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
			Se cita	Se explica	Se concreta	
						Educación Primaria en la Región de Murcia.
Criterios de evaluación	X				X	Se concretan en cada asignatura
Instrumentos de evaluación		X				
Estándares de aprendizaje	X				X	Se concretan en cada asignatura
Atención a la diversidad	X		X			En el artículo 16 se hace alusión a la atención individualizada en la que se hace especial alusión a la atención a la diversidad.
Plan de fomento a la lectura		X				En el artículo 8 de la Orden de 20 de noviembre de 2014 se obliga a cada centro a incluir un plan lector en su PGA.

En este caso, según se puede observar en la Tabla 2, destaca poderosamente la no aparición de unos objetivos específicos de aprendizaje para las Ciencias Sociales. Este hecho dificulta sin duda el horizonte de enseñanza y aprendizaje a los docentes, puesto que es confuso cuál es el objetivo de aprendizaje que cada estudiante deberá alcanzar al finalizar el curso. Sin embargo, en contraprestación, están muy desarrolladas las cuestiones relativas a la evaluación, donde podemos encontrar tanto criterios de evaluación, como estándares de aprendizaje evaluables. Este hecho supone un farragoso ámbito para el profesorado que debe centrarse en conseguir las evidencias de evaluación exigidas en lugar de centrarse

en el proceso de adquisición del propio aprendizaje. De hecho, tampoco se alude a instrumentos o técnicas concretas de evaluación relacionadas con las Ciencias Sociales como el trabajo de campo, la exposición de informes de investigación, la gamificación, la creación artística o los ejercicios de argumentación para explicar las causas y consecuencias en la historia (Seixas y Morton, 2013) o los cambios que el ser humano provoca en el medio ambiente (Morote, Campo y Colomer, 2021).

Análisis de los sub-conceptos

Por último, en la tabla 3 se muestran los resultados que corresponden al análisis de los subconceptos propios de las Ciencias Sociales y que se recogen en el currículo oficial de la Región de Murcia. En este apartado será donde se podrá abordar el análisis de la presencia o no de Problemas Socialmente Relevantes.

Tabla 3. Análisis del currículum (subconceptos)

Variable / Presencia	**Si**	**No**	**Grado de desarrollo**			**Comentarios**
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
Hay competencias clave	X		X			En el artículo 2.2 se recomiendan que se hagan actividades integradas enseñando más de una competencia
C. Comunicación Lingüística	X		X			El currículum le otorga especial atención
C. Digital	X		X			
C. Aprender a aprender	X		X			
C. Sociales y Cívicas	X		X			
Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor	X		X			

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	X		X			El currículum le otorga especial atención
Conciencia y expresiones culturales	X		X			
Estrategias metodológicas						
Hay objetivos generales de la materia CCSS		X				Solo objetivos generales de la etapa Primaria, donde hay alguno relacionado con las Ciencias Sociales: a), d), h) y n)
Hay objetivos específicos		X				
Existen principios metodológicos		X				
Hay recomendaciones metodológicas	X		X			En la introducción de cada área se realizan una serie de orientaciones metodológicas
Clase magistral		X				
Técnicas interrogativas		X				
Trabajo cooperativo	X		X			Se evalúa en diferentes áreas a través de determinados estándares de aprendizaje
Investigación	X			X		Se centra en el ámbito de las Ciencias Naturales.
Trabajo con fuentes históricas	X		X			Aparece en los contenidos del Bloque IV

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
Trabajo con datos estadísticos	X		X			Aparece en el área de Matemáticas
Aprendizaje por Proyectos		X				
Aprendizaje basado en Problemas		X				
Aprendizaje-Servicio		X				
Salidas de campo/itinerarios didácticos	X				X	Aparece en el artículo 25.f
TIC/M-learning	X			X		Aparecen recogidas como contenido en el Bloque I en Ciencias Sociales y en otros bloques del resto de asignaturas.
Gamificación/Juegos		X				
Flipped-classroom		X				
Dramatización/Role playing		X				
Contenidos conceptuales						
Contenidos Historia	X		X			En el Bloque IV
Contenidos Historia del Arte		X				Se habla del patrimonio cultural en el Bloque IV
Contenidos Geografía Física	X		X			En el Bloque II
Contenidos Geografía Humana	X		X			En el Bloque III
Economía	X		X			En el Bloque III aparecen dentro de la Geografía Humana
Instituciones, política	X		X			En el Bloque III aparecen dentro de la Geografía Humana
Educación ambiental y por el planeta	X		X			En el Bloque II se citan algunos

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
						contenidos sobre el cambio climático, la contaminación o el desarrollo sostenible.
Educación ciudadanía, valores cívicos (paz, participación democrática, solidaridad, etc.)	X		X			Aparecen en el bloque I
Otros contenidos		X				
Contenidos relacionados con los problemas actuales	X		X			Los contenidos del Bloque II sobre cambio climático o la educación vial en el bloque III son los únicos que pueden estar relacionados con temas de actualidad
Contenidos procedimentales						
Trabajo con fuentes	X			X		En el Bloque I, II y IV
Trabajo con tablas/gráficos/datos		X				No se recogen explícitamente, aunque se comentan diversos modos de organizar información
Líneas del tiempo	X		X			Estándar 1.1.3
Memorizar	X		X			Bloque I
Uso de TIC	X		X			Bloque I
Lectura	X		X			Bloque I
Uso de imágenes	X		X			En el Bloque I se habla de representaciones gráficas
Uso de mapas	X		X			Bloque II, III y IV

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
Análisis obras de arte/patrimonio		X				
Trabajo cooperativo	X			X		Bloque I
Trabajo individual	X		X			Bloque I
Proyectos de investigación		X				
Exposiciones/hablar en público	X		X			Estándares 1.3.3 y 1.3.4
Método científico		X				En el Bloque I se comenta que se iniciará un trabajo en el conocimiento científico, pero no se habla del método.
Contenidos actitudinales						
Responsabilidad en las tareas	X		X			Bloque I
Cohesión del grupo	X		X			Bloque I
Iniciativa emprendedora	X		X			Bloque I
Resolución de conflictos	X		X			Bloque I
Conservación patrimonio		X				
Conservación medio ambiente	X		X			Bloque II
Respeto a otras culturas		X				No se explica, aunque se habla de ser tolerante
Convivencia pacífica	X		X			Bloque I
Modelo de evaluación						
Inicial		X				No se menciona, solo se pide que se tomen como referencia los conocimientos previos (orientación metodológica)
Continua	X			X		En el artículo 12 se cita que la

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
						evaluación debe ser “continua y global”
Final	X			X		En el artículo 12 se cita que la evaluación debe ser “continua y global”
Criterios de evaluación						
Conceptuales	X				X	Bloques II, III y IV
Procedimentales	X				X	Bloque I
Actitudinales	X				X	Bloque I
Instrumentos de evaluación						
Examen		X				
Portafolio		X				
Tabla de observación		X				
Rúbrica		X				
Diario del profesor		X				
TIC		X				
Estándares de aprendizaje						
Nivel 1 (reproducción)	X				X	Nº 155
Nivel 2 (Comprensión)	X				X	Nº 49
Nivel 3 (Aplicación)	X				X	Nº 36
Atención a la diversidad						
Organización de aula		X				Se desarrolla en la Orden de evaluación de 20 de noviembre de 2014
Medidas ordinarias	X		X			Se desarrollan en el D.359/09
Medidas de apoyo específico		X				Se desarrollan en el D.359/09
Plan de fomento a la lectura		X				No aparece como tal, aunque sí se cita la lectura como un

Variable / Presencia	Si	No	Grado de desarrollo			Comentarios
Competencias clave			**Se cita**	**Se explica**	**Se concreta**	
						objetivo de Etapa (Art. 7) y como un contenido del Bloque I. Se define en el artículo 8 de la Orden de 20 de noviembre de 2014.

Los resultados de investigación evidencian la poca presencia del estudio de las Ciencias Sociales a través de PSR.

De hecho, la única mención directa es a los "problemas medioambientales" en los contenidos del Bloque II "El mundo que vivimos" donde se alude a los problemas actuales sobre cambio climático (Morote, Campo y Colomer, 2021).

Este tipo de problemas sociales relacionados con la interacción del ser humano sobre el medio ambiente han ido, poco a poco, ganando peso en los últimos años en el ámbito educativo (Moreno-Vera y Alvén, 2020) y están relacionados con el aumento de la preocupación por el cambio climático que organizaciones como *Fridays for Future* han traído a la primera plana de los debates en los medios de comunicación.

Es destacable, del mismo modo, que pese a contemplarse contenidos geográficos referidos a la economía, la población, las migraciones o las instituciones políticas en ninguno de estos casos se haga referencia al uso de problemas socialmente relevantes para apoyar su aprendizaje por parte del alumnado, ya que sería un gran recurso educativo que lograría conectar el aprendizaje teórico del alumnado con temas de candente actualidad en su día a día.

Sin embargo, en el Bloque IV "Las huellas del tiempo" no se hace mención alguna al aprendizaje de contenidos conceptuales a través de problemas socialmente candentes (López-Facal, 2011), pese a que la historia, la educación en valores cívicos o la didáctica del patrimonio (Cuenca-López, Molina-Puche & Martín-

Cáceres, 2018) son ámbitos idóneos para trabajar la formación del pensamiento crítico del alumnado y el uso de fuentes (Prats y Santacana, 2001) y evidencias históricas (Seixas y Morton, 2013).

De hecho, temáticas como la violencia en los conflictos armados contra la población civil (que vemos casi a diario en la televisión), la desigualdad de género en la historia, la destrucción del patrimonio cultural o el respeto y tolerancia por otras culturas, ideas o religiones en un mundo globalizado (problemas raciales, de marginación, racismo, homofobia o islamofobia) se encuentran completamente olvidados en nuestro currículo regional.

Discusión y conclusiones

La aparición de problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales de Educación Primaria permite al alumnado conectar el aprendizaje escolar con el día a día del mundo que le rodea y así comprender y entender la sociedad en la que tendrá que insertar como ciudadano del futuro (y del presente).

Los problemas socialmente candentes (López-Facal, 2011), además, logran desarrollar el pensamiento crítico del alumnado (Moreno-Vera, 2018) y les ayuda a organizar un pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y geográfico (Moreno-Vera y Alvén, 2020) basado en la experimentación y el trabajo práctico de indagación.

Este trabajo se planteaba como objetivo principal analizar la presencia o no de problemas socialmente relevantes en el currículum oficial de Educación Primaria de la Región de Murcia en el área de Ciencias Sociales (Decreto 198/2014). Para lograrlo se diseñó una tabla de evaluación “ad hoc” compuesta por 3 niveles de análisis: los elementos estructurales del currículum, los macro-conceptos y los subconceptos.

En este último ámbito de análisis se pudieron analizar los problemas socialmente relevantes que recoge el decreto a través de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Así pues, el análisis del documento curricular muestra como la única alusión a problemas sociales está relacionada con los problemas medioambientales y de cambio climático (que

aparecen en el Bloque II El mundo en que vivimos). Preocupa, fundamentalmente, la relación que se establece entre el ser humano y el medio en el que habita.

Sin embargo, ni en el Bloque III Vivir en sociedad, ni en el Bloque IV Las huellas del tiempo, referidos a la geografía humana y a la historia, respectivamente, se hace alusión alguna a problemas socialmente relevantes, pese a que, casi a diario, nos encontramos este tipo de problemáticas en los medios de comunicación: violencia armada, desigualdad económica, paro, hambre, guerras, migraciones, refugiados, desigualdad de género, racismo, marginación o falta de respeto por las ideas, culturas o religiones ajenas.

Financiación

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación *"El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad"* (20874/PI/18). Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia; y del proyecto *"Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado"* (PGC2018-094491-B-C33). Proyecto financiado por Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología a través de la convocatoria del Ministerio de Ciencia, Innovación y universidades. Secretaría de estados de Universidades, investigación, desarrollo e innovación.

Referencias bibliográficas

Cózar, R. y Sáez, J.L. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *EDMETIC, 6*(11), 165-180.

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria.

Revista de educación, 375, 136-159. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor, 194*(788), https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007

Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela.* Universidad de Huelva Publicaciones.

Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, JR. & Sainz Gómez, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences, 9*(4). https://doi.org/10.3390/educsci9040299

Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, JR. & Sainz Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE, 15*(10). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892

Gómez-Trigueros, I.M. & Moreno-Vera, J.R. (2017). Nuevas didácticas geográficas: el modelo TPACK, los MOOCs y Google EarthTM en el aula. *EDMETIC, 7*(2), 146-165. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.9547

Huber, G.L. (2013). *AQUAD7-Analysis of qualitative data*. Available via AQUAD http://www.aquad.de/en/ Accessed 16 Nov 2020

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education, 1*(9), 60-70

López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Moreno-Vera, J.R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades pedagógicas, 72,* 15-28.

Moreno-Vera, J.R. (2020). Historia pública y pensamiento histórico. Nuevos enfoques metodológicos para aprender la Guerra de independencia Española. *Hispania Nova, 1,* 161-185. https://doi.org/10.20318/hn.2020.5369

Moreno-Vera, J.R. & Alvén, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications, 7.* https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S. López-Fernández, J.A. & Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability,12*(21), 8921. https://doi.org/10.3390/su12218921

Morote, A., Campo, B. y Colomer, J.C. (2021). Percepción del cambio climático en el alumnado de 4º del Grado de Educación Primaria (Universidad de Valencia, España) a partir de la información de los medios de comunicación. *REIFOP, 24*(1), 131-144.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). Introducció a les VII Jornades. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora.* Junta de Extremadura.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six concepts for historical thinking.* Nelson ed.

CAPÍTULO 20. “TEMOS QUE FICAR JUNTOS, INDEPENDENTEMENTE DA COR DE CADA UM”: IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS BRASILEIROS SOBRE ESCRAVIDÃO E RACISMO EM UM ESTUDO DA DIDÁTICA HUMANISTA DA HISTÓRIA

Ana Beatriz Accorsi Thomson, Marlene Cainelli
(*Universidade Estadual de Londrina/Brasil*)

Introdução

A didática humanista da história é um conceito que vem sendo discutido nas primeiras décadas do século XXI, considerando principalmente as implicações da globalização na cultura histórica e nas formas de interação entre as sociedades. Busca-se nesse campo de estudo uma ideia de aprendizagem histórica voltada a uma concepção ampliada de humanidade, de modo que se possa efetivar uma comunicação intercultural de modo consciente. O filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen sistematizou as bases epistemológicas do Novo Humanismo e vem ressaltando desde então a importância de manter a didática da história envolvida diretamente com os debates da contemporaneidade.

> O trabalho da didática da história não pode ser entendido ou desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. Ele tem de perceber e de responder aos desafios da orientação histórica, especialmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua realização em diferentes instituições, principalmente nas escolas. (Rüsen, 2015, p. 19)

Para Rüsen (2015), o Novo Humanismo constitui-se como um princípio de sentido, uma busca por fatores antropológicos compartilhados entre as sociedades, de modo a valorizar pontes de diálogo intercultural. O Novo Humanismo configura-se assim como uma base de orientação, que pode contribuir para guiar determinadas reflexões em sala de aula, colocando em destaque questões como dignidade humana e construção da identidade. Segundo o autor, o Novo Humanismo

> inclui a unidade da humanidade, bem como sua manifestação de várias formas de vida e as mudanças culturais. Ele temporaliza a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida. Politicamente, fundamenta a legitimidade da dominação e poder sob a égide dos direitos humanos e civis fundamentais. (Rüsen, 2015, p. 25)

Metodologia

Esse texto faz parte do estudo exploratório de uma pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no Brasil e em Portugal, cujo objetivo é identificar as possibilidades da didática humanista da história no desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens. Durante a investigação, nos apropriamos do conceito de Novo Humanismo, proposto por Rüsen (2015), para compor intervenções em sala de aula com alunos do 9° ano.

A amostra deste estudo em particular foi composta por quarenta e cinco alunos de duas turmas (9A e 9B), de uma escola da cidade de Londrina (Paraná), no Brasil. Os alunos possuem entre 13 e 17 anos, sendo 30 meninas e 15 meninos. Utilizamos como instrumentos de recolha de dados uma atividade escrita proposta aos alunos durante as aulas e o diário de sala, no qual buscamos descrever minuciosamente as intervenções nas turmas. As análises dos dados seguiram critérios qualitativos e tiveram como base os pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (Charmaz, 2009), proposta metodológica que visa a construção de análises teóricas de modo a identificar o que está por trás das ideias dos sujeitos investigados. A intenção é extrapolar níveis meramente descritivos da realidade pesquisada, reconhecendo que os dados não devem ser concebidos apenas como números, informações e repositórios escritos. Os dados, na verdade, representam opiniões, posicionamentos, intenções, sentimentos e, também, toda uma estrutura de vida daqueles sujeitos pesquisados (Charmaz, 2009). Para preservar o anonimato dos alunos, eles foram numerados de acordo com a turma e a lista de chamada.

O presente trabalho se insere no campo de estudo da Educação Histórica, que tem como um de seus princípios ressaltar a estreita relação entre história-ciência e processo de aprendizado histórico. Desse modo, a presente investigação foi

realizada sob a ótica do investigador-professor, configurando-se efetivamente em um processo onde o desenvolvimento da teoria se atrelou diretamente à prática em sala de aula sob o âmbito da didática humanista da história. Tal ideia caracteriza o campo da Educação Histórica, no qual a cognição histórica situada revela as intersecções entre teoria da história e processos de aprendizado que se vinculem à própria constituição epistemológica da História. Desse modo, definimos essa pesquisa como parte dessa concepção, em que *o professor é pesquisador ao mesmo tempo em que o pesquisador é professor*. Afinal, de acordo com a pesquisadora Isabel Barca (2012), devemos evitar que nossas pesquisas sejam apenas "receitas ou conselhos estereotipados" que possam orientar práticas pedagógicas. A autora ressalta a importância das pesquisas que sejam efetivamente experienciadas pelos professores, já que a Educação Histórica pode ser considerada uma "linha de pesquisa e ação".

Proposta didática

As intervenções que serão abordadas nesse texto tiveram como tema central a questão da escravidão africana e do racismo. Sabe-se que, no Brasil, abordar a questão do racismo em sala de aula é fundamental para a construção da identidade dos alunos. De acordo com Rüsen (2015), a noção de identidade apresenta fortes aspectos políticos, que podem fomentar conflitos e pretensões de poder: "A formação histórica da identidade é uma circunstância eminentemente política. Ela está carregada de pretensões de poder e de conflitos, e representa, para o horizonte cultural da vida humana, um foco de constante de inquietação" (p. 264).

Assim, ao entrar em contato com os horrores da escravidão, as lutas e os processos de conquista coletiva de direitos, os alunos têm acesso a uma gama de experiências constituintes da história brasileira e que contribuem para sua formação identitária. Como afirma Rüsen (2015), é importante tratar das experiências "sombrias", pois só assim elas podem ser assimiladas, formando os princípios de sentido para que sujeitos possam se orientar temporalmente.

> O ser humano torna-se mais forte na experiência, e mais consciente dos valores mediante a determinação de sentido de sua temporalidade própria. Não se obtém nada disso sem esforço mental. A força da experiência

> pressupõe o esforço de integrar experiências (próprias) negativas. Também experiências “sombrias” da própria história precisam ser abordadas e exploradas. (Sem esse esforço não se logra firmeza identitária). (Rüsen, 2015, p. 265)

Nesse sentido, acreditamos que a “força da experiência” citada pelo autor possa ser abordada nas discussões sobre a sociedade colonial escravista, estabelecendo com os alunos uma análise crítica sobre as estruturas de exploração do africano e afrodescendente no Brasil e as consequências atuais desse processo, principalmente no que se refere ao racismo estrutural. A abordagem da escravidão e racismo em sala de aula também pode ser relacionada com o conceito de traumas coletivos, desenvolvido pelo autor Karl Schurster. Para esse pesquisador, experiências brutais que compõem parte da história de determinado grupo no passado devem ser abordadas como experiências coletivas traumáticas para que sejam reconhecidos seus reflexos no presente. O termo “trauma” é emprestado do campo da psicanálise para auxiliar na compreensão de “um passado que não quer passar”, como afirma Schurster. Assim, massacres, genocídios e violências devem ser analisados e não esquecidos, em uma perspectiva problematizadora que não naturalize tais fenômenos.

> Ao não se importar com o passado traumático, ao não o reconhecer como perverso e brutal, eu também não apresento e justifico toda a luta por democracia e direitos humanos. Com isso, se desconstrói para as futuras gerações que o que temos e onde chegamos é fruto de luta contra diversas políticas de exclusão e de negação da alteridade. (Schurster, 2019, p. 229)

Embora o autor aborde mais especificamente o contexto do Holocausto em seus textos, consideramos nessa investigação que a escravidão pode ser inserida no que ele convencionou chamar de “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”, considerando as violências extremas do regime escravista e suas consequências na sociedade brasileira atual.

Para a proposta de intervenção didática, organizamos sete aulas com as turmas da seguinte maneira:

- 1 aula com verificação de conhecimentos prévios e dinâmica inicial dialogada.
- 1 aula sobre as resistências dos escravizados.

- 1 aula sobre o processo da abolição no Brasil.
- 2 aulas de pesquisa assistida sobre Zumbi dos Palmares.
- 1 aula com livro didático sobre a situação dos ex-escravizados pós-abolição.
- 1 aula para assistir ao documentário (fonte) e responder à atividade escrita.

Como fonte principal utilizamos o documentário Consciência Negra — TV Justiça[25]. Iniciamos a abordagem do tema com uma aula introdutória de verificação de conhecimentos prévios. Em uma perspectiva metodológica dialogada, perguntamos aos alunos sobre o tema da escravidão, como foi a abolição no Brasil, se eles sabiam como tinha sido esse processo e quais os papeis dos escravizados na luta por sua libertação. Para problematizar o final da aula, fizemos um questionamento: se a abolição da escravidão ocorrida em 13 de maio de 1888 foi algo tão relevante, por que o movimento negro no Brasil definiu a data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no país? Escrevemos as duas datas no quadro e fizemos esse questionamento para prepará-los para os próximos encontros. Na turma do 9A, houve uma resposta.

> Por fim, encerramos a aula com uma pergunta (atividade) aos alunos: Por que se comemora o dia da consciência negra em 20/11 e não em 13/05? Lançamos como uma espécie de desafio e a turma ficou bem intrigada quanto ao tema. Apenas um aluno citou lá do fundo: “Por causa do Zumbi”. Aí todos olharam com certa curiosidade. Eu solicitei que ele se explicasse melhor, porém ele é bastante tímido, visto que veio transferido da outra turma e ainda não tem muitos amigos ali. Ele não quis continuar a explicação. A maioria dos alunos nunca tinha ouvido o nome de Zumbi. Eles se interessaram pelo nome zumbi e vimos uma necessidade de ampliar a temática nas próximas aulas pois eles tiveram sua curiosidade realmente despertada com o assunto (Diário de aula 29/07/2019).

Um dos alunos da turma identificou a data de 20 de novembro com Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo brasileiro, que se formou na região do Nordeste, na época colonial. A data da morte desse líder negro é homenageada no Brasil como Dia da Consciência Negra. Para o Movimento Negro, essa data possui maior representatividade no que se refere à luta afrodescendente, principalmente se

[25] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wbNv--cnkAA&t=8s

comparado à assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Tal legislação, embora tenha oficializado em meios jurídicos o fim da escravatura, não concedeu justiça social aos povos oprimidos há anos pela violência da escravidão e manteve esses grupos marginalizados e sem acesso aos direitos básicos, negando-lhes sua condição de cidadãos. A menção a Zumbi, feita pelo aluno do 9A, provocou muita curiosidade entre os alunos. Eles começaram a questionar quem tinha sido zumbi, o que ele fez e por que a data da sua morte era homenageada. Analisando essa carência de orientação dos alunos, reorganizamos nosso planejamento para tratar sobre o tema de modo mais aprofundado. Tal abordagem de valorização das resistências negras visa desconstruir visões estereotipadas que por muitos anos fizeram parte do ensino de História no Brasil.

> Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-se que a população negra era passiva e “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamim. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos malês e a Revolta da Chibata. (Ribeiro, 2019, p. 7,8)

Como aponta Ribeiro (2019), por muitos anos, a historiografia e as narrativas dos livros didáticos brasileiros abordaram a escravização dos africanos a partir de um olhar de passividade, sem investigar com maior profundidade as diferentes formas de resistência que marcaram tal processo histórico. Além disso, a assinatura da lei Áurea era vista com destaque, como se a abolição tivesse sido uma concessão por parte da herdeira de Dom Pedro II. Tal fato se comprovou quando abordamos algumas imagens da princesa Isabel com a turma.

> Uma questão que chamou a atenção foi quando mostramos uma fotografia da princesa Isabel. Ela já estava mais velha na foto e os alunos ficaram assustados. Pareceu que seu imaginário em relação ao termo “princesa” os induzia a uma noção de princesa jovem, bonita e idealizada como “boa” (Diário de aula 02/08/2019).

Nas aulas seguintes, tratamos sobre as resistências dos escravizados, o processo de abolição da escravatura no Brasil e propusemos um trabalho de pesquisa assistida em que os alunos deveriam escrever uma biografia de Zumbi dos Palmares. Levamos materiais diversos como livros didáticos, livros paradidáticos (da biblioteca da escola) e permitimos que os alunos usassem o celular na aula para pesquisas na internet. Eles puderam pesquisar em grupos ou individualmente, de maneira livre, mas tendo a professora à sua disposição para tirar dúvidas. Durante esse trabalho de elaboração da biografia do líder quilombola, os alunos fizeram algumas identificações, principalmente a partir das representações de Zumbi que aparecem nos materiais.

> O aluno 6 observou uma imagem em um livro didático e comentou que Zumbi parecia a “pantera negra”, herói da Marvel. Houve também uma breve reflexão sobre a cor do lápis de cor que eles iriam utilizar para pintar zumbi. Utilizamos a questão para problematizar a questão do lápis de cor, “cor de pele” e os alunos pareciam já saber dessa discussão, demonstrando um ponto de vista crítico sobre o tema (Diário de aula 05/08/2019).

Na aula final sobre o tema, passamos um documentário que se configurou como fonte principal dessa intervenção. Os alunos responderam a uma tarefa escrita com dez questionamentos com base nessa fonte. Eles assistiram ao documentário em sala de aula e puderam levar a folha para casa, caso tivessem interesse em rever trechos do documentário no site Youtube.

Resultados

Para analisar as respostas, selecionamos os quatro pontos de destaque a seguir.

1) “Somos muito mais africanos do que pensamos”.

A fala de uma das pessoas entrevistadas no documentário possibilitou que a maioria dos alunos reconhecesse que a cultura africana está intrínseca em muitos costumes brasileiros, além da culinária e da língua.

2) Importância do Dia da Consciência Negra no Brasil.

Todos os alunos reconheceram em suas narrativas que a data da consciência negra (20 de novembro) representa uma homenagem à luta dos escravizados e à contribuição dos negros à cultura brasileira.

3) Relatos de violência.

Um dos entrevistados no documentário relatou ter vivenciado abordagens policiais violentas e racistas. Nesse sentido, três alunos citaram em suas narrativas experiências pessoais parecidas.

Tabela 1. Narrativas dos alunos

Eu já fui abordado, eu estava mexendo no celular, eles me abordaram e me xingaram sem motivo de negrinho, vagabundo e outros palavrões (Resposta do aluno 31 – 9A).
A minha irmã foi abordada por um policial já na rua na minha casa quando voltava do treino, a sorte foi que a minha mãe viu e não deixou ela ser revistada já que ela era mulher e o policial era homem (Resposta do aluno 12 – 9B).
Sim, meu irmão quando tinha 15 anos foi abordado pelos policiais e isso me deixou muito enojada sabe, só porque a gente tem uma cor diferente da deles e vai ser ladrão, vagabundo, safado, entre outras coisas (Resposta do aluno 15 – 9B).

4) Na sua opinião, existe igualdade racial no Brasil atualmente? Por quê?

Verificou-se que 78,57 dos alunos não acredita que há igualdade racial no Brasil, seguidos por 14,2% que afirmaram existir “um pouco”. Do total de alunos participantes, 4,7% concordou que existe igualdade racial e 2,3% não responderam ao questionamento.

Tabela 2 - Narrativas dos alunos

Um empregado branco não é tratado como um empregado negro, sempre tem algo diferente como desconfiança entre outras coisas como uma abordagem policial ou se uma pessoa negra entra no mercado, isso é diferente de uma pessoa “branca” a sociedade ou a polícia é tratado diferente (Resposta do aluno 31 – 9A).

Os brasileiros não respeitam os negros da maneira correta porque eles têm preconceito pela origem dos negros (Resposta do aluno 13 – 9A).

Existe, mas não é tão visível, por causa do racismo que ainda existe e também por causa dos governantes que só pensam em roubar, ao invés de criar leis melhores, mais rígidas ou até mesmo projetos educacionais para informar a população sobre o racismo (Resposta do aluno 19 – 9A).

Não, por conta de as pessoas serem racistas, preconceituosas, pelas pessoas não terem a consciência de que não existem raças, existe um contexto só, uma só teoria entre os humanos (Resposta do aluno 26 – 9A).

Não, pois o racismo continua ocorrendo e muitas pessoas acham certo achar que o negro tem que ser rebaixado como na época da escravidão, o que está absolutamente errado, afinal negro ou branco somos todos humanos. Às vezes sinto vergonha de ser branca de ser descendente deles, mas com certeza me orgulho de ter uma mãe e irmã negras (Resposta do aluno 12 – 9B).

Não. Porque se você é negro e vai a um lugar de classe alta os outros reparam em você e te julgam pela sua cor achando que você não devia estar ali por você ser negro (Resposta do aluno 34 – 9B).

Não, o Brasil infelizmente tem muito preconceito, achando que o negro tem que trabalhar por mão de obra mais barata, o Brasil em certos momentos acha que os negros podem ser empregados, mas não donos (Resposta do aluno 29 – 9B).

Não. Porque as pessoas hoje em dia são muito ignorantes e não têm a capacidade de entender que somos todos filhos de Deus, então temos que ficar juntos independentemente da cor de cada um (Resposta do aluno 19 – 9B).

Destacamos aqui algumas reflexões envolvendo a resposta do aluno 12 do 9B, que afirma sentir *vergonha* de ser branco e *orgulho* de ter familiares negros. A vergonha é abordada por Bodo Von Borries (2018, p. 35) como sendo “um sentimento muito forte e desconfortável”. Para o autor, em situações de crimes contra a humanidade, deve-se evitar a culpabilização, seja coletiva ou individual. São as consequências e os custos desses crimes que são passados de modo intergeracional. Assim, no contexto brasileiro, torna-se fundamental o reconhecimento dos privilégios

intrinsicamente característicos da população branca, assim como o racismo estrutural que ainda é marcante em relação à população negra. Como lidar com essa situação? Para Borries (2018) “a solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometido; o manejo e refletir – e evitar – a tentação de negar ou esquecer” (p.36).

Foi possível perceber também que alguns alunos demostraram uma noção ampla de humanidade, como nos casos citados dos alunos 12 e 19 do 9B e 26 do 9A. Ambos basearam seus argumentos no discurso de que somos todos pertencentes a um mesmo grupo (*somos todos filhos de deus* / *somos todos humanos* / *uma só teoria entre os humanos*) e que por isso deve-se evitar comportamentos racistas.

Além disso, a presente investigação também recolheu dados acerca de dois indicadores: nível de sensibilização provocada pelo tema da escravidão e racismo e o estabelecimento de relações com a vida atual dos alunos. Para o cálculo da média de intensidade, consideramos como pesos: 0: nada / 1: pouco / 2: médio / 3: muito / 4: muitíssimo. Após a valoração dos pesos, foi feita a soma e divisão pelo número de participantes, com o uso do software SPSS, para que pudéssemos chegar a uma média de intensidade em cada indicador.

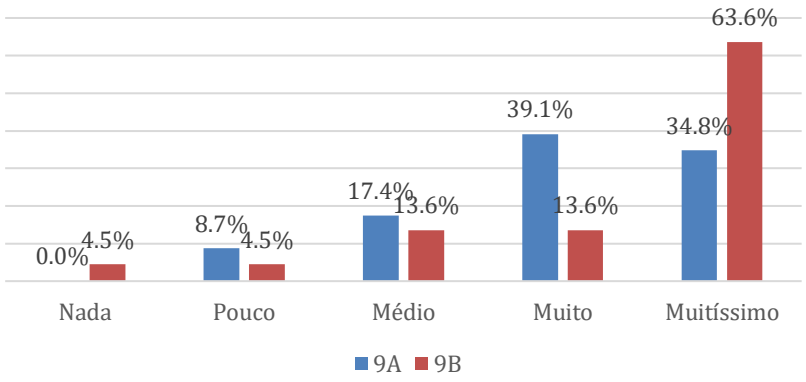


Gráfico 1. Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

De acordo com o gráfico 1, verificou-se que as discussões sobre escravidão e racismo no Brasil mobilizaram intensamente a sensibilidade dos alunos, sendo que 34,8% do 9A e 63,6% do 9B marcaram a opção muitíssimo, dando uma média de 49,2% dos alunos ao todo. Consideramos esse número elevado, principalmente se considerarmos a média dos outros temas abordados nas intervenções em sala de

aula. Vê-se que a turma do 9B apresentou um número consideravelmente maior de marcações no “muitíssimo”, o que pode estar relacionado ao fato de esses alunos serem mais expressivos. A média de intensidade (3,13) também foi a mais elevada entre todas, se comparado com os outros temas abordados com as turmas ao longo do ano.

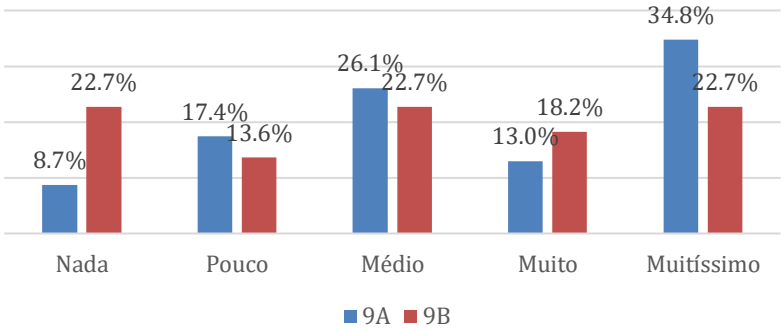


Gráfico 2. Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?

No quesito que aborda a relação entre o tema da escravidão e racismo com a vida prática, os alunos reconheceram em grande medida que o tema apresenta relações fortes com a atualidade, sendo o 9A mais enfático nesse apontamento com 34,8% dos alunos citando o indicador muitíssimo. O 9B manteve-se mais cético, com 22,7% dos alunos mencionando não verificar em nada essa relação, o que se mostra bem preocupante.

Discussões e conclusão

Logo, o diário de aula e a atividade escrita dessa intervenção nos levaram a algumas conclusões preliminares. Mais de 78% dos alunos investigados reconheceu que não há igualdade racial no Brasil atualmente e desenvolveu um senso crítico ao notar a presença marcante do racismo na sociedade. Além disso, a discussão sobre o tema da escravidão e do racismo mobilizou a construção de relatos de caráter pessoal e identitário por parte dos alunos, com uso de pronomes em primeira pessoa, descrições de experiências e sentimentos particulares, o que significa que houve empatia com o conteúdo e a história fez sentido para eles. Embora tenham sido poucos os alunos que recorreram ao ideal amplo de

humanidade para argumentar contra comportamentos racistas, ainda assim verificamos que esse tema foi até agora um dos que mais mobilizou narrativas universalizantes entre os alunos.

Referências bibliográficas

Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, *17*(1). https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683

Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica*. W.A. Editores.

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada*. Artmed.

Ribeiro, D. (2019). *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras.

Rüsen, J. (2015). *Humanismo e Didática da História*. W.A. Editores.

Schurster, K. (2019). Sobre a alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schurster. *Revista Trilhas da História*, *8* (16). https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/8174

Bloque V

Medio ambiente y explotación del paisaje

CAPÍTULO 21. ACTIVIDADES ECONÓMICAS Y APROPIACIÓN DEL PAISAJE. SUS EFECTOS

Mercedes Millán Escriche

(Universidad de Murcia)

Introducción

La apropiación y transformación del paisaje por el hombre es indisociable a sus necesidades vitales, a las actividades que van parejas a la cotidianeidad e impregnan dinamismo a los cambios en el territorio. Hernández, Covarrubias y Gutiérrez (2019) consideran que "los sujetos transforman su entorno y el entorno los transforma a ellos. Esta mutua afectación dinámica es observable históricamente. La relación entre los sujetos y la de estos con el territorio constituye la estructura de cualquier estudio paisajístico" (p. 3). Así, se puede aceptar que el paisaje es un sistema integrado por componentes y complejos diversos formados bajo los procesos naturales y antropológicos, en permanente interacción y desarrollo (UNESCO, s.f.). No obstante, desde la perspectiva que nos ocupa, el verdadero interés estriba en analizar el alcance de los cambios resultantes de la acción humana, de las actividades que realiza sobre el medio, con qué intensidad y ritmo se han producido y sus consecuencias ambientales.

Como caso de estudio se ha elegido un ámbito geográfico concreto y también, de manera preferente, la funcionalidad principal que lo representa, la agricultura. Se trata del Campo de Cartagena, en la Región de Murcia, donde, si bien resultan muy evidentes los impactos ocasionados por el proceso urbanizador, ligado a la actividad turística, destacan los cambios introducidos en sus agriculturas, desde la más tradicional, que actualmente es casi testimonial, a la que utiliza el suelo de forma intensiva y produce notables beneficios económicos. Algo que resulta indiscutible, así como el reconocimiento debido a los agricultores por su contribución a la sociedad y también a la preservación del medio. Sin embargo, ello no obsta para llamar la atención acerca de las consecuencias que puede ocasionar el mal uso o el abuso en la intensificación de las producciones de la tierra de cultivo,

más todavía en un espacio tan acechado por el fenómeno de la desertización como el elegido. En este sentido, se estableció en 1994 la Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación (UNCCD), un acuerdo internacional legalmente vinculante que supedita el medio ambiente y el desarrollo con la gestión sostenible de la tierra, pues se estima que el 23% de las emisiones antropógenas totales de gases de efecto invernadero se derivan de la agricultura, la silvicultura y otros usos de la tierra, lo que contribuye al cambio climático. Asimismo, el cambio de uso de la tierra, la pérdida y fragmentación del hábitat y otros factores involucrados en los procesos de degradación del suelo, están generando pérdidas sin precedentes en la biodiversidad y sus beneficios (UNCCD, 2019).

Todo lo anterior justifica el interés por estas cuestiones que deben incorporarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, puesto que constituyen problemas relevantes para la sociedad. Además, Morón, Morón y Estepa (2012) consideran que “el paisaje es una temática con gran cantidad de posibilidades didácticas y de formación del ciudadano, que han sido identificadas desde tiempos tempranos en el marco escolar” (p. 565), algo en lo que coincide el programa “Paisaje” del Consejo de Europa (2015).

Metodología

Se ha realizado una investigación no experimental descriptiva de tipo cualitativo, sin renunciar al soporte de las estadísticas necesarias que cuantifican y apoyan, de manera objetiva, determinados aspectos esenciales para comprender la evolución experimentada por un paisaje concreto, el Campo de Cartagena. Por lo que, junto al estudio de caso, que ha demostrado ser una herramienta educativa que permite contrastar la práctica con la teoría (Yin, 2013) facilitando “un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar” (Jiménez y Comet, 2016 p. 2), se lleva a cabo la observación, como “hecho cotidiano que forma parte de la percepción en los acontecimientos diarios” (Díaz, 2011 p. 18) y es, a la vez, “un método fundamental en el proceso de investigación, además de ser la herramienta de donde se obtienen la mayor cantidad de datos empíricos” (Centeno y De la Garza, 2014 p. 205). Por otro lado, desde el punto de vista procedimental, se ha realizado la consulta y posterior selección de diversos tipos de fuentes, tanto

bibliográficas, como documentales, incluyendo la normativa en la que se apoyan algunas actuaciones; así como las relacionadas con estadísticas y cartografía.

Resultados

El estudio de un paisaje como sistema abierto, en el que todos sus elementos están interrelacionados, recomienda seguir una serie de fases: análisis, diagnóstico, pronóstico y prevención o sintéresis[26] (Consejo de Europa, 2015) y se considera la mejor manera de contribuir a la protección, gestión y planificación del mismo para las generaciones presentes y futuras. Con esta base, el espacio geográfico, estudio de caso, es el Campo de Cartagena que, junto al Mar Menor, conforma una cuenca de ligera pendiente hacia el mar, sin accidentes geográficos destacables salvo la elevación del Cabezo Gordo, en Balsicas, y la Sierra de las Victorias, en el límite del término de Fuente Álamo.

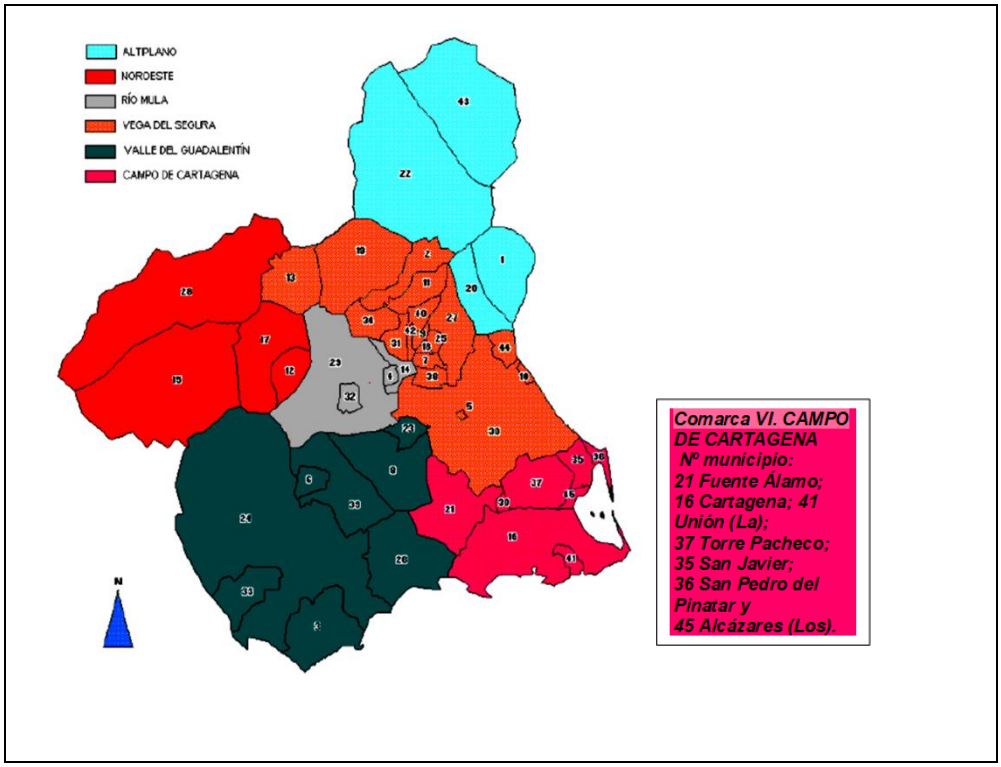


Figura 1. Comarcas agrarias Región de Murcia. Campo de Cartagena. Fuente: Consejería de Agricultura y Agua. Región de Murcia.

Cuenta con un clima de tipo templado mediterráneo seco, entre árido y subárido, según Lillo (1978), en el límite de la isoyeta de los 300 mm. de precipitación media

[26] Propuesta de técnicas de prevención de impactos por posibles actuaciones antrópicas.

anual, e incluso inferior, y temperaturas que alcanzan medias de las máximas de 25º en los meses más cálidos, siendo las medias de las mínimas de más de 20º en dichos meses. De ahí lo dicho por Codorníu (1877), acerca de que la comarca constantemente esperaba ansiosa el agua para que apagase la sed de sus abrasados campos, pero que, de forma natural, no podían garantizar sus condiciones climáticas y, cabe añadir, que tampoco su hidrografía, ya que no cuenta con cursos de agua de tipo permanente y apenas está drenada por algunas ramblas que, salvo la del Albujón, principal colector de este espacio, están afectadas, bien por el acusado estiaje e infiltración o bien por la insuficiencia de caudales de agua continuados y capturas (Lillo, 1978). Son las ramblas de Los Alcázares, Miranda, El Beal, Ponce y Carrasquilla.

Evolución del paisaje: causas y consecuencias.

Realmente, lo ocurrido en el paisaje del Campo de Cartagena, no puede atribuirse a una sola causa. No obstante, la síntesis obligada ha motivado la elección de la que puede considerarse una de las más evidentes: la transformación experimentada por la agricultura, sin olvidar los impactos derivados de la minería, relegados a ámbitos muy concretos del paisaje analizado, y el proceso urbanizador impulsado por el incremento de población y, sobre todo en las últimas décadas, por la expansión urbanística relacionada con el turismo.

Respecto a la minería, Pérez de Perceval, Manteca y López (2010) dicen que resultó de gran importancia desde la época romana (S. II a.C. hasta S. II d.C.), aunque tuvo momentos de crisis y de recuperación, como la del s. XIX cuando llegó a ostentar el primer puesto de la producción nacional de plomo en barras. Todavía en 1983, Murcia era la tercera provincia en producción de zinc y de plata y, desde el punto de vista de los impactos en el paisaje, estos se producen, sobre todo, con las explotaciones a cielo abierto, a partir de 1957 con la empresa Peñarroya.

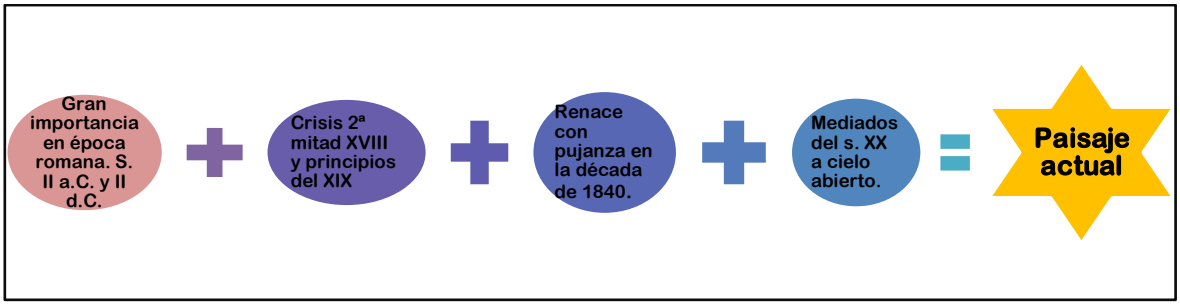


Figura 2. Evolución del aprovechamiento minero. Elaboración propia.

El ritmo, experimentado por el proceso urbanizador, se hace visible utilizando recursos como la fotografía aérea (Vuelo Ruiz de Alda Cuenca del Segura (1929-1930), vuelos americanos, interministerial, etc.), cartografía de diferentes tipos y ortoimágenes. Así, como ejemplo, se comprueba la evolución de dos núcleos de población: San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco (figura 3), que, si bien obedece al incremento de habitantes, experimentado en este entorno geográfico, también se atribuye al fenómeno de la actividad constructora ligada a ciertos tipos de turismo, como el de golf, que ha dado lugar a un número significativo de resorts (figura 4).

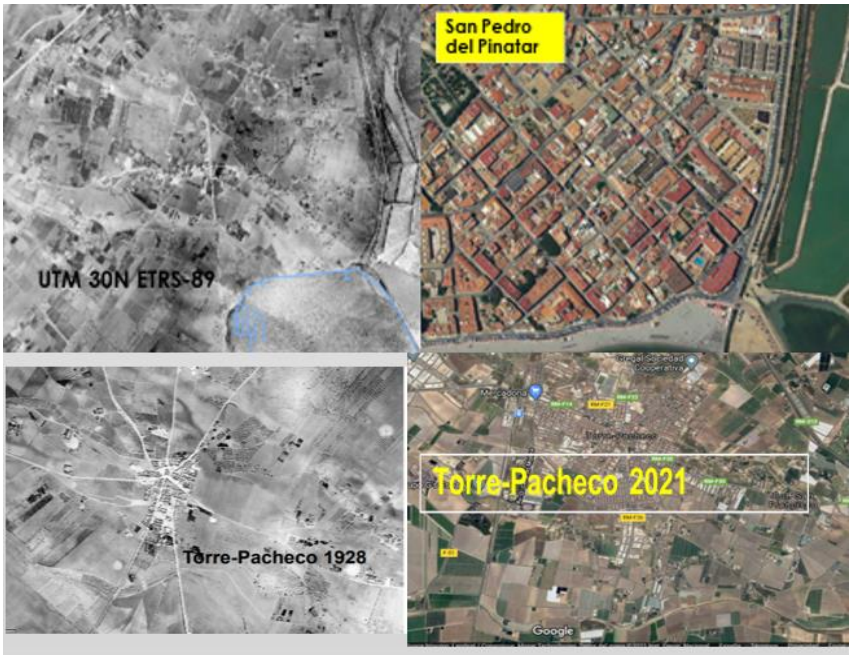


Figura 3. Proceso urbanizador. Fuente: PNOA histórico http://fototeca.cnig.es/



Figura 4. Residenciales turísticos. Fuente: https://www.booking.com/

Con relación a la agricultura, en el contexto regional esta se desarrolla con notables diferencias, tanto por las posibilidades que ofrece el propio territorio, como por los resultados obtenidos. Así se observa al comparar comarcas agrarias y se evidencia en unas el declive de la actividad agrosilvopastoril, e incluso el abandono de tierras, otrora cultivadas; mientras que en el Campo de Cartagena se ha producido, en las últimas décadas, una intensificación en el aprovechamiento de la tierra.

Según Román (1995), a mediados del s. XIX, un 99,10% del total de superficie agrícola (13.447 ha) estaba dedicado a cereal de secano y, tomando el ejemplo de un municipio representativo de la comarca, Torre Pacheco, el Catastro Parcelario de 1851 reflejaba que los cereales ocupaban 1.825 parcelas, de 3.200, y que eran seguidas de 670 de olivar, 315 de vid, 307 de higueras, 72 de almendros y 11 de algarrobos. Codorníu (1877) corrobora que la comarca se caracterizaba por cultivos de secano y su paisaje era el de la agricultura más tradicional. Incluso en 1980, se observa, que los cereales contaban con 9.213 ha. en secano y 1.276 en regadío (CARM). Sin embargo, con la aprobación del II Plan de Desarrollo Económico y Social, que ordena la regulación, mediante Ley, del sistema hidráulico Tajo-Segura, se ponían las bases para los cambios y con, entre otras normativas, la Ley 21/1971, de 19 de junio, sobre el aprovechamiento conjunto Tajo-Segura y el Real Decreto 2530/1985, de 27 de diciembre, sobre régimen de explotación y distribución de funciones en la gestión técnica y económica del acueducto Tajo-Segura, se va a impulsar el definitivo cambio de este paisaje (figura 5).

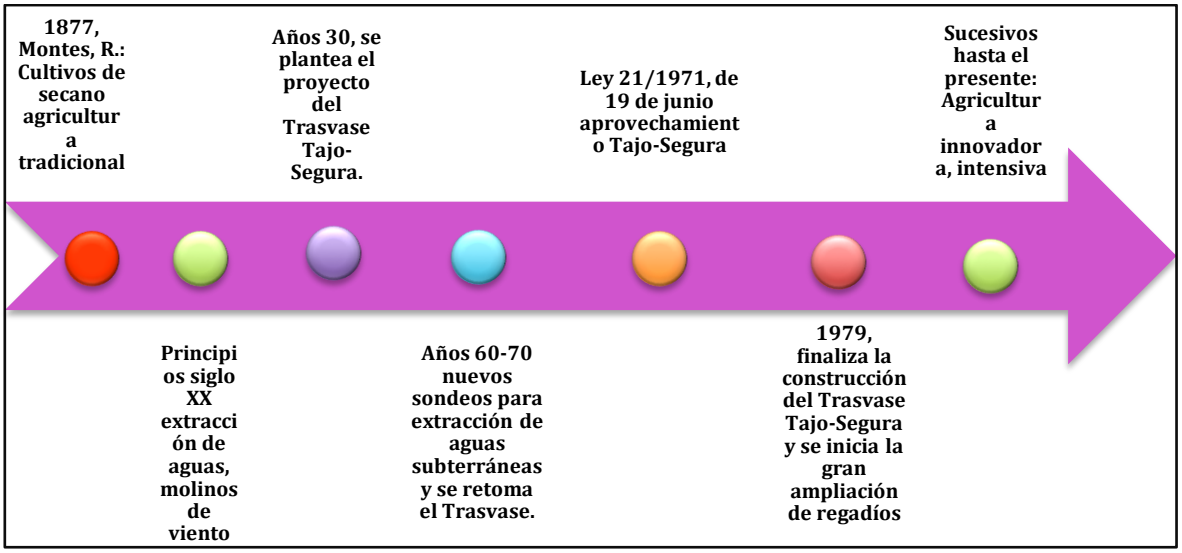


Figura 5. Evolución secano a regadío Comarca de Cartagena.

El acueducto Tajo-Segura se encuentra en explotación desde el año 1979 y los diferentes censos van mostrando la introducción de cultivos de regadío. A nivel regional, en el periodo 1984-1990 se pasa de cultivar 745.070 TM. de hortalizas a 1.474.310 (CARM, 1990) y en el Campo de Cartagena se notaba ya la abundancia de parcelas dedicadas a alcachofas, coliflor y brócoli, lechugas, melones y pimientos, entre otros. Esta evolución se hace muy visible en la cartografía y se aprecia que todavía en la década de 1980-1990 seguía existiendo un paisaje con más secano y ya se fue alcanzando un incremento del regadío que será muy evidente en el mapa de 2000-2010 (figura 6).

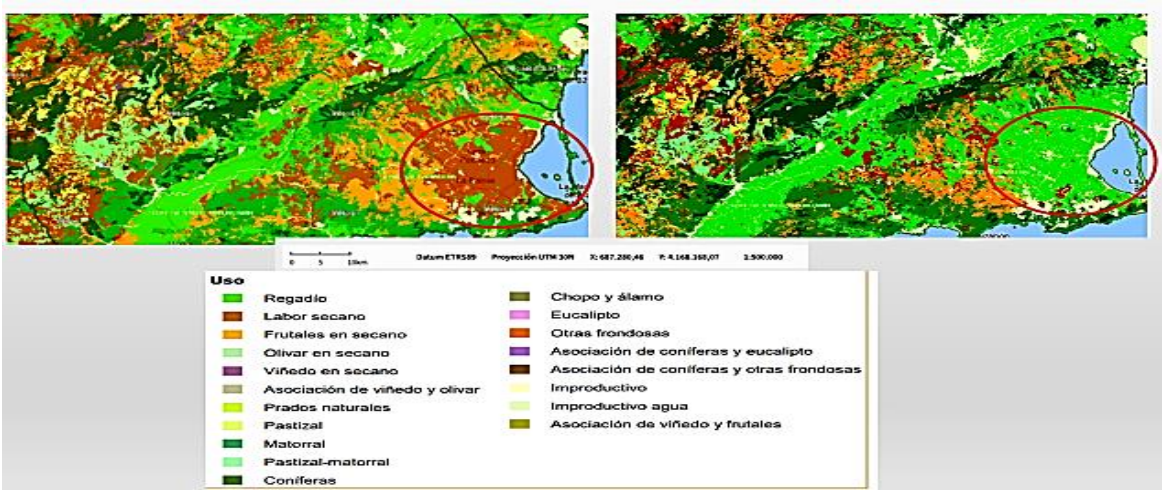


Figura 6. Cartografía de evolución de paisaje agrario. Fuente: Elaboración propia a partir de https://land.copernicus.eu/pan-european/corine-land-cover/clc2018?tab=download.

Si se toma el ejemplo de los grupos de cultivos, se comprueba que, en 2019, el Campo de Cartagena contaba con un total de 22.844 ha. y de estas solamente 689 mantenían la condición de secano, siendo 22.155 las de regadío, entre las que destacan las 18.377 dedicadas a hortalizas. Esta condición resulta más que evidente con la cartografía Corine Land Cover, que, centrada en el municipio de Torre Pacheco, muestra el elevado porcentaje de espacio correspondiente a terrenos regados permanentemente (figura 7).

Por otro lado, si estos efectos del cambio experimentado en el paisaje se llevan a la consideración de creación de empleo, se extrae que la agricultura es el segundo sector en importancia relativa en la comarca por el número de empresas afiliadas a la Seguridad Social, destacando Torre Pacheco y Cartagena.

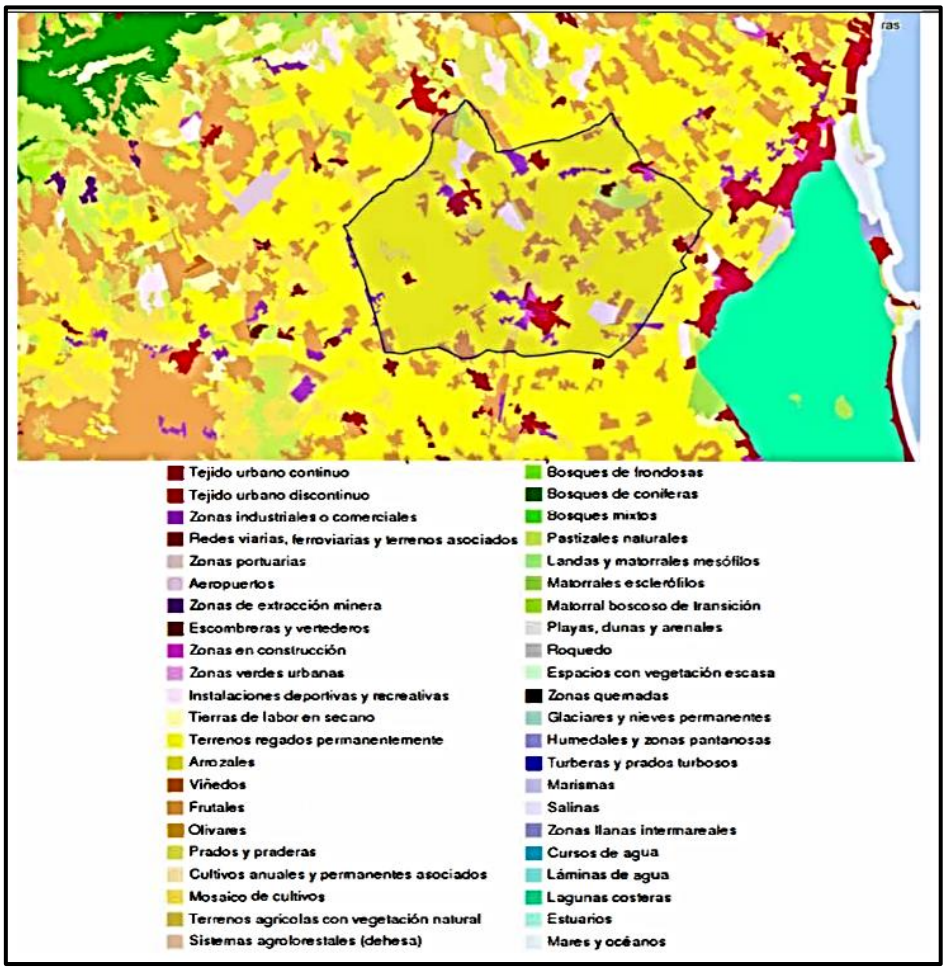


Figura 7. Mapa de ocupación del suelo en Torre Pacheco en 2018. Fuente: Corine Land Cover. Centro Nacional de Información Geográfica.

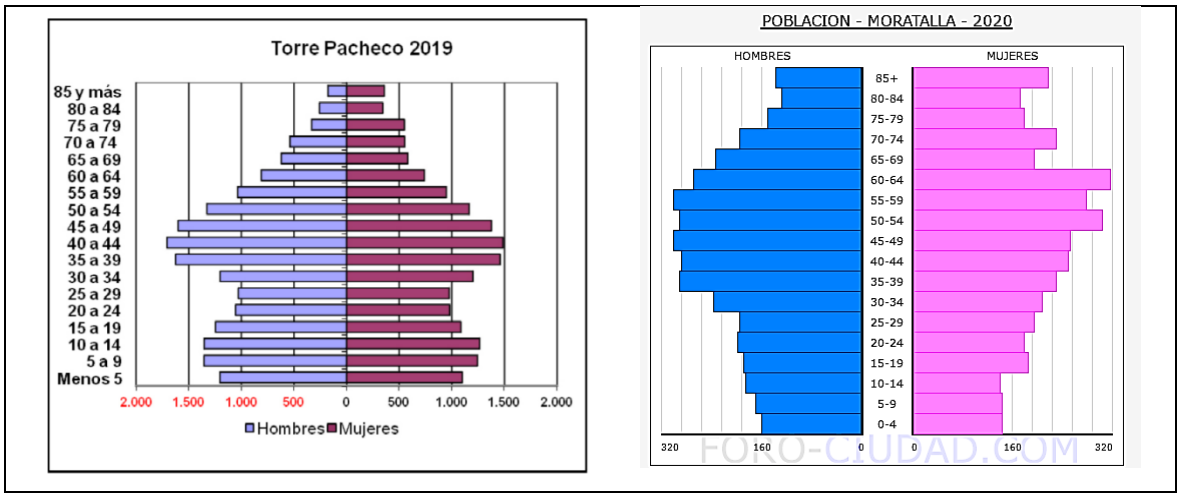


Figura 8. Estructura de la Población de Torre Pacheco 2019 y Moratalla 2020 Fuente: Elaboración propia con datos del Centro Regional de Estadística. Región de Murcia y ttps://graficos.foro-ciudad.com/piramide-poblacion/2020/40/14671-moratalla.gif

Naturalmente la posibilidad de encontrar empleo, de dinamización del espacio, desde diferentes actividades, ha sido un revulsivo para fijar, e incluso atraer, población. De ahí que, utilizando otra vez el ejemplo de Torre Pacheco, desde 1993 a 2020, se haya pasado de 17.738 habitantes y una densidad de 93,7 hb/km2, a 36.464 personas censadas y 192,5 hb/km^2. Hay que recordar que, según Román (1995, 2004) a mediados del s. XVIII se considera espectacular que la comarca pase de 5-6 hb/Km^2, a terminar el siglo con una densidad de 15-16 hab/Km^2. En este punto parece muy importante observar la diferencia que ha conseguido con otros municipios de la misma Región de Murcia y el dinamismo que puede esperarse a la vista de la estructura de ambas poblaciones, la de Torre Pacheco y la de Moratalla (figura 8). En este sentido, hay que destacar que, según el Boletín de Coyuntura Económica Campo de Cartagena (2018), el regadío del Campo de Cartagena genera más de 47.000 empleos y un valor de 2.800 millones de euros anuales. Analizando por sectores, se registró un incremento en agricultura, 1,66%, seguido de construcción, con el 1,58%, e industria, con un crecimiento del 1,37%. Por municipios, en La Unión, Los Alcázares y Fuente Álamo es el sector agricultura el que experimentó el mayor aumento en el número de empresas afiliadas a la Seguridad Social (17,65%, 12,66% y 3,65%, respectivamente), mientras en San Javier es el sector industria el que más incrementó el número de empresas afiliadas

(6,48%) y en Torre Pacheco, Cartagena y San Pedro del Pinatar, el sector de la construcción tuvo el mayor aumento interanual de empresas afiliadas en términos medios en los nueve primeros meses de 2018. El sector servicios no aparece en ningún municipio con un crecimiento del número medio de empresas afiliadas superior al del resto de sectores, registrando tasas positivas únicamente en La Unión, Torre-Pacheco y Los Alcázares.

Si algo subrayan los estudios, realizados por entidades relacionadas con el sector agrario, es la gran apuesta que se está efectuando por incorporar, cada vez más, la I+D+i, superando la media nacional en recursos dedicados. No hay duda de que en ello radica también que la agricultura de este espacio, así como las industrias asociadas, sean de las más competitivas del mundo. En este sentido, la Comunidad de Regantes del Campo de Cartagena, planifica e implementa estrategias para mejorar los procesos de producción, reducir la carga de fertilizantes y otros productos, a la vez que se estimula un uso racional del agua, aprovechándola al máximo mediante sistemas de optimización y control. En los últimos años se aprecia el interés y la preocupación del sector por hacer estas actividades sostenibles en el tiempo, minimizando los impactos causados por el uso de productos agresivos. La Comunidad de Regantes del Campo de Cartagena apuesta por mejorar sus procesos de planificación estratégica y por comunicar adecuadamente la importante contribución socioeconómica de la actividad agrícola, en su mejora continua desde un punto de vista medioambiental, social y económico (Del Villar, A., López, M. A. y Melgarejo, J., 2020).

Conclusiones

Del análisis realizado, se aprecia que la utilización de distintos recursos permite acercar al alumnado a una realidad que introduce el factor histórico y el carácter interpretativo del ser humano que ha interaccionado con el medio a través de la socialización (Millán, 2012). Esa interrelación, apreciada en el paisaje como sistema, revela que el elemento clave, sobre todo en cuanto al objeto de esta aportación, es el agua. Sin las aguas alóctonas de la cuenca cedente, la del Tajo, los cultivos en sus distintas tipologías, y también otras actividades económicas como el turismo, no habrían tenido cabida en las dimensiones actuales, puesto que

han multiplicado de forma significativa la demanda de agua y también la población que, atraída por las posibilidades laborales de la comarca, ha llegado en las últimas décadas, ya sea como población de derecho o de hecho, puesto que, a diario, acude mano de obra de otros ámbitos regionales para realizar las labores del campo. Por lo tanto, desde la perspectiva social y económica, el diagnóstico sobre los cambios puede considerarse positivo, no solo para la comarca, sino para la Región de Murcia e incluso para España, por la contribución al PIB nacional.

Otra cuestión es la que afecta al objetivo medioambiental que debe regir en la gestión del territorio y, por ende, del paisaje que, en esta comarca, se ha visto modificado por causas directas e indirectas, entre ellas la agricultura intensiva, el urbanismo desaforado y el turismo residencial de masas, llevando a lo que se conoce como "sellado de suelos" (Comisión Europea, 2012) y, de igual modo, provocada la sobreexplotación de acuíferos, contaminación de ramblas, arrastres debidos a los cada vez más frecuentes fenómenos climáticos extremos, como las DANA, o vertidos ilegales, entre otros motivos, se interrelacionan en determinados puntos de la comarca.

En este sentido, deben considerarse en el pronóstico las debilidades de un modelo de desarrollo tan supeditado al agua; las amenazas que se ciernen sobre este espacio, tanto por la utilización de productos nocivos para el medio, incluidos los que recibe el Mar Menor, como por si no llegan las aportaciones actuales del Trasvase Tajo-Segura; si tuviera que depender del agua desalada, con la complejidad del tratamiento de la salmuera resultante, etc. Sin embargo, también desde la perspectiva ambiental, puede considerarse una fortaleza haber frenado, mediante la implantación de cultivos, el proceso de desertización que, de forma natural, afectaba a este ámbito geográfico y constituía una amenaza.

En definitiva, los impactos en el paisaje anterior a la intensificación de la agricultura, han sido notables, pero revertirlo, si se eliminan las cesiones de agua, no parece la solución, sino que las oportunidades de desarrollo sostenible deben llegar subsanando el uso incontrolado de fertilizantes, plaguicidas u otros productos químicos y es necesario destacar la buena disposición de prevención que se vislumbra en los últimos años, pues ya se han emprendido acciones como la reforma de numerosos preceptos que afectan al Trasvase Tajo-Segura. Por ejemplo, a través de la Ley de Evaluación Ambiental de 2013, que ha permitido

reconocer derechos subjetivos a los usuarios del Trasvase, asegurando estabilidad jurídica, hidráulica, económica y social, sin perjudicar con ello los intereses de la cuenca cedente y, asimismo, una especial atención socio-ecológica para ámbitos más perjudicados (CARM, 2016).

Como señalan Melgarejo, Molina y López (2014) y también Morote y Rico (2018), entre otros, la nueva Regla de explotación, actualizada en el Real Decreto de 2014, y el Memorándum, que resulta un ejemplo muy destacable de gobernanza del agua, así como un pacto político que pretende impulsar la planificación hidrológica del Tajo y de las demarcaciones del Júcar y Segura, contribuyen a objetivar buena parte de las decisiones de desembalse, de lo cual es lógico esperar que, el aprovechamiento sucesivo de esta gran infraestructura, encuentre un marco en el que, además, la investigación favorezca avances en técnicas como el goteo, los invernaderos de última generación, cultivos hidropónicos o cogeneración. En este sentido hay que señalar que la Región de Murcia se considera pionera en muchas de estas técnicas, que la modernización se encuentra implantada en más del 95% de las tierras regables de la comarca y que tampoco se desecha la combinación de aprovechamientos de aguas de otras procedencias que, no obstante, tampoco resultan carentes de impactos ambientales, bien por sobreexplotación en las aguas subterráneas, bien por la particular dificultad y coste de gestionar residuos, como la sal.

Por último, hay que señalar que, en el ámbito educativo, implementando en el proceso de enseñanza-aprendizaje análisis de esta naturaleza, se puede mejorar en actitudes, procedimientos y conceptos. Siendo conscientes del papel de las sociedades en la transformación del paisaje e identificando sus particularidades y las relaciones entre sus componentes; manejando cartografía de diversos tipos, fotografías antiguas y recientes, líneas del tiempo, climogramas y pirámides de población; conociendo la composición biótica, abiótica y antrópica de un paisaje, entendiendo el proceso de evolución del mismo por la intervención humana, su presencia a lo largo del tiempo, etc. constituyen una experiencia motivadora para impulsar la atención y la empatía hacia lo que nos rodea, el paisaje.

Referencias bibliográficas

Arias, F. & Betancur, O. (2020). Guía para el autor de estudios de caso: cómo investigar, escribir, enseñar y evaluar. *Revista Educación y Sociedad* 01(02), 35-48.

Bovet, M. T., Pena, R. y Ribas, J. (2018). *Estrategias didácticas de Paisaje para Educación Primaria.* Revisión y traducción al español 18 de octubre de 2018 CEP-CDCPP (2015) 14-A E. http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:56fbfbaa-b19f-47e0-9479-1c6c89113b88/actividades-paisaje-primaria-cep-cdcpp-2015-14-a-e.pdf

Cátedra Servicios de Estudios de Coyuntura Económica de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT-COEC) (2018). *Boletín de Coyuntura* Económica Comarca de Cartagena. https://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/7639/bcecca.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Codorníu y Starico, R. (1877). *Cultivo de secano en el Campo de Cartagena*: discurso leído el día 7 de enero de 1877. Cartagena: [s.n. (Imp. de Montells) http://hdl.handle.net/10645/1645

Comisión Europea (2012). *Directrices sobre mejores prácticas para limitar, mitigar o compensar el sellado del suelo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2779/76266.

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1990). *Estadística Agraria*, Consejería de agricultura, ganadería y pesca. www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=2589&IDTIPO=100&RESULTADO_INFERIOR=31&RESULTADO_SUPERIOR=40&RASTRO=c1415$m1174

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2016). *Documento Inicial Estratégico de la Estrategia de Gestión Integrada de Zonas Costeras del Sistema Socio-Ecológico del Mar Menor y su Entorno.* http://sitmurcia.carm.es/documents/13454/4801272/ESTRATEGIA+GIZC+SSEMM.pdf

Consejo de Europa (2015*). Landscape culture: education in primary and secondary school. Council of Europe Palais de l'Europe, Strasbourg 18-20 March 2015. http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:56fbfbaa-b19f-*

47e0-9479-1c6c89113b88/actividades-paisaje-primaria-cep-cdcpp-2015-14-a-e.pdf

Del Villar, A., López, M. A. y Melgarejo, J. (2020). *Valoración Económica de las actividades agrarias en el Campo de Cartagena. https://www.crcc.es/2020/11/13/el-regadio-del-campo-de-cartagena-genera-47-400-empleos-y-un-valor-de-2-800-millones-de-euros-anuales*

Jiménez, V. E. y Comet. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(2).

Lillo, M. J. (1978). Geomorfología litoral del Mar Menor. *Papeles de Geografía*, (8).

Melgarejo, J., Molina, A. y López, M. I. (2014). El Memorándum sobre el Trasvase Tajo-Segura. Modelo de resolución de conflictos hídricos. *Revista Aranzadi de Derecho Ambiental* (29) 23-48.

Millán, M. (2012). Percepción de la Planificación y Gestión de los Espacios Turísticos Litorales de la Región de Murcia. *El Periplo Sustentable: revista de turismo, desarrollo y competitividad*, (22), 37-70.

Millán, M. (2020). La planificación como impulsora de la evolución socioeconómica y el desarrollo local de Torre Pacheco (Murcia). *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía* (13) 215-246.

Morote, Á. F., y Rico, A. M. (2018). Perspectivas de funcionamiento del Trasvase Tajo-Segura (España): efectos de las nuevas reglas de explotación e impulso de la desalinización como recurso sustitutivo. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (79). https://doi.org/10.21138/bage.2754.

Pérez de Perceval, M. A. Manteca, J. I., y López, M. A. (2010). Patrimonio minero de la Región de Murcia. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (29), 140-147.

Román, C. (1995). La funcionalidad socioeconómica de las aparcerías del secano murciano: el Campo de Cartagena (1832-1982). *Agricultura y Sociedad*, (76)125-152.

Román, C. (2004). Ciento cincuenta años de transformaciones agrarias en la comarca del Campo de Cartagena: del sistema cereal a la especialización hortofrutícola. *Revista Murciana de Antropología*, (10), 81-98. https://revistas.um.es/rmu/article/view/72301.

CAPÍTULO 22. EL RIESGO DE INUNDACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA APROXIMACIÓN DE LOS RECURSOS Y ACTIVIDADES QUE SE INSERTAN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (ESPAÑA)[27]

Álvaro-Francisco Morote Seguido

(Universidad de Valencia)

Introducción

Uno de los principales riesgos naturales que afectan a la región mediterránea son las inundaciones. En las últimas décadas este fenómeno se ha agravado tanto por el incremento de la exposición del ser humano como por los efectos del cambio climático (episodios de lluvias más intensas y frecuentes) como indican los principales informes sobre cambio climático (*Intergovernmental Panel on Climate Change* [IPCC], 2018). Estos escenarios, de cumplirse, obligan a lograr una sociedad más concienciada, formada y adaptada a estos fenómenos donde la formación escolar debe ser un pilar fundamental (IPCC, 2014; Olcina, 2017). La enseñanza sobre el cambio climático y sus riesgos asociados (riesgos atmosféricos) es una medida básica para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Agenda 2030), especialmente el objetivo n.º 13 "Acción por el clima" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Sin embargo, tradicionalmente el factor educación se ha obviado y menospreciado a la hora de contemplar y analizar el riesgo (Morote y Hernández, 2020). Por este motivo, tratar estos temas en el aula y la formación de maestros/as sobre esta temática debe ser una prioridad tal y como establece el actual currículo de Educación Primaria (Ciencias Sociales) (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

[27] Esta investigación se inserta en el proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolar en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

En España, la mayoría de la producción científica sobre la didáctica del riesgo de inundación se ha llevado a cabo en el área de las Ciencias Experimentales y Naturales (ver Díez, 2015). Sin embargo, desde la Didáctica de la Geografía y/o Ciencias Sociales no es habitual encontrar este tipo de publicaciones. En la región valenciana, cabe destacar que recientemente se ha comenzado una línea de trabajo sobre esta temática (grupo de Social(s) de la Universidad de Valencia) como ponen de manifiesto los trabajos sobre representaciones sociales del futuro profesorado en Educación Primaria (Morote y Hernández, 2020; Morote y Souto, 2020) y sobre propuestas didácticas (Morote y Pérez, 2019).

En relación con los libros de texto, el interés que suscita su análisis en la investigación educativa se debe, de manera general, porque se tratan de fuentes documentales privilegiadas que permiten aproximarse a lo que sucede en las aulas (Valls, 2008). También, como indican Bel y Colomer (2018), estos recursos se han constituido tradicionalmente como una herramienta principal en las clases de Ciencias Sociales y, para el caso de la Educación Primaria, a pesar de que en los últimos años su uso ha descendido, siguen siendo el principal recurso utilizado (Miralles et al., 2011). En cuanto a los trabajos sobre el análisis del riesgo de inundación en los libros de texto, son testimoniales (Cuello y García, 2019).

El objetivo de esta investigación es llevar cabo una primera aproximación de cómo se explica el riesgo de inundación en los actuales libros de texto (Ciencias Sociales; 3er ciclo de Educación Primaria) de las principales editoriales que se utilizan en la Comunidad Valenciana (España) atendiendo a: 1) tipo de recursos utilizados; 2) los recursos a los que se vinculan las actividades; 3) la complejidad cognitiva de las actividades; y 4) tipo de imágenes que se insertan. Este último objetivo tiene la intención de examinar la función y grado de catastrofismo de estos recursos. Como hipótesis de partida, cabría mencionar que esta temática adquiere una escasa atención en los libros de texto. En relación con los recursos, predominarían los textos académicos y vinculándose las actividades a los recursos textuales y combinados (textual e icónicos). En cuanto al nivel de complejidad de las actividades, éstas se caracterizarían por ser de un nivel cognitivo bajo y, en relación con las imágenes, tendrían una finalidad de dar una sensación de catastrofismo. Por tanto, se trataría de una explicación vulgar de estos fenómenos (tan

característicos del clima mediterráneo) y donde pasaría desapercibido el ser humano y cómo incide en el riesgo.

Fuentes y Metodología

En primer lugar, para la realización de este trabajo se ha tenido en cuenta el contexto del actual currículo escolar. En España, el Estado establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, sin embargo, cada comunidad autónoma se encarga de concretarlas en un currículo propio (Decreto 108/2014, de 4 de julio, para el caso de la Comunidad Valenciana). En segundo lugar, se han analizado los libros de texto de Ciencias Sociales (3er ciclo de Educación Primaria; cursos 5º y 6º) de las principales editoriales que se utilizan en la Comunidad Valenciana (España) (Anaya, Bromera, Santillana, SM, Vicens Vives) que, además, coinciden con la mayoría de las editoriales que se utilizan en el conjunto del territorio español (ver Valls, 2008). La justificación de la elección del 3er ciclo se debe porque coincide con el periodo cognitivo más complejo de la Educación Primaria (10-12 años) y porque es el previo a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De esta manera se puede llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la complejidad de los contenidos propuestos. Los libros de texto consultados son los más actuales (un total de 10; 5 por curso) y publicados tras la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Cabe insistir que tanto el número de libros como editoriales objeto de estudio son representativas como ponen de manifiesto trabajos previos realizados en otros ámbitos como, por ejemplo, el de García et al. (2009) (Comunidad de Madrid) o el de Sánchez-Fuster (2017) (Región de Murcia). Respecto a este último, las editoriales y libros analizados (un total de 5) han sido seleccionadas a partir de los resultados de una encuesta realizada a docentes en activo.

En cuanto al marco geográfico (Com. Valenciana) su elección se debe a varios motivos: 1) existen investigaciones previas sobre el análisis de libros de texto de Ciencias Sociales que han justificado el uso de las principales editoriales utilizadas en esta región a partir de la consulta al profesorado en activo, tanto para la revisión de contenidos de Historia (Bel y Colomer, 2018; Sáiz, 2011) como de contenidos

geográficos (Climatología) (Morote, 2020); y 2) la región valenciana es una de las áreas del mediterráneo más vulnerables a los efectos del cambio climático (IPCC, 2018).

Metodológicamente, para el desarrollo de los objetivos propuestos se ha seguido el modelo diseñando por Sáiz (2011) y que, recientemente, ha sido seguido por otros autores para el análisis de los recursos sobre Climatología en los manuales escolares de Educación Primaria (ver Morote, 2020). En la presente investigación se ha llevado a cabo un análisis sobre: 1) el tipo de recursos utilizados; 2) los recursos a los que se vinculan las actividades; 3) la naturaleza de las actividades según sus niveles de complejidad cognitiva, considerando el nivel de procesamiento de la información que exigen y plantean; y 4) un análisis de las imágenes que se insertan en las unidades didácticas atendiendo a su función y grado de catastrofismo.

En relación con los recursos se han tenido en cuenta materiales, elementos o técnicas propias de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: 1) el propio texto académico (el redactado por el autor/autores del manual); 2) fuentes primarias escritas (documentos históricos, textos de informes, noticias de prensa, etc.), debidamente adaptadas; 3) fotografías; 4) mapas; 5) climogramas; 6) tablas y gráficos; y 7) ilustraciones (dibujos). En cuanto a las actividades se han contemplado todas las formulaciones y/o enunciados que implican el trabajo por parte del alumnado de recursos presentes en el manual escolar. Es decir, conllevan acciones de aprendizaje de diferente grado de complejidad relacionadas con los recursos del libro o que parten de enunciados de contenidos conceptuales presentes en éste (Sáiz, 2011). Estas actividades también se han analizado según al recurso al que se vinculan: Tipo 1) recurso textual (texto académico, fuentes primarias textuales); Tipo 2) recurso icónico (mapas, climogramas, tablas o gráficos, fotografías, ilustraciones, etc.); Tipo 3) recurso combinado (textual e icónico); y Tipo 4) recurso externo al manual (páginas web, enlaces multimedia, enciclopedias y otros). Otro aspecto que se ha analizado ha sido el nivel de complejidad cognitiva que plantean las actividades. Para ello, se ha seguido el modelo de Sáiz (2011) que, a su vez, parte de la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñado por Bloom en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001).

Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis de las imágenes (fotografías, ilustraciones, mapas, etc.), que se insertan en los manuales escolares con la finalidad de categorizarlas según su función: 1) meramente estéticas; 2) de apoyo a los recursos utilizados; y 3) para análisis de ejercicios, es decir, aquellas que fomentan la realización de una actividad, hacer pensar al alumnado críticamente, "aprender a pensar" o que plantean un problema a resolver (Sáiz, 2011). También se ha analizado el grado de catastrofismo de las imágenes atendiendo a si hacen referencia a desastres naturales donde se pueden observar daños económicos y/o materiales o bien, a aspectos positivos de una inundación (derivación de agua para regadío, sedimentación y fertilización de campos de cultivos, etc.).

Resultados

Recursos a los que se vinculan las actividades y su nivel de complejidad cognitiva

Un primer análisis exploratorio de la tipología de los recursos que se insertan en los manuales escolares para explicar el riesgo de inundación pone de manifiesto que, generalmente, estos se insertan en las unidades didácticas vinculadas con el clima y el tiempo atmosférico. Sin embargo, estas temáticas, al ser temas transversales, también se suelen integrar con otras como la hidrografía, el paisaje o la vegetación. En 6º de Educación Primaria esta transversalidad es aún más evidente ya que las unidades didácticas donde se hace mención al riesgo de inundación suelen vincularse con los problemas ambientales (Anaya) o el impacto ser humano en el medio (Santillana) y, además, no se dedican tantos contenidos a la Climatología. Este hecho supone que tanto los recursos como las actividades asociadas a los riesgos de inundación no sean tan numerosos respecto a 5º (Tabla 1).

Tabla 1. Recursos que se insertan sobre el riesgo de inundación en los manuales escolares de Educación Primaria (Ciencias Sociales; 3er ciclo)

Editorial	Texto académico		Fuentes primarias		Fotografías		Mapas		Climogramas		Tablas		Ilustraciones		Total	
	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º
Anaya	3	1	-	1	1	-	-	-	4	-	-	-	-	1	8	3
Bromera	6	2	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	8	4
Santillana	3	5	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6
SM	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	3
Vicens Vives	2	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	2
Total	**14**	**12**	**1**	**2**	**2**	**1**	**0**	**2**	**5**	**0**	**1**	**0**	**0**	**1**	**23**	**18**

Una segunda cuestión que se ha analizado en este trabajo han sido las actividades. Para el caso de 5.º de Educación Primaria, las que se vinculan con las inundaciones ascienden a 13. Sin embargo, estas representan el 4,3% del total de las que se incorporan en las unidades didácticas analizadas (300 actividades) (ver Tabla 2). Las editoriales que le dedican un mayor número son Bromera (9,5%; n= 6), SM (5,6%; n=3) y Anaya (5,1%; n=4), mientras que Santillana y Vicens Vives no han incorporado ninguna. Estas actividades destacan principalmente porque se relacionan con recursos textuales y, en segundo lugar, con recursos combinados (textual-icónico). Este hecho no es de extrañar ya que estos recursos (textos) son los principales que se insertan para explicar estos riesgos (Tabla 1). Sin embargo, se ha podido constatar como en 6º ninguna editorial ha incorporado actividades sobre esta temática.

Tabla 2. Actividades planteadas sobre el riesgo de inundación según al recurso al que se vinculan en los manuales escolares de Ciencias Sociales (5º de Primaria)

	Textual	Recurso icónico	Combinado (textual-icónico)	Externo	Nº total actividades sobre inundaciones	Nº total de actividades de las UDs
Anaya	2	-	1	1	4 (5,1%)	77
Bromera	2	-	2	2	6 (9,5%)	63
Santillana	-	-	-	-	0	67
SM	1	1	1	0	3 (5,6%)	53
Vicens Vives	-	-	-	-	0	40
Total	**5 (38,5%)**	**1 (7,7%)**	**4 (30,8%)**	**3 (23,1%)**	**13 (4,3%)**	**300 (100%)**

Notas: 1) el porcentaje de las actividades según al recurso que se vinculan se ha hecho respecto al total de actividades (13 actividades; el 4,3% del total); 2) en 6º de Educación Primaria los libros de texto no insertan actividades sobre el riesgo de inundación.

También, en cuanto a las actividades, se ha analizado su nivel de complejidad cognitiva. Destacan las de nivel cognitivo bajo (el 46,2%; n= 6), es decir, aquellas que implican la mera localización y reproducción de información (textos académicos, fuentes primarias o secundarias, gráficos, mapas, etc.) (Tabla 3). Por ejemplo, Anaya, en el Tema 4 "El clima" se inserta un apartado de "Riesgos climáticos" y las actividades que se vinculan con el riesgo de inundación son ejercicios en el que el alumnado debe responder: "¿A qué llamamos riesgos climáticos?" y "nombra los principales riesgos climáticos" (Benítez et al., 2014: 63). Son respuestas que deben reproducir del texto académico al que se vinculan.

Tabla 3. Nivel de complejidad cognitiva de las actividades que se insertan sobre el riesgo de inundación en los manuales escolares de Ciencias Sociales (5º de Educación Primaria)

Editorial	Baja	Media	Alta	Total
Anaya	2	2	-	4
Bromera	4	2	-	6
Santillana	-	-	-	0
SM	-	1	2	3
Vicens Vives	-	-	-	0
Total	**6 (46,2%)**	**5 (38,5%)**	**2 (15,4%)**	**13 (100%)**

Nota: en 6º de Educación Primaria no se insertan actividades sobre el riesgo de inundación.

La explicación del riesgo de inundación a partir de las imágenes. Una iconografía caracterizada por el esteticismo y excesivo catastrofismo

La última cuestión objeto de estudio en este trabajo ha sido el análisis de las imágenes atendiendo a su función y grado de catastrofismo. El número total de imágenes identificadas es de 14, siendo la mayoría (78,5%; n=11) las que se insertan en los manuales de 5.º de Educación Primaria. En este curso, el 72,7% (n=8) tienen una función meramente estética. De estas, destacan especialmente las que incorpora Bromera (n=7). Otro elemento que destacar es la imagen de excesivo catastrofismo sobre estos fenómenos. Por ejemplo, en el libro de texto de SM (5.º Educación Primaria) se inserta un apartado titulado "El día más raro" donde se describe que "en las noticias han hablado de los fenómenos atmosféricos más raros que se han registrado en España en los últimos meses" (Parra et al., 2014, p. 40). Este titular puede llegar a manipular y confundir a los discentes ya que si a la

hora de explicar el clima mediterráneo se habla de que las inundaciones (precipitaciones de fuerte intensidad horaria) es algo característico, ¿por qué se indica que es raro? Este texto viene acompañado de dos imágenes muy ilustrativas (ver Figura 1). Por una parte, se incorpora una fotografía de una playa del mediterráneo nevada (nada raro ya que este hecho suele suceder casi todos los años en algún punto del mediterráneo español); y otra, lo que parece ser una urbanización de adosados inundada seguramente por estar situada en una zona de marjal o de ribera. Esta última imagen daría mucho juego a la hora de explicar el fenómeno del riesgo de inundación (peligrosidad + vulnerabilidad + exposición= riesgo).



Figura 1. Imágenes que se insertan sobre fenómenos atmosféricos "raros" (editorial SM; 5.º de Educación Primaria). Fuente: Parra et al. (2014).

Es evidente que cuando se habla de riesgo de inundación es porque se tienen en cuenta los daños perjudiciales en la sociedad y el territorio y, por tanto, la mayoría de las imágenes se corresponden con desastres donde destacan los daños materiales, víctimas humanas, etc. Pero también cabe advertir que una inundación puede tener aspectos positivos. Esta explicación no se ha encontrado en ningún manual analizado y, por tanto, sería un aspecto para mejorar. Por ejemplo, es el caso de la editorial Bromera que incorpora una fotografía de un azud durante una riada (Figura 2). Aunque no se indica, se trata del azud de Sant Joan situado en el río Seco o Monnegre (Alicante). Realmente, aunque la imagen pueda parecer catastrófica, constituye algo normal, positivo y característico en este tipo de ríos-rambla, más si cabe en este caso por ser uno de los cursos fluviales más sangrados de la península Ibérica desde época romana. Y, para ello, el azud tenía esa función, a saber: derivar la escorrentía coincidiendo con lluvias de fuerte

intensidad horaria para su posterior aprovechamiento agrícola. También cabe indicar que utilizando este ejemplo se podría hablar de los aprovechamientos de turbias (escorrentías esporádicas tras episodios de lluvias intensas) o incluso del pantano de Tibi, la presa en funcionamiento más antigua de Europa y que se ubica aguas arriba del río Monnegre.



Figura 2. Imagen del azud de Sant Joan (Alicante) en el rio Seco o Monnegre (Alicante) durante un episodio de lluvias intensas (editorial Bromera; 5º de Educación Primaria). Fuente: Gregori y Viu (2014).

Conclusiones

En esta investigación se ha realizado una aproximación al tipo de recursos, actividades e imágenes que se insertan en los libros de texto de Ciencias Sociales del 3er ciclo de Educación Primaria. Atendiendo a las hipótesis planteadas, estas se cumplen. Predominan los textos académicos como principal recurso y se vinculan las actividades a los recursos textuales y combinados (textual e icónicos). Respecto al nivel de complejidad de las actividades, la mayoría se caracterizan por ser de un nivel cognitivo bajo y, en relación con las imágenes, la mayoría de ellas se insertan con una finalidad estética y con el objetivo de llamar la atención debido al excesivo catastrofismo.

Una de las conclusiones que se pueden extraer es que las actividades presentan un bajo grado de problematización y los recursos se caracterizan por un escaso rigor científico. Este limitado rigor ha sido puesto de manifiesto recientemente para

el caso del cambio climático en los manuales de Ciencias Sociales (Educación Primaria) donde abundan las afirmaciones y explicaciones que no son corroboradas con fuentes ni con datos científicos (Morote y Olcina, 2020). En cuanto a las imágenes, se ha podido comprobar que estas se caracterizan por llamar la atención gracias a un excesivo catastrofismo. Es evidente que las inundaciones tienen repercusiones negativas, sin embargo, se echa en falta un mayor sentido crítico de la deficiente praxis y ocupación urbana de las áreas de riesgo. En los contenidos, el factor humano pasa desapercibido a la hora de explicar las causas de este fenómeno, pero, sin embargo, este es el principal agente que aparece en las imágenes, totalmente descontextualizadas con los contenidos y dando la sensación de que la causa del desastre es el factor atmosférico.

Respecto a las limitaciones de estudio, cabe destacar que el análisis de los libros de texto no implica que se conozca lo que realmente se enseña en el aula y tampoco lo que el profesor enseña (y su capacidad) para transmitir los conocimientos. Esto se convierte en un reto de investigación futura: conocer realmente cómo el profesorado en activo enseña estos contenidos en las aulas y lo que realmente aprenden los/as alumnos/as, y extender este análisis a otros ciclos superiores (Educación Secundaria y Bachillerato). Otro de los retos de investigación sería conocer: 1) cuáles son las causas y consecuencias que se explican sobre el riesgo de inundación; 2) qué rol tiene el ser humano y el cambio climático; y 3) qué explicación se hace de la gota fría. Son, por tanto, cuestiones que se abordaran en un futuro para consolidar esta línea de investigación en la región mediterránea.

Referencias bibliográficas

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Bel, J.C. y Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-23. doi:10.1590/S1413-24782018230082.

Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2014). *Ciencias Sociales 5*. Grupo Anaya.

Cuello, A. y García, F. (2019). ¿Ayudan los libros de textos a comprender la real fluvial de la ciudad?. *Revista de Humanidades*, (37), 209-234.

Díez, A. (2015). Buscando riadas en los árboles: Dendrogeomorfología. E*nseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *23*(25), 272-285.

García, J., Pardo, P. y Rebollo, L.F. (2009). La desertificación y otros problemas ambientales en los libros de texto de geografía de educación secundaria en España. En: Pillet, F., Cañizares, M.C., Ruiz, A. (Coord.), *Geografía, territorio y paisaje. El estado de la cuestión: actas del XXI Congreso de Geógrafos Españoles* (pp. 1757-1772). Asociación de Geógrafos Españoles.

Gregori, J. y Viu, M. (2014). *Crónica 5. Ciencias Sociales*. Ediciones Bromera.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2014). *Climate Change 2013 and Climate Change 2014 (3 vols.)*. http://www.ipcc.ch.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018). *Special Report Global warming of 1.5ºC*. https://www.ipcc.ch/report/sr15/.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU.

Morote, A.F. (2020). ¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los manuales escolares de Ciencias Sociales. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI Geografía*, (12), 119-114.

Morote, A.F. y Pérez, A. (2019). La comprensión del riesgo de inundación a través del trabajo de campo: Una experiencia didáctica en San Vicente del Raspeig (Alicante). *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, (19), 609-631.

Morote, A.F. y Hernández, M. (2020). Social Representations of Flooding of Future Teachers of Primary Education (Social Sciences): A Geographical Approach in the Spanish Mediterranean Region. *Sustainability*, *12*(15), 1-14. https://doi.org/10.3390/su12156065.

Morote, A. F. y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, *59*(3), 158-177. http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792

Morote, A.F. y Souto X. M. (2020). Educar para convivir con el riesgo de inundación. *Estudios Geográficos*, *81* (288), 1-14. https://doi.org/10.3989/estgeogr.202051.031.

Olcina, J. (2017). *La enseñanza del tiempo atmosférico y del clima en los niveles educativos no universitarios. Propuestas didácticas.* En R. Sebastiá y E. M. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp. 119-148). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.

Parra, E., Martín, S., Navarro, A. y López, S. (2014). *Ciencias Sociales. Comunitat Valenciana. 5º Primaria*. SM.

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 37-64.

Sánchez-Fuster, M.C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Primaria*. Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España). Tesis Doctoral.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Sustainable Development Goals*. UNDP, Sustainable Development Agenda. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/resources.html.

Valls, R. (2008). *La Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.

CAPÍTULO 23. ¿ESTÁ PREPARADO EL FUTURO PROFESORADO PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA DEL CAMBIO CLIMÁTICO Y ASÍ NO PONER EN RIESGO NUESTRO PATRIMONIO NATURAL?

Álvaro-Francisco Morote Seguido [(1)], Juan Ramón Moreno-Vera [(2)]

([(1)] Universidad de Valencia y [(2)] Universidad de Murcia)

Introducción

Esta investigación[28] se centra en la enseñanza del cambio climático, uno de los principales desafíos socioambientales del actual siglo XXI (Miró y Olcina, 2020; Pausas y Millán, 2019). El objetivo principal de este estudio es conocer cuál es la actual formación del futuro profesorado de Educación Primaria (Universidades de Murcia y Valencia) en materia de cambio climático y cuál es su consideración sobre el tema de cara al futuro, ya que su presencia en las clases de Ciencias Sociales sigue siendo muy superficial, lo que incide en la poca presencia del estudio del patrimonio natural en las Ciencias Sociales.

El cambio climático, un problema global en las aulas

En relación con la enseñanza del cambio climático, resulta de notable interés que el alumnado sepa interpretar y conocer los diversos factores (naturales y humanos) que interaccionan en el territorio para mostrar a la sociedad la complejidad de las

[28] Esta investigación se inserta en varios proyectos: "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE; y "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18), financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

causas y consecuencias de este fenómeno, y proporcionar argumentos y soluciones, tanto colectivas e individuales, de mitigación y adaptación al cambio climático (Fernández et al., 2019). Además, a este interés cabe sumar que esta temática debe ser tratada en la Educación Primaria (objeto de estudio) tal y como pone de manifiesto en España el actual currículo (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero).

En el ámbito internacional, la enseñanza del cambio climático está orientada a explicar este fenómeno y su tratamiento en las aulas en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, cabe destacar las investigaciones realizadas en EE.UU. (McWhirter y Shealy, 2018) o Asia (Ahmad y Numan, 2015). En España, algunos de los trabajos realizados sobre el cambio climático son, por ejemplo, los de González-Gaudiano (2007), Bello et al. (2017), García y Meira (2019) donde no sólo se hace hincapié en las cuestiones climáticas, sino también en elementos vinculados con la sostenibilidad, etc.

Además, en España, cabe indicar que, como ponen de manifiesto Morote y Olcina (2020), en Didáctica de la Geografía y/o Ciencias Sociales, existe una escasa producción científica en comparación, por ejemplo, como sucede con la Didáctica de las Ciencias Naturales y/o Experimentales. En España, desde el campo de la Didáctica de la Geografía, a pesar de que destaca una producción científica notable sobre cómo enseñar Climatología (Martínez-Medina y López-Fernández, 2016), desde este campo, aún no existe una línea de investigación consolidada sobre la enseñanza del cambio climático y menos en vinculación con la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en Educación Primaria (Marín-Cepeda et al., 2017).

De la educación ambiental y la sostenibilidad a la enseñanza para la conservación del patrimonio natural

Estrechamente relacionado con el clima y el patrimonio, también cabría destacar las cuestiones vinculadas con la enseñanza de la sostenibilidad, una temática notablemente vinculada con los elementos climáticos y su influencia en el patrimonio natural y paisajístico. Estudios como el de Moreno-Vera (2020) analizan experiencias didácticas para implementar acciones educativas sobre el cambio climático en el aula, una temática que se ha visto impulsada, en los últimos años,

por la presencia de los problemas de este fenómeno que han evidenciado movimientos sociales como *#fridaysforfuture* y las manifestaciones por la *#climateemergency* lideradas por la joven sueca Greta Thunberg, así como por la presencia de los problemas ambientales y educativos que se recogen como reto global en los Objetivos por el Desarrollo Sostenible (ODS) implementados por la Organización de las Naciones Unidas para la Agenda 2030 (ONU, 2015).

La educación ambiental, en palabras de Stevenson et al. (2017) debe preparar al alumnado para afrontar potenciales problemas futuros en relación los impactos ecológicos del cambio climático. Así, se destacan dos acciones clave para trabajar y evitar, desde el presente, los problemas futuros: 1) mitigación; y 2) adaptación. Son, por tanto, dos elementos fundamentales para educar al actual alumnado. Al respecto, según Moreno-Vera et al. (2020) la enseñanza del patrimonio natural debería tener una mayor presencia en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En este sentido, resulta necesario reproducir las palabras de Zabala y Roura (2006) sobre el patrimonio: "el patrimonio es un concepto interdisciplinario por definición, que necesariamente debe ser abordado desde diversas áreas del conocimiento" (p. 234).

Son numerosos los trabajos llevados a cabo en relación con la educación del patrimonio y Ciencias Sociales, destacando algunos recientes en relación a la presencia en el currículo de Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Alvén, 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020), el estado de la Educación Patrimonial en España (Fontal, 2015; Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2017), la innovación en la enseñanza del patrimonio (Ibáñez-Etxeberría et al., 2020), o sobre representaciones sociales del profesorado (Moreno-Vera et al., 2020). Respecto a este último, estos autores indican la reducida presencia que el patrimonio natural tiene entre las percepciones del profesorado de Ciencias Sociales, que sigue todavía reproduciendo una visión poco holística del concepto de patrimonio, donde la naturaleza, el paisaje o los espacios naturales no ocupan una dedicación importante dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Marín-Cepeda et al., 2017).

Objetivos y Metodología

Objetivos específicos e hipótesis de investigación

El objetivo principal de esta investigación es el de identificar las percepciones que el futuro profesorado de Educación Primaria (Universidades de Murcia y Valencia) tiene sobre su formación y capacitación para enseñar el cambio climático. Para ello, se plantean tres objetivos específicos: O.E.1.) analizar la formación que ha recibido previamente el futuro profesorado de Educación Primaria sobre el cambio climático (tanto durante la etapa escolar como universitaria); O.E.2) conocer cuál es la percepción sobre su propia capacitación docente para enseñar este fenómeno; y O.E.3) analizar la percepción del futuro profesorado sobre la importancia del cambio climático como contenido a tratar, en el futuro, en el área de Ciencias Sociales.

Estos objetivos específicos están directamente relacionados con las hipótesis de investigación que supone que el futuro profesorado de Ciencias Sociales conoce parcialmente el contenido a enseñar y no estaría lo suficientemente capacitado para abordar el cambio climático en el aula. Por tanto, se estaría poniendo en peligro el patrimonio natural debido al riesgo que supone no tener un conocimiento y formación real sobre las cuestiones vinculadas con el calentamiento térmico planetario y su repercusión en el territorio y, por ende, en el patrimonio natural.

Descripción del contexto y participantes

La selección de los/as participantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia) durante el curso 2020-2021. El total de participantes asciende a 98 futuros docentes de Educación Primaria: 30 de la Universidad de Murcia (UM) y 68 de la Universidad de Valencia (UV), todos/as ellos/as participando en asignaturas vinculadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En cuanto a la edad, en ambos casos de estudio es similar: una media de 21,1 años (UM) y 21,6 años (UV). En relación con el género, los datos también ofrecen unas cifras muy semejantes entre las dos universidades: en la UM el 83,3% (n= 25) son mujeres, mientras que en la Universidad de Valencia éstas representan el 82,4% (n=56).

Instrumento de la investigación

Para el proceso de recogida de datos se procedió a pasar un cuestionario previamente diseñado, validado y adaptado a partir de investigaciones previas (ver Morote et al., 2021). El primer apartado se relaciona con la formación docente durante la etapa escolar y universitaria: ítem 3 "¿Durante tu etapa escolar recibiste algún tipo de formación sobre el cambio climático?"; ítem 4 "Si la respuesta anterior ha sido afirmativa, ¿en qué etapas educativas recuerdas haber recibido estos contenidos?; e ítem 17 "¿Has recibido previamente alguna formación sobre estos contenidos en la Universidad (Grado en Maestro/a en Educación Primaria)?".

Un segundo apartado del cuestionario tiene que ver con la capacitación docente. En este se incluyen el ítem 15 "¿Estás capacitado como futuro/a profesor/a para poder enseñar estos contenidos? e ítem 16 "¿Podrías explicar el motivo de tu respuesta anterior?". Finalmente, el tercer apartado se vincula con la importancia del cambio climático como contenido a tratar, en el futuro, en la asignatura de Ciencias Sociales: ítem 18 "¿Merece la pena trabajar estos contenidos en las aulas de Educación Primaria? e ítem 19 "¿Podrías explicar el motivo de tu respuesta anterior?".

Procedimiento de análisis, validez y fiabilidad del constructo

En relación con el instrumento, para evaluar la validez de constructo se realizó, en primer lugar, un análisis estadístico de las variables ordinales (ítems 15 y 18). De estas variables, se comprobó que se cumplía una desviación estándar (SD) aceptable entre 0 > 1. Una vez hecha la comprobación, se sometió el constructo a la prueba de validez de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que indica si es aceptable o no el análisis factorial del instrumento. La prueba KMO dio como resultado positivo 0,50 que, a juicio de otras investigaciones de fiabilidad factorial se considera de nivel aceptable (Pérez-Gil et al., 2000). Además, al tratarse de un cuestionario mixto (cuantitativo y cualitativo), se ha realizado la prueba de Chi-Cuadrado de Friedman (X^2 de Friedman), la cual ofrece un valor de 0,792 positivo, muy lejano a cero (> 0,05), lo que indica que existe discrepancia entre variables, por lo que no se trataría de variables dependientes unas de otras (Satorra y Bentler, 2010; Sharpe, 2015).

Esto supone que la formación que ha recibido el estudiante sobre el cambio climático (ítem 17) no tiene una gran incidencia en el resto de respuestas del constructo y que, por tanto, no están condicionadas. Esto, otorga un valor positivo de fiabilidad a la investigación, tal y como sucede en otros estudios en Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera et al., 2020).

Respecto al procedimiento de análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS v 24 y se ha procedido a la realización e interpretación de un análisis estadístico-descriptivo de frecuencias y porcentajes. Además, para el análisis de correlación, se han realizado las pruebas de Correlación de Pearson entre los ítems 15 y 18.Y, en cuanto a las opiniones de las respuestas abiertas (información cualitativa) del ítem 16, estas se han codificado: CSI ("sí tengo formación y me siento capacitado"); CSI+ ("sí tengo formación pero necesitaría más información"; CF+ ("tengo pocos conocimientos y necesito más información"); C- ("no tengo conocimientos y no me siento capacitado") y, por último, N ("ninguna razón").

Resultados

La formación escolar y universitaria sobre el cambio climático

Uno de los aspectos claves previos para analizar en este trabajo es conocer la formación previa, tanto en etapa escolar como universitaria. Para ambos casos de estudio, los resultados indican que la mayoría recibió formación sobre este fenómeno. En el caso del grupo de la UM, la cifra de las respuestas afirmativas asciende al 73,3% (n= 22) mientras que en la UV es del 75,0% (n= 51). Respecto a las etapas educativas (ítem 4), en ambos grupos los datos indican que la principal etapa escolar en la que se trataron estos contenidos fue la Educación Secundaria (el 41,7% para los de la UM y el 37,5% para los de la UV). Durante la formación universitaria (ítem 17), en ambos grupos los resultados indican que la mayoría ha recibido formación sobre el cambio climático: 63,3% (n=19) para el grupo de la UM y el 61,8% (n=42) para el de la UV.

La capacitación docente para explicar el cambio climático

Los resultados ponen de manifiesto que la capacitación para enseñar las cuestiones del cambio climático es media. Para el grupo de Murcia el valor es de 3,5 (sobre 5) mientras que para el de Valencia, 3,1. Respecto a las respuestas ofrecidas por los/as estudiantes (ítem 16), destacan principalmente 3 tipos. En primer lugar, aquellas que se relacionan con sí han recibido formación y saben sobre el tema (valores cualitativos positivos). Por ejemplo: “hemos trabajado el tema en clase con profundidad y, además, por interés es un tema del que suelo informarme y conocer las últimas novedades” (estudiante nº6 de la UM).

En segundo lugar, destacan las opiniones de que sí han recibido formación, pero no se sienten lo suficientemente competentes. Por ejemplo: “he recibido información y alguna formación sobre este tema, pero pienso que me queda mucha formación que recibir” (estudiante nº5 de la UV). Y, en tercer lugar, respuestas de casi total incapacitación para trasmitir estos conocimientos. Por ejemplo: “no hemos recibido la formación adecuada y necesaria” (estudiante nº59 de la UV).

Del anterior análisis se pueden extraer varias ideas. En cuanto a la capacitación docente, cabe destacar que destacan los valores medios y con opiniones variadas donde uno de los argumentos que explican los/as participantes es, que a pesar de que la mayoría sí que ha recibido formación, se trata de una formación e información recibida muy superflua, de ahí que el futuro profesorado demande una mayor formación sobre las cuestiones del cambio climático. Ver similares resultados en Bello et al. (2017).

En cuanto a la relación de la capacitación y formación durante el grado cabría pensar que, a más formación mayor capacitación. Esto, en parte se cumple para el caso del grupo de Murcia, sin embargo, no ocurre así para el de Valencia donde los/as participantes que han afirmado que han recibido formación universitaria y que creen que tienen una capacitación media (valor de 3) son el 61,9% (n=26) del total de los que han recibido formación. Ello corrobora las afirmaciones anteriores de otros autores (Morgan, 2012) quienes han comprobado como la mayoría del profesorado no se siente lo suficientemente capacitado para tratar las cuestiones sobre el cambio climático debido a la escasa formación recibida.

La importancia del cambio climático como contenido a tratar en las clases de Ciencias Sociales (Educación Primaria)

En cuanto al ítem 18 los resultados ponen de manifiesto que, en ambos grupos, el futuro profesorado considera que sí es importante tratar estos contenidos en las aulas de Ciencias Sociales (4,9 el grupo de Murcia y 4,8 el de Valencia). Respecto a las opiniones ofrecidas por los/as participantes (ítem 19), las respuestas se relacionan con la importancia de concienciar a las cohortes más jóvenes, por ejemplo: "es un hecho con el que los niños se encuentran a diario ya que la contaminación está presente en las ciudades, y los cambios de temperatura los notarán, por ello pienso que debemos trabajar estos contenidos para que los alumnos sepan qué es y cómo podemos actuar" (estudiante nº8 de la UM).

Resulta de interés relacionar las dos variables numéricas de los ítems 15 y 18. A partir de la Correlación de Pearson, por ejemplo, para el caso del grupo de la Universidad de Murcia, se muestra un leve, pero de notable interés, resultado positivo de 0,169; mientras que en el caso de Valencia el resultado es también positivo, aunque en menor medida 0,145 (Tabla 1). Ello significa que estas dos variables tienen una vinculación directa. Este hecho se traduce en que cuanto más capacitado se sienten los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria para enseñar el cambio climático, más importancia se da para enseñar estos contenidos.

Tabla 1. Correlaciones sobre capacitación docente (ítem 15) y la importancia de esta temática (ítem 18)

Ítem		**Universidad de Murcia**	**Universidad de Valencia**
15 - 18	Cor. de Pearson	,169	,145
	Sig. (bilateral)	,373	,238

Fuente: resultados de la encuesta. Elaboración propia.

Algunas de las ideas que se pueden extraer del anterior análisis es que estos resultados vendrían a corroborar la hipótesis de que un profesorado más capacitado sobre el tema del cambio climático le daría una mayor importancia a esta temática en las clases de Ciencias Sociales (Educación Primaria). Esto mismo ha sido analizado por otros autores (Morote y Hernández, 2020) para el caso de la formación sobre los riesgos de inundación. Pero, sin embargo, éstos han llegado a la conclusión de que el profesorado en formación que recibió formación sobre estos fenómenos (y que se caracteriza por ser una información muy deficiente) le da menos importancia tratar esta temática que incluso los que no recibieron formación.

Discusión y conclusiones

Con este trabajo se ha podido realizar una primera exploración sobre la formación y capacitación del profesorado en formación en vinculación con las cuestiones del cambio climático entendiendo que, para abordar este problema en el aula, es necesario acercarse a la enseñanza del patrimonio natural.

En cuanto a los objetivos planteados, estos se han completado. En primer lugar, se ha podido comprobar cuál ha sido la formación previa recibida, tanto durante la etapa escolar como universitaria (O.E.1). Entre los dos grupos no se observan diferencias y los resultados ponen de manifiesto que la mayoría sí que ha recibido información sobre esta temática. No obstante, en segundo lugar, los datos obtenidos sobre la capacitación docente ponen de manifiesto unas cifras poco esperanzadoras debido a la respuesta de un valor medio de capacitación. En este sentido, cabe recordar las opiniones más repetidas que tienen que ver con que el futuro profesorado demanda una mayor formación sobre el cambio climático (O.E.2). Y, en tercer lugar, en relación con la importancia dada sobre esta temática para su tratamiento en las clases de Ciencias Sociales, se han obtenido los resultados esperados, a tenor de las hipótesis de trabajo que se habían planteado inicialmente. Es decir, opiniones que indican que el cambio climático es un tema de notable interés para enseñar en la etapa escolar debido a las implicaciones en el desarrollo sostenible del planeta y la concienciación de las cohortes más jóvenes (O.E.3).

Para concluir, cabe resaltar que el cambio climático afecta en gran medida a la conservación del patrimonio natural (Real Decreto 126/2014; Morote y Olcina, 2020) y, por tanto, debe explicarse correctamente, desde los niveles educativos básicos para concienciar del papel del ser humano como agente causal y receptor, al mismo tiempo, del actual proceso de la evolución del clima (Moreno-Vera et al., 2020). Y, además, no cabe olvidar que la enseñanza sobre el cambio climático y sus riesgos asociados es una medida básica para el cumplimiento de los ODS. Concienciar y enseñar este fenómeno de una forma rigurosa en las etapas iniciales, por tanto, ayudarán a lograr una sociedad más comprometida, competente y resiliente a los efectos del cambio climático y, además, ayudará a entender y valorar los procesos de cambio en el territorio y posibles medidas de actuación para frenar las amenazas al patrimonio natural.

Referencias bibliográficas

Ahmad, S. y Numan, S.M. (2015). Potentiality of disaster management education through open and distance learning system in Bangladesh Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *16*(1), 249-260.

Bello, L.O., Meira, P.Á. y González, E.J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de Educación Secundaria de España y Bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, *22*(73), 505-532.

Fernández, R., Gómez, A. y Luengo, M. Á. (2019). Aprendiendo a interpretar el territorio: estudio de la fitotoponímia en la provincia de Salamanca. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (82), 1-33. http://dx.doi.org/10.21138/bage.2816

Fontal, O. (2015). The Spanish Heritage Education Observatory. *Culture and Education,* (28), 254-266. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374

Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberría, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación,* (375), 184-214. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

García, A. y Meira, P. Á. (2019). Caracterización de la investigación educativa sobre el cambio climático y los estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, *24*(81), 507-535.

Gómez-Carrasco, C., Miralles, P., Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberría, A. (2020). Cultural heritage and methodological approaches –an analysis through initial training of history teachers (Spain-England). *Sustainability, 12*(3), 933. https://doi.org/10.3390/su12030933

González-Gaudiano, E. (2007). Educación y cambio climático: un desafío inexorable. *Trayectorias: revista de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, *IX* (25), 33-44.

Ibáñez-Etxeberría, A., Gómez-Carrasco, C.J., Fontal, O. y García-Ceballos, S. (2020). Virtual environments and augmented reality applied to heritage education. An evaluative study. *Applied Sciences, 10*(7), 2352. https://doi.org/10.3390/app10072352

Marín-Cepeda, S., García-Ceballo, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación patrimonial inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación,* (375)*,* 110-135. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337

Martínez-Medina, R. y López-Fernández, J.A. (2016). La enseñanza de la climatología en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En R. Sebastiá y E. Mª Tonda (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía.* (pp. 245-258). Publicaciones de la Universidad de Alicante.

McWhirter, N. y Shealy, T. (2018). Case-based flipped classroom approach to teach sustainable infrastructure and decision-making. *International Journal of Construction Education and Research*, (16), 3-23.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2021). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

Miró, J. y Olcina, J. (2020). Cambio climático y confort térmico. Efectos en el turismo de la Comunidad Valenciana. *Investigaciones Turísticas*, (20), 1-30. https://doi.org/10.14198/INTURI2020.20.01

Morgan, A. (2012). Me as a Science Teacher': Responding to a Small Network Survey to Assist Teachers with Subject-Specific Literacy Demands in the Middle Years of Schooling. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(6), 73-95. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n6.6

Moreno-Vera, J.R. (2020). Wall-E en el aula de Ciencias Sociales. Trabajar el cambio climático a través del cine post-apocalíptico. *Making Of. Cuadernos de cine y educación,* (151), 19-24.

Moreno-Vera, J.R. y Alvén, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanit Soc Sci Commun, 7*(107). https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda, S., López-Fernández, J.A. y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustanability, 12*(21), 8921. https://doi.org/10.3390/su12218921

Morote, A.F. y Hernández, M. (2020). Social Representations of Flooding of Future Teachers of Primary Education (Social Sciences): A Geographical Approach in the Spanish Mediterranean Region. *Sustainability, 12*(15), 1-14. https://doi.org/10.3390/su12156065

Morote, A.F. y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, *59*(3), 158-177. http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792.

Morote, A.F., Campo, B. y Colomer, J.C. (2021). Percepción del cambio climático en alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria (Universidad de Valencia, España) a partir de la información de los medios de comunicación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 131-144. https://doi.org/10.6018/reifop.393631

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Sustainable Development Goals. UNDP, Sustainable Development Agenda*. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development%20goals/resources.html

Pausas, J.G. y Millán, M.M. (2019). Greening and browning in a climate change hotspot: the Mediterranean Basin. *BioScience, 67*(2), 143-151. https://doi:10.1093/biosci/biy157

Pérez-Gil, J., Moscoso, S. y Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencia de validez. *Psicothema, 12*(2), 442-446.

Sharpe, D. (2015). Chi-Square test is statistically significant: Now what? *Pract. Assess. Res. Eval*, (20). Article 8. https://doi.org/10.7275/tbfa-x148

Satorra, A. y Bentler, P.M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference Chi-Square test statistic. *Psychometrika,* (75), 243-248. https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y

Stevenson, R., Nicholls, J. y Whitehouse, H.L. (2017). What is climate change education? *Curriculum perspectives, 37*(5), 3-6. https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9

Zabala, M.E. y Roura G.I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 233-261.

CAPÍTULO 24. CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: LA MINA DE TOURO. REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Jorge Conde-Miguélez, José A. Armas-Castro, Leticia López-Mondéjar

(Universidad de Santiago de Compostela)

Introducción

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX han proliferado en todo el mundo conflictos socioambientales que tienen como argumento los enfrentamientos entre grandes empresas energéticas y diferentes grupos sociales por el control o las formas de uso de recursos medioambientales como el agua potable, el aire limpio, las tierras fértiles, los recursos minerales o simplemente la calidad de vida. La ecología política se ha ocupado de poner en primer plano las relaciones de poder presentes en los conflictos socioambientales y ha desarrollado el concepto de "justicia ambiental" para defender los derechos de los grupos menos favorecidos a los recursos medioambientales (Martínez Alier et al, 2016; Scheidel et al, 2020). La actividad minera produce importantes impactos ambientales, como deforestación, contaminación de los recursos hídricos, ocupación de tierras de cultivo o desplazamientos de población que han dado y continúan dando lugar a numerosos conflictos socioambientales en todo el mundo (Aydin et al, 2017). Los estudios más recientes de los conflictos socioambientales desde perspectivas constructivistas han puesto el acento en aspectos como la producción de discursos de los diferentes actores sociales, las formas de movilización social, la construcción de identidades a través de los conflictos, y los mecanismos de mediación que pueden contribuir a procesos de reconciliación y justicia ambiental (Ide, 2016). En Galicia existe una larga tradición de conflictos socioambientales en la segunda mitad del siglo XX relacionados con los proyectos industriales de empresas mineras y energéticas y las movilizaciones sociales protagonizadas por los grupos afectados por estos proyectos (Cabana y Lanero, 2009). El conflicto de la mina de Touro (A Coruña) es

un caso reciente de explotación minera a cielo abierto que ha producido importantes impactos de ocupación de terrenos de cultivo, contaminación de aguas, producción de residuos sólidos y, en definitiva, una importante fractura en la comunidad local entre partidarios y contrarios de la reapertura de la mina en un contexto de nueva demanda creciente de recursos minerales (Lijo, 2019; Louzao y Eirexas, 2018).

Desde la perspectiva de la educación patrimonial crítica y la educación para la ciudadanía, el trabajo sobre los conflictos y los temas socialmente controvertidos ofrece oportunidades para promover un conocimiento crítico de los problemas sociales actuales, la concienciación en relación con el medio ambiente y el patrimonio, así como la formación de ciudadanos críticos capaces de adoptar posiciones fundadas sobre los debates que se producen en la sociedad en relación con los bienes ambientales y patrimoniales (Domínguez y López, 2017; Heimberg, 2010; Lucas y Estepa, 2016).

La teoría de las representaciones sociales, elaborada en el ámbito de la psicología social (Moscovici, 2000; Sammut et al, 2015) trata de dar explicación a cómo las personas conformamos la visión de la realidad a partir de construcciones colectivas que se encuentran a medio camino entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común. Desde el ámbito de la psicología social, la teoría de las representaciones sociales se ha aplicado a otros campos de conocimiento como la educación en el que ha producido resultados valiosos a la hora de analizar las representaciones de profesores y estudiantes sobre diferentes contenidos escolares y su enseñanza (Jodelet, 2011; Castorina y Barreiro, 2012).

Este estudio se ocupa de analizar las representaciones sociales de una muestra de alumnado de educación primaria sobre el conflicto socioambiental originado por la reapertura de la mina de extracción de cobre a cielo abierto de Touro (A Coruña), los efectos que esta intervención produce sobre el paisaje y el patrimonio local, así como las actitudes y los argumentos favorables o contrarios a la explotación minera.

Objetivos

El objetivo general del estudio es analizar las representaciones de un grupo de estudiantes de 11-12 años del área de Santiago de Compostela sobre el conflicto socioambiental originado por la reapertura de una mina a cielo abierto en la

localidad gallega de Touro (A Coruña) y su relevancia desde la perspectiva de la educación patrimonial y ciudadana. Esta intención general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el grado de identificación y vinculación de los estudiantes con diferentes expresiones del patrimonio natural y cultural de Galicia.
2. Evaluar la actitud favorable o contraria de los estudiantes hacia la apertura de la mina.
3. Identificar los argumentos con los que se justifican las actitudes favorables o contrarias a la apertura de la mina.

Metodología

Esta investigación participa de los métodos cualitativos, más concretamente, de la tradición fenomenológica (Flick et al., 2004) en la medida en que se ocupa de describir e interpretar una realidad educativa concreta tomando en cuenta los puntos de vista de los protagonistas, pero también se analizan datos con métodos cuantitativos para responder al objetivo de investigación. En este sentido, se puede decir que el trabajo utiliza un método mixto caracterizado por la recogida, análisis e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (Creswell y Creswell, 2018). En la investigación participaron 197 estudiantes de 6º curso de educación primaria de siete colegios del área de Santiago de Compostela y su periferia, próximos a la localidad de Touro en la que se desarrolla el conflicto. En la *Tabla 1* se muestran los datos desagregados de los participantes.

Tabla 3. Participantes según género y centro escolar.

Centro educativo	**Caracterización geográfica**	**Participantes**			
		Masc.	**Fem.**	**n**	**%**
López Ferreiro	urbano	13	11	24	12,182
Monte dos Postes	urbano	12	12	24	12,182
Ramón Cabanillas	urbano	12	11	23	11,675

Orza Couto	rural	23	28	51	25,888
M. Rodríguez Xixirei	rural	4	13	17	8,629
Casas Novoa	rural	16	14	30	15,228
Roxos	rural	11	17	28	14,213
Totales		91	106	197	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc con ítems cualitativos y cuantitativos. Fue sometido a procesos de validación por expertos de universidades de España y Portugal. Se evaluaron tres aspectos del cuestionario: la claridad en la redacción, la adecuación a los objetivos propuestos y la relevancia de la pregunta. Contó también con un proceso de pilotaje previo. La recogida de datos se realizó el curso 2018-19 en el contexto de aula en 7 centros escolares públicos (CEIP) de Santiago de Compostela Los participantes fueron informados de la participación voluntaria y del tratamiento anónimo de la información, así como el respeto a los postulados éticos de la Convención de Helsinki de 1976 (Asociación Médica Mundial, 2008). En esta investigación se analizan tres ítems del cuestionario que se utilizaron como variables dependientes:

> Ítem 4. ¿Con cual de las imágenes te sientes más identificado? explica la razón de la elección y su significado.

Se solicitó que puntuaran de 1 a 5 en una escala de tipología Likert seis imágenes que representaban elementos característicos del patrimonio gallego: 1) paisaje rural, 2) casco histórico de Santiago de Compostela, 3) un dolmen, 4) un museo etnográfico, 5) topónimos cercanos, 6) carnavales.

> Ítem 8.2. Si vivieses en la zona de Touro ¿serías partidario o contrario a la apertura de la mina? Explica las razones de tu respuesta.

Se trataba de conocer la actitud favorable o desfavorable de los estudiantes hacia la reapertura de una mina a cielo abierto en la localidad de Touro planteándoles el supuesto de que viviesen allí para generar un mayor grado de identificación con el problema.

> Ítem 8.3. ¿Cual de las dos posturas muestra más respeto por el patrimonio natural y cultural de la zona? Justifica tu respuesta.

Se trataba de que evaluasen las actitudes hacia el patrimonio local de las posiciones favorables o contrarias a la reapertura de la mina.

Para el tratamiento de los datos, se empleó la herramienta Atlas.ti (8.4), un software inspirado en la *Grounded Theory,* que proporciona rigor y coherencia al análisis, además de facilitar la recuperación y codificación de la información (San Martín, 2014). Se realizaron tres tipos de codificación de los datos (directa, axial y selectiva) como recomiendan Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de la *Grounded Theory*.

Resultados

Los resultados se ofrecen siguiendo la secuencia que se estableció para los objetivos del trabajo:

Objetivo 1- Grado de identificación de los estudiantes con las seis tipologías patrimoniales

En la *Tabla 2* y la *Figura 1* se refleja el grado de identificación de los estudiantes con seis imágenes de elementos patrimoniales gallegos que representan tipologías patrimoniales distintas (ítem 4).

Los datos cuantitativos indican una cifra mayor de respuestas (208) que el número de participantes (197) porque algunos estudiantes realizaron más de una elección. El paisaje rural es la segunda imagen más citada (43 menciones). El alumnado de todos los centros consultados tiene una alta valoración de los paisajes rurales, lo que podría apuntar de modo inicial a una tendencia contraria a la apertura de la mina. El carácter rural o urbano del centro educativo no es relevante en esta elección salvo en el colegio Orza Couto en el que el 45% de sus estudiantes elige este paisaje en comparación con el 12% al 16% en los otros centros.

Tabla 2. Grado de identificación de los estudiantes con unas imágenes que representan 6 tipologías patrimoniales.

Centros educativos	Imágenes de elementos patrimoniales					
	Imagen1. Paisaje rural	Imagen 2. Zona vieja de Santiago de Compostela	Imagen 3. Dolmen	Imagen 4. Museo etnográfico	Imagen 5. toponimia	Imagen 6. Carnavales
L.Ferreiro	3	19	2	0	0	0
M. d. Postes	3	15	0	1	1	5
R. Cabanillas	4	8	5	4	3	1
O. Couto	23	15	2	3	4	9
M.R. Xixirei	2	7	3	0	4	2
Roxos	3	15	2	2	4	4
C. Novoa	5	11	1	2	1	10
TOTAL	43	90	15	12	17	31

Fuente: Elaboración propia.

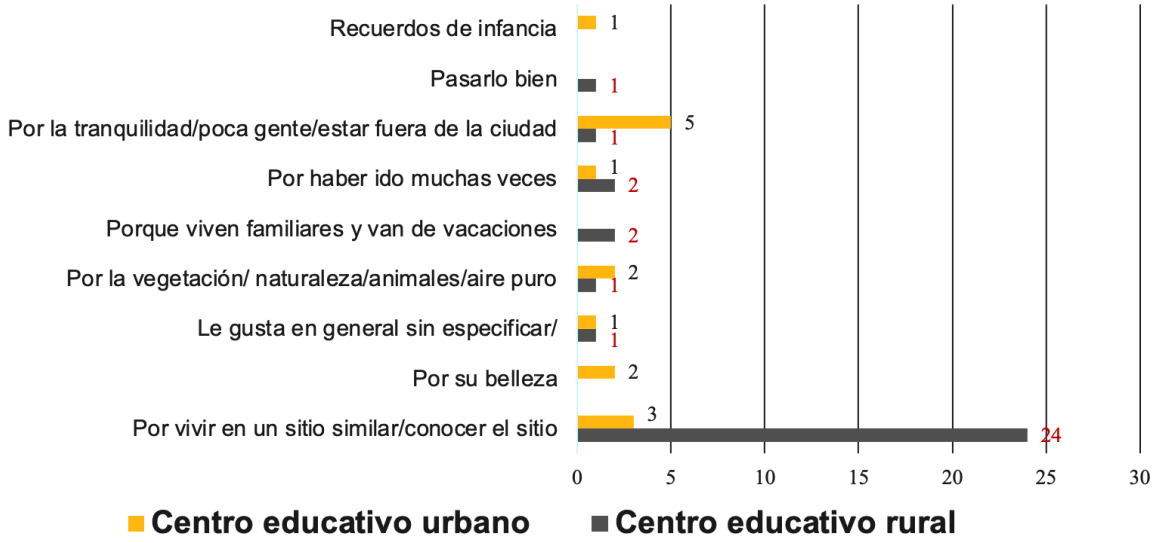


Figura 1. Principales razones de la elección del paisaje rural.

Según los datos (*Figura 1*) los estudiantes justifican la elección del paisaje rural por medio de dos argumentos principales: en primer y destacado lugar creen reconocer el sitio de la imagen o viven en uno similar. Esto indicaría que el sentido de lugar es lo que es más importante a la hora de elegir y de identificarse con el paisaje

rural. En segundo lugar, sus argumentos están relacionados con las características que le atribuyen; tranquilidad, bienestar, estar alejados de la urbe y por lo tanto esto tiene que ver una representación positiva relacionada con la calidad de vida distinta a la del contexto urbano. Otros argumentos empleados, pero con una presencia más anecdótica aluden a que asocian el paisaje a recuerdos, familiares, la belleza o la fauna y la flora.

Objetivo 2 - Actitud de los estudiantes hacia la apertura de la mina (Tabla 3).
Según los datos la actitud de los participantes de todos los centros rurales y urbanos se sitúa abiertamente en contra de la apertura de la mina. De manera diáfana expresan que si viviesen en la zona del conflicto estarían en la mayor parte de los casos (83.08 %) en contra de la explotación de ese paisaje. Los datos concuerdan con lo sugerido en el ítem anterior: la elección del paisaje rural parece estar relacionada con una actitud contraria a la explotación minera. Las pocas respuestas favorables a la reapertura de la mina pertenecen a centros rurales en cuatro de los casos y en uno a un centro urbano. Las dudas con respecto a la cuestión aparecen repartidas de manera muy homogénea destacando ligeramente el CEIP Orza Couto.

Tabla 3. Actitud de los estudiantes hacia la reapertura de la mina.

Centros educativos	**Posturas adoptadas por el alumnado**		
	Favorable a la mina	**Contrario a la mina**	**No sabe/No contesta**
L.Ferreiro	5	19	2
M.D. Postes	0	24	1
R. Cabanillas	0	21	1
O. Couto	2	41	5

M. R. Xixirei	1	17	0
Roxos	5	23	1
C. Novoa	4	22	3
TOTAL	17	167	13

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 3- Razones de las actitudes a favor o en contra de la reapertura de la mina.

Se comienza por los argumentos de los partidarios los cuales representan una minoría. Sus argumentos (*Tabla 4*) derivan de una visión de las minas como lugares de los que se extraen materiales valiosos que generan riqueza. El enriquecimiento al que aluden también resulta beneficioso para la cultura y el patrimonio, lo que parece estar relacionado con una noción tradicional de patrimonio asociado a la disponibilidad de bienes materiales y riqueza. Otros argumentos defienden que: abrir la mina garantizaría el trabajo, sería una razón para visitar el pueblo de Touro y garantizaría el cuidado del medioambiente. Cabe resaltar que la mayoría de los participantes (7) que se muestran a favor de la mina lo hacen sin ningún argumento.

Tabla 4. Argumentos de los partidarios de la reapertura de la mina.

Argumentos	**n**
Sin argumentos	7
Por el enriquecimiento de nuestra cultura	2
Hay estudios que avalan la apertura de la mina	1
Ofrecen trabajo a la gente	1
No aumentaría la contaminación	1
Atraería visitantes a Touro	1

Formaría parte del patrimonio y sería importante para Galicia y Santiago	1
total	14

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ofrecen las opiniones contrarias a la reapertura de la mina (*Tabla 5*). Se han establecido 4 categorías de agrupamiento de las respuestas. Se han seleccionado algunos ejemplos de respuestas para que constituyan la evidencia empírica del análisis. Hay que señalar que 30 personas que son contrarias a la reapertura de la mina se decidieron por esa opción sin ningún tipo de argumentos.

Tabla 5. Argumentos contrarios a la reapertura de la mina.

Contaminación medioambiental	- “Si la abren se contaminarán los ríos de cobre y se pondrán rojos”. - “Porque estarían todo el día haciendo ruido y es insoportable” - “No abrirla favorece el medio ambiente y si no los animales pueden morir” - “Las minas son feas y fastidian el medio ambiente”.
Representaciones negativas de las empresas mineras	- “Porque las empresas grandes siempre mienten sobre lo que van a hacer”. - “A la empresa minera solo le importan las ganancias”.

Preservación del paisaje rural	- “Creo que destrozaría el medio ambiente y ¿por que van a destrozar una montaña solo por oro, cobre o plata? - “Porque te derriban la casa y después tendrías que construir otra y vale mucho dinero”
Efectos negativos en el patrimonio y el turismo	- “Explotarían toda la zona de Touro, y el Camino de Santiago, y perderían el reconocimiento como Patrimonio de la Humanidad”. - “A los turistas no le gustaría ir por el camino (de Santiago) y ver todo contaminado”.

Fuente: Elaboración propia.

Los argumentos contrarios a la reapertura de la mina de la *Tabla 5*, siguiendo el valor de la frecuencia de mayor a menor, hacen alusión a la preocupación por la contaminación: primero, y de modo general, mencionan el daño al medioambiente, a la naturaleza, al paisaje, etc. Después, y de modo específico mencionan los efectos de la contaminación en los recursos naturales como el agua, el aire o la contaminación acústica. Los argumentos empleados en segundo lugar están relacionados con representaciones negativas de las empresas en general, y de la empresa minera en particular, como entes que actúan con poca ética con el único motivo de lucrarse a costa de los demás. Los argumentos que emplean en tercer lugar tienen que ver con que los recursos provenientes de la minería son menos valiosos que el patrimonio natural de la zona. Perciben la actividad minera como una amenaza para la supervivencia propia y para sus hogares. Por último, los argumentos contrarios tienen que ver con los efectos negativos sobre la actividad turística donde el camino de Santiago y el reconocimiento de la Unesco son los elementos de preocupación principales.

Discusión y conclusiones

Una visión de conjunto de los resultados aportados por el estudio realizado permite poner de manifiesto varios aspectos de interés en conexión con los distintos objetivos planteados, así como con el valor educativo del trabajo con conflictos socioambientales en el aula.

En primer lugar, en cuanto a la identificación y vinculación del alumnado con los seis elementos patrimoniales ofrecidos, se observa que los participantes eligieron en un número mayor de casos la zona vieja de Santiago de Compostela. Esta cuestión puede tener una explicación si se tiene presente que la mayoría de los estudiantes vive en la ciudad de Santiago y por lo tanto conoce esta zona emblemática, la asocian al ocio, la utilizan en las salidas escolares lo que en definitiva le confiere para ellos una elevada significatividad. Llama sin embargo la atención, que los paisajes rurales sean el segundo elemento patrimonial más valorado en comparación con otras opciones como la toponimia, los museos o los elementos del patrimonio arqueológico. Los estudiantes demuestran un alto nivel de identificación con los paisajes rurales por medio de argumentos relacionados con la propia identificación con dichos paisajes y los valores positivos que les otorgan: tranquilidad, belleza, fauna, flora, etc. Se puede afirmar que la representación de los estudiantes sobre los paisajes rurales es positiva en alto grado. Este dato inicial ha resultado interesante pues parecía indicar que si la identificación y valoración del paisaje rural era elevada esto podría anticipar que optaran por posturas en las que valorasen más la conservación de este y no su explotación minera.

Por lo que respecta al segundo de los objetivos planteados, se ha constatado entre los alumnos una actitud mayoritariamente contraria a la reapertura de la mina. Dicha actitud es defendida por un número aún mayor de estudiantes al incluir el supuesto de que tuviesen su residencia en una zona próxima a Touro. Se comprobó con los datos de este alumnado, que tiene relación consecuente una alta valoración del paisaje rural y optar por su protección frente a su explotación minera. Se percibe que la explotación industrial constituye una amenaza más que una ventaja para la supervivencia en la localidad de Touro.

En cuanto al tercer objetivo señalado, se han podido identificar claramente distintos argumentos tanto a favor como en contra de la reapertura de la mina siendo claramente más heterogéneos y numerosos los que están en contra. Con respecto a las actitudes favorables, cabe destacar que prácticamente la mitad de los estudiantes que optan por ellas no ofrecen ningún argumento para justificar su posición. Por su parte, aquellos que argumentan dichas actitudes descartan el impacto ambiental de la explotación minera, basándose en cambio en una representación idealizada de las minas como instrumentos que proporcionan materias valiosas y, en consecuencia, ofrecen beneficios laborales y económicos para las comunidades locales.

Frente a ellos, las actitudes contrarias a la reapertura sitúan en primer plano razones en los que la contaminación y el deterioro del medioambiente son el eje principal. En segundo lugar, aparecen los argumentos en los que se explicita la desconfianza que generan a los estudiantes los propósitos de las empresas en general y las mineras en particular sobre cómo afectarían a la conservación del paisaje y los modos de vida locales. Por último, los estudiantes demuestran la preocupación por el impacto en el patrimonio cultural y sus efectos en el turismo que, en opinión de los alumnos, se verían amenazados por la reactivación de la explotación minera en Touro.

Finalmente, podemos observar que dichos argumentos y las representaciones sociales de los estudiantes, no son sino un claro reflejo de la fractura que existe dentro de la comunidad local entre partidarios y detractores de la reapertura de la mina. Precisamente esa diversidad de actitudes y argumentos, unida a la importancia patrimonial que los estudiantes otorgan al paisaje rural, son elementos que ponen de manifiesto la relevancia del trabajo con temas conflictivos como el que aquí nos ocupa en el aula. Por un lado, permite utilizar información relevante que además conecta con los intereses y con el entorno próximo de los alumnos, ofreciendo la oportunidad a los mismos de identificar y valorar diferentes perspectivas sobre un determinado problema. Por otro, el acercamiento a la comprensión de la realidad social y sus problemas permite despertar en los alumnos la conciencia crítica, y promover los valores democráticos y el compromiso social. Desde esta perspectiva el uso educativo de conflictos como el que ha originado la reapertura de la mina de Touro se revela como una herramienta

fundamental para abordar cuestiones socioambientales y patrimoniales en el aula, pudiendo plantear a partir de los mismos y de las representaciones sociales que de ellos tienen los estudiantes una educación cívica y patrimonial significativa, conectada con sus emociones e intereses.

Referencias bibliográficas

Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24 (2), 209-212

Aydin, C. I. et al. (2017). Network effects in environmental justice struggles: An investigation of conflicts between mining companies and civil society organizations from a network perspective. *PloS one, 12*(7), 1-20. DOI: 10.1371/journal.pone.0180494.

Cabana, A. y Lanero, D. (2009). Movilización social en la Galicia rural del Tardofranquismo (1960-1977). *Historia Agraria*, 48, 111-132.

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.

Domínguez, A. y López, R. V. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research.* Sage.

Heimberg, Ch. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 48-57.

Ide, T. (2016). Toward a constructivist understanding of socioenvironmental conflicts. *Civil Wars, 18*(1), 69-90. DOI: 10.1080/13698249.2016.1144496

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco, 21*(1), 133-154.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity, 43*(2), 265-275.

Lijo, H. (2019). Mina de Touro: todo por la plata. *El Ecologista*, 100, 28-31.

Louzao, X. y Eirexas, F. (2018). A mina de Touro-O Pino, de macrovertedoiro a megaexplotación mineira. *Cerna*, 78, 20-23.

Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. Investigación en la Escuela, 89, 35-47.

Martinez Alier, J. et al. (2016). Is there a global environmental justice movement? *The Journal of Peasant Studies*, 43, 731–755. DOI: 10.1080/03066150.2016.1141198

Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in social Psychology*. Polity Press.

Sammut, G. et al. (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa, 16*(1), 1,4-122.

Scheidel, A. et al. (2020). Environmental conflicts and defenders: A global overview. *Global Environmental Change*, 63, 1-12. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2020.102104

Strauss, A., y Corbin, J. (2002*). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Bloque VI

Gamificación, geolocalización y uso de las SIG para la representación de fenómenos geográficos y sociales

CAPÍTULO 25. EL USO DE UN PLAN DE ORDENACIÓN TERRITORIAL COMO RECURSO SIG PARA LA ENSEÑANZA DE LOS RIESGOS DE INUNDACIÓN EN LA GEOGRAFÍA DEL BACHILLERATO: EL PATRICOVA (COMUNIDAD VALENCIANA)[29]

Álvaro-Francisco Morote Seguido [(1)], Jorge Olcina Cantos [(2)],

([(1)] Universidad de Valencia; [(2)] Universidad de Alicante)

Introducción

En Europa, los riesgos naturales de carácter atmosférico en las últimas décadas están generando un volumen creciente de pérdidas económicas y humanas (Pérez et al., 2021). A escala mundial, según el *Centre for Research on the Epidemiology of Disasters* (CRED, 2019), estos fenómenos son considerados como el riesgo natural más frecuente (con un porcentaje del 43% sobre el total) y el que afecta a más personas. Y, según las previsiones, a nivel mundial, se estima que en 2050 los damnificados anuales por las inundaciones puedan ascender a 300.000 y llegar a 390.000 a partir de los años ochenta del actual siglo XXI (*Intergovernmental Panel on Climate Change* [IPCC], 2014). La *European Environmental Agency* (EEA, 2017) ha constatado que entre el periodo 2000-2014 se produjeron unas 2.000 víctimas mortales en el continente europeo por efecto de las inundaciones y cerca de 8,7 millones de afectados. En España, como ha puesto de manifiesto Olcina (2018), 2 millones de personas viven en lugares de alto riesgo de inundación, registrándose durante el periodo 1995-2015, 526 fallecidos por este fenómeno, siendo el área mediterránea la región más afectada. Para la investigación que aquí se presenta (territorio valenciano), según el Plan de Acción Territorial sobre prevención del

[29] Esta investigación se inserta en el proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

Riesgo de Inundación en la Comunidad Valenciana (PATRICOVA), se ha constatado que 600.000 habitantes (el 12% de la población de la región) residen en zonas inundables. De estas, 30.000 tienen su residencia en zonas con un riesgo elevado. En cuanto al ámbito educativo, un dato que pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta estos fenómenos es que oficialmente, 327 centros educativos tienen algún elemento o parte de este que se sitúa en zona inundable (PATRICOVA, 2015).

El interés por tratar el riesgo de inundación en el ámbito escolar se debe a varios motivos: 1) se trata de una temática geográfica (riesgos naturales) que debe enseñarse en la asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato según pone de manifiesto el actual currículo nacional (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) y autonómico valenciano (Decreto 87/2015, de 5 de junio); 2) la región valenciana (objeto de estudio) se ha convertido en una región-riesgo, tanto por sus condiciones atmosféricas en el contexto de cambio climático actual, como por el incremento del riesgo (urbanización –impermeabilización y ocupación de zonas inundables-); 3) la percepción errónea de la sociedad sobre su supuesto dominio de la naturaleza, que permitiría alcanzar el "riesgo 0" ante los peligros naturales, cuestión totalmente improbable (Olcina, 2017); y 4) los efectos del cambio climático prevén que estos fenómenos atmosféricos extremos (inundaciones) serán en el futuro más intensos y frecuentes, como de hecho ya se está manifestando (IPCC, 2018).

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo diferentes propuestas didácticas para trabajar el riesgo de inundación a partir del visor que ofrece el Plan de Acción Territorial sobre prevención del riesgo de inundación en la Comunidad Valenciana (PATRICOVA). Dichas propuestas están orientadas a 2º de Bachillerato (etapa en la que se cursa Geografía -asignatura optativa-), y lo que se pretende es fomentar entre el alumnado, capacidades para interpretar el territorio, especialmente su entorno más inmediato en el proceso de aprendizaje. Con ello, se busca lograr un mayor conocimiento de estos fenómenos extremos por parte de la sociedad, lo que permitirá conseguir territorios y sociedades más resilientes ante los eventos extremos, como medida de adaptación ante el proceso actual de calentamiento climático.

Fuentes y Metodología

Para desarrollar los objetivos propuestos, en primer lugar, se ha consultado el currículo nacional vigente de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre). En España, cabe indicar que los contenidos docentes están transferidos a las comunidades autónomas que se encargan de concretarlos en un currículo propio. Aunque en este trabajo se propone un área de estudio concreta del territorio valenciano, lo que se pretende es que sea un modelo y guía para poder desarrollar en otros ámbitos. Por ello, para el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta la normativa nacional. Se trata de una propuesta general que, incluso puede ser adaptada a la ESO o incluso Educación Primaria, especialmente para el 3er ciclo (cursos 5º y 6º). Es, por tanto, cuestión de cada docente, adaptarla a su curso y región objeto de trabajo.

En la asignatura de Geografía (2º Bach.) los contenidos vinculados con los riesgos de inundación se insertan en el Bloque 3 “La diversidad climática y la vegetación” y Bloque 4 “La Hidrografía” que, según se indica en la normativa, aportan: la posibilidad de analizar y realizar interpretaciones globales, sistemáticas e integradas de la realidad territorial; e identificar las unidades territoriales, los paisajes, los resultados de la actividad humana para poder conocer y comprender el espacio. Cabe destacar la importancia que le da el currículo a la hora de tratar estos fenómenos ya que se puede interpretar que no sólo se contempla el factor climático (factor peligrosidad) sino también la componente humana (factor vulnerabilidad) como queda patente en el Bloque 5 “Los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza-sociedad”. De este modo, la Geografía planteada en 2º de Bachillerato tiene como finalidad fundamental aportar una interpretación global e interrelacionada de cada fenómeno geográfico y ofrecer los mecanismos que sirvan para dar respuestas y explicaciones a los problemas que plantea el territorio español. En cuanto al recurso que se propone utilizar en esta propuesta (visor del PATRICOVA), también cabe destacar que, en el Real Decreto, en el Bloque 1 “La Geografía y el estudio del espacio geográfico” se propone trabajar diferentes destrezas y competencias vinculadas con la interpretación cartográfica.

Para completar estas sesiones, el docente debe preparar y facilitar un texto explicativo con los contenidos objeto de estudio. A modo de ejemplo, a continuación, se expone diferente información que ayudará al alumnado a

comprender e interpretar el territorio de análisis (la comarca de la Vega Baja del Segura, Alicante).

La comarca de la Vega Baja del Segura (Alicante, España) como laboratorio del territorio

La comarca de la Vega Baja del Segura forma parte del territorio más meridional de la provincia de Alicante, en lo que algunas divisiones comarcales han denominado, en sentido amplio, el Bajo Segura (Figura 1). Está integrada en la región climática del sureste siendo una de las de menor precipitación de la Península Ibérica y de Europa (Gil y Olcina, 2017). El denominador común de sus observatorios es la escasez de precipitaciones, con intensas y prolongadas sequías, sin perjuicio de esporádicos diluvios de elevada, y hasta excepcional, intensidad horaria (Gil y Olcina, 2017). Ejemplo de ello ha sido el episodio del 12-13 de septiembre de 2019 con la gota fría o Depresión Aislada en Niveles Altos (DANA), alcanzando intensidades y volúmenes de precipitación muy elevadas, característica de las lluvias torrenciales del mediterráneo, llegando a superar los valores medios de precipitación anual. Por ejemplo, en el observatorio de Orihuela se registraron 500 mm., en el conjunto del episodio de lluvias (12-13 de septiembre) con intensidades horarias de 200 mm., en una hora (12 de septiembre).

El periodo más seco es el intervalo estival que se extiende a algunos meses de la primavera y otoño, de manera que llega a tener una larga duración (5-6 meses) e intensidad. Las lluvias medias anuales llegan a valores próximos e inferiores de 300 mm (Orihuela, 317 mm; Guardamar del Segura, 287 mm y Torrevieja, 271 mm). Los meses más favorables para las lluvias son los meses de otoño y primavera, con picos acusados (Gil y Olcina, 2017). El número de días de lluvia al año es escaso y oscila entre 30 y 50. En cuanto a las temperaturas, la media mensual más fría no desciende de los 8ºC, presentando una amplitud térmica superior a 18ºC y una media anual inferior a 16ºC (Gil y Olcina, 2017). Las temperaturas medias anuales se sitúan en el entorno de los 18ºC, sobre todo por las temperaturas suaves invernales (Olcina y Moltó, 2019). En resumen, la comarca de la Vega Baja del Segura se caracteriza por presentar temperaturas suaves, sin grandes alteraciones térmicas salvo cuando acontecen eventos de temperatura excepcional (olas de frío

y calor), con unas precipitaciones medias anuales muy escasas (200-375 mm) y con una acusada irregularidad interanual e intraanual, así como una concentración temporal (horaria) muy destacada, con génesis de episodios de lluvia torrencial de forma frecuente, con veranos muy secos y desarrollo de eventos de sequía (Gil y Olcina, 2017).

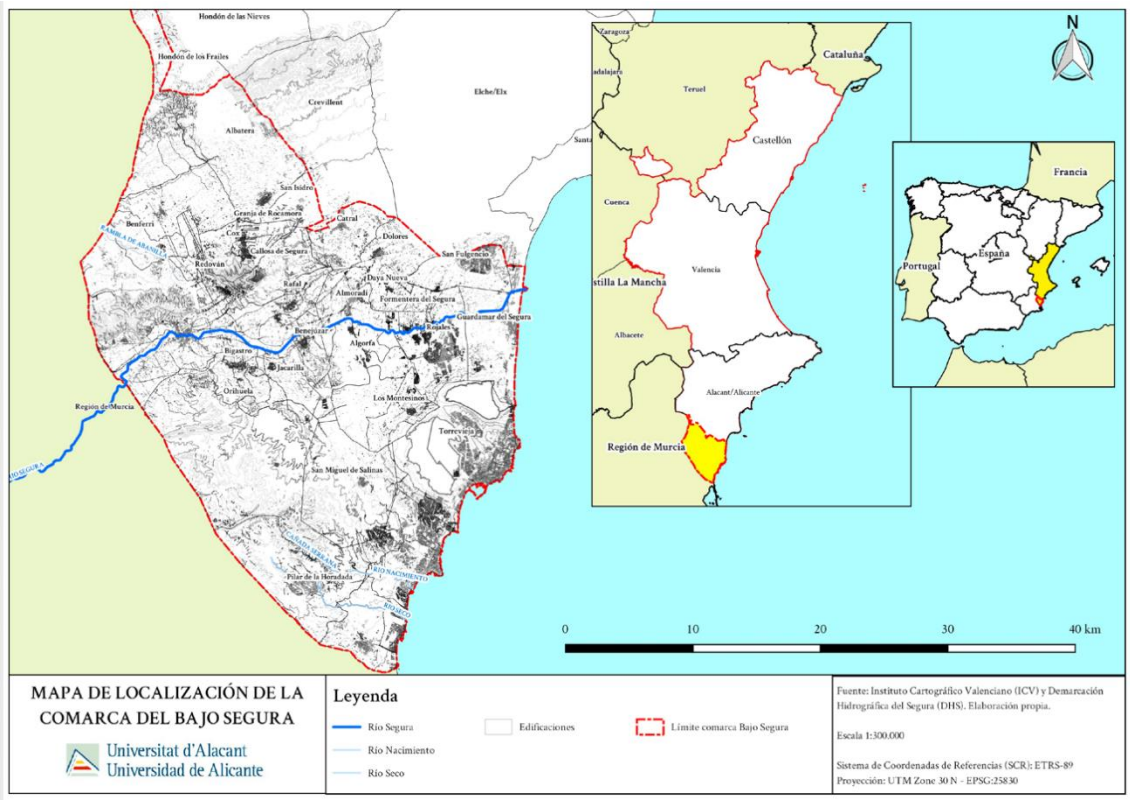


Figura 1. Mapa del área de estudio (comarca de la Vega Baja, Alicante). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la ocupación humana, la Vega Baja del Segura es un territorio de riesgo, ocupado desde época histórica, pero profundamente alterado desde la segunda mitad del pasado siglo XX con la implantación de usos del suelo en áreas que presentan comportamiento natural extremo. En ella convergen: 1) una agricultura tradicional en torno al caucel del río Segura, implantada desde época musulmana; 2) una agricultura moderna, tecnificada, que se ha extendido desde los años setenta del siglo XX gracias a la llegada de caudales del Acueducto Tajo-Segura (ATS); 3) una actividad turística muy extendida en la franja litoral, que ha apostado por el modelo de residencialismo distorsionando la estructura urbana tradicional de los núcleos de población de la comarca; y 4) la construcción de

numerosas infraestructuras viarias de conexión interna y externa (carreteras nacionales, autovías). Todo ello ha imprimido un valor elevado de vulnerabilidad ante el peligro, asimismo muy alto, de inundaciones que se registra en este territorio.

Respecto al río Segura, en sus tramos medio y bajo tiene un comportamiento típicamente mediterráneo, con caudal medio poco abundante y comportamiento interanual muy irregular y crecidas importantes con ocasión de lluvias torrenciales. Este mismo comportamiento, aunque con un caudal mucho más escaso e incluso nulo durante meses o años, corresponde a las ramblas y barrancos del tramo bajo de Segura, en la provincia de Alicante (rambla de Abanilla, rambla del Derramador, como cursos más destacados), que experimentan crecidas súbitas con gran capacidad de arrastre en caso de precipitaciones intensas. La Vega Baja, desde el punto de vista hidrológico, se inunda bien por las propias crecidas del río Segura, bien por avenidas procedentes del río Guadalentín, que coinciden con crecidas del propio rio Segura, o bien por la participación más localizada de las crecidas de la rambla de Abanilla o del Derramador, que aportan caudales complementarios generalmente a la propia crecida del Segura. El desbordamiento de mayores consecuencias socio-económicas y territoriales de la historia contemporánea tuvo lugar el 14-15 de octubre de 1879, la conocida “riada de Santa Teresa”, que causó más de 1.000 víctimas mortales (300 en Orihuela), y la destrucción de 5.762 viviendas. Desde el final de la Guerra Civil, la comarca ha conocido inundaciones muy destacadas que han dado lugar a propuestas diversas, hasta el desarrollo de la riada de noviembre de 1987 que motivó la aprobación por vía de urgencia del Plan de Defensa de Avenidas de la Cuenca del Segura (1987).

Propuestas didácticas para trabajar el riesgo de inundación. El caso de la Vega Baja del Segura

Las propuestas que aquí se proponen se integran en una actividad que engloba 2 sesiones con una duración de 55 minutos según establece el Real Decreto 1105/2014 (asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato). En cuanto al marco geográfico se ha propuesto la comarca alicantina de la Vega Baja. Esta propuesta tiene el objetivo de que el alumnado realice un diagnóstico de esta región

atendiendo a las condiciones físico-ecológicas, ordenación territorial y demográficas, al igual que conocer cuáles son las áreas de riesgo con la consulta del visor del PATRICOVA (Tabla 1).

Tabla 1. Propuesta curricular para tratar los riesgos de inundación en la Geografía de 2º de Bachillerato. Caso de estudio de la comarca de la Vega Baja (Alicante)

Contenidos	**Criterios de evaluación**	**Estándares de aprendizaje**
-Características territoriales del área de estudio atendiendo a las condiciones climáticas, cursos fluviales, relieve, etc. -Análisis del histórico de episodios de lluvias de fuerte intensidad horaria y sus consecuencias. -Características de la ordenación territorial y usos urbanos. -Población y vivienda. -Uso del visor cartográfico del PATRICOVA y análisis de las áreas de riesgo.	-Diagnosticar las características territoriales y físico-ecológicas principales (condiciones climáticas, cursos fluviales, relieve). -Analizar los episodios históricos de lluvias de fuerte intensidad horaria que provocaron graves problemas de inundación. -Reconocer la configuración territorial atendiendo al proceso de ordenación y usos urbanos. -Utilizar correctamente el visor cartográfico del PATRICOVA y reconocer las principales áreas afectadas por el riesgo de inundación.	-Diagnostica las principales características territoriales y físico-ecológicas (condiciones climáticas, cursos fluviales, relieve). -Reconoce los principales episodios históricos de lluvias de fuerte intensidad horaria que provocaron graves problemas de inundación. -Entiende como se ha producido la configuración territorial atendiendo al proceso de ordenación y usos urbanos. -Maneja el visor cartográfico del PATRICOVA y reconoce las principales áreas afectadas por el riesgo de inundación.

Fuente: Elaboración propia.

En la primera sesión se proponen 3 ejercicios (ver Tabla 2). En el primero, a partir del texto y la cartografía de referencia proporcionada (mapa topográfico nacional disponible en el visor del Instituto Cartográfico Valenciano –ICV-) y la explicación proporcionada por el docente, el alumnado debe reconocer y explicar el clima y el funcionamiento del principal curso fluvial que articula este espacio (río Segura), sus principales tributarios y características (régimen, fluvial, usos del agua, clima, etc.). En cuanto al ejercicio 2, este tiene la finalidad de que los discentes analicen las consecuencias en el territorio de las principales riadas históricas acaecidas en el área de estudio. En el tercer ejercicio, el/la alumno/a, a partir del visor del PATRICOVA, debe reconocer los municipios que están afectados por el riesgo de inundación. Para esta propuesta se prestará especial atención a las áreas afectadas por el río Segura (Figura 2). Además, en este tercer ejercicio, los dicentes deben elaborar una tabla (ficha que facilita el docente) y registrar todos los municipios afectados e indicar los tipos de niveles de riesgo que le afectan (del "Muy bajo" al "Muy alto").

Tabla 2. Ejercicios propuestos para las sesiones 1 y 2. "Diagnóstico territorial de la Vega Baja. Una región donde el riesgo de inundación constituye un rasgo estructural"

Sesión 1
-Ejercicio 1. Identifica y describe el clima y los principales cursos fluviales del área de estudio. **-Ejercicio 2.** Analiza y describe las consecuencias acaecidas en el área de estudio coincidiendo con las principales riadas históricas (s. XX-XXI). **-Ejercicio 3.** Utiliza el visor SIG del PATRICOVA ¿qué municipios están afectados por el riesgo de inundación? A partir de la ficha facilitada por el docente, registra todos los municipios de la comarca afectados por el riesgo de inundación del río Segura atendiendo a los diferentes niveles de riesgo asignados por el PATRICOVA.
Sesión 2
-Ejercicio 4. Consulta el Instituto Nacional de Estadística (INE) (https://www.ine.es/). A partir de los municipios identificados en el ejercicio 3, registra el número de habitantes censados en estas localidades. A continuación,

desagrégalos entre españoles y extranjeros ¿crees que esta diferenciación puede tener alguna incidencia en el riesgo? **-Ejercicio 5.** Consulta el Instituto Nacional de Estadística (INE) (https://www.ine.es/). Registra el número de hogares censados (último censo de 2011) y desagrega las viviendas por tipología (principal, secundaria y vacía) de los municipios identificados. ¿Qué municipios tienen un mayor número de viviendas secundarias? ¿con qué se relacionan?

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda sesión, y con la ficha de municipios que se facilita el día anterior, el alumnado debe buscar en el Instituto Nacional de Estadística (https://www.ine.es/), según los municipios identificados que tienen riesgo de inundación (río Segura): 1) el total de habitantes censados y diferenciar entre españoles y extranjeros (número y porcentaje) (ejercicio 4); y 2) total de viviendas, y diferenciar entre tipologías (principal, secundaria y vacía) (ejercicio 5). En cuanto al aspecto demográfico, interesa reconocer el porcentaje de población extranjera respecto al total para ver si el/la alumno/a describe alguna opinión o análisis sobre la posible incidencia en el riesgo de esta cohorte poblacional debido al desconocimiento del territorio por parte de este contingente que reside en esta parte del sur de la provincia de Alicante. En cuanto a las viviendas, se valorará si los discentes saben interpretar y relacionar las viviendas secundarias con urbanizaciones y con la población extranjera. También, de este análisis, se tendrá en cuenta las descripciones y opiniones sobre si la población española conoce el territorio donde reside. Se trata, por tanto, de analizar si el alumnado identifica los prejuicios sobre la población extranjera en comparación con la española.

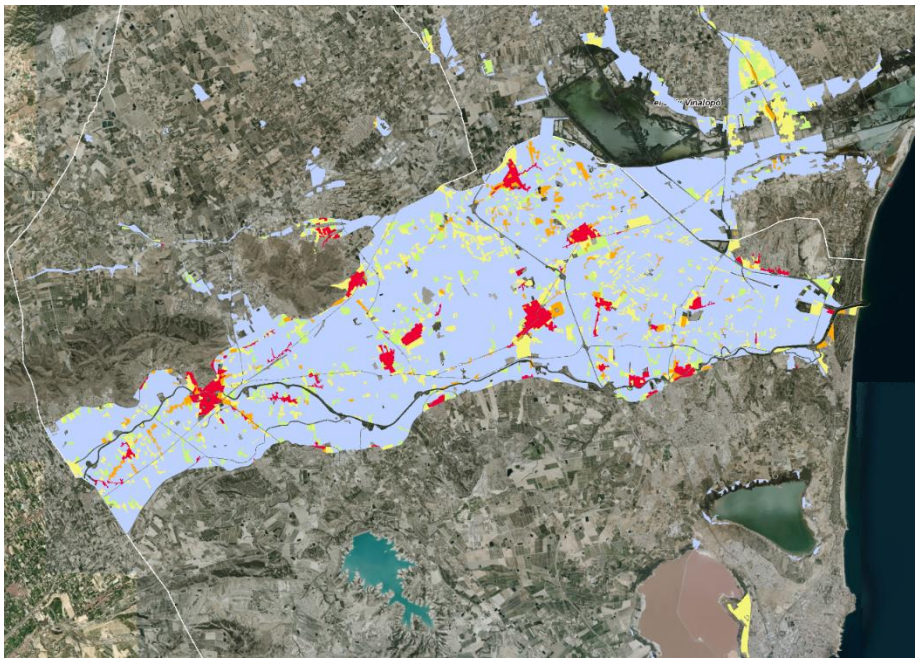


Figura 2. Áreas de riesgo de inundación en la comarca de la Vega Baja (Alicante). Fuente: PATRICOVA (2021). Nota: Niveles de riesgo: rojo (muy alto), naranja (alto), amarillo (medio), verde (bajo), azul (muy bajo). Los colores rojos coinciden con los principales núcleos de población.

Conclusiones

Este trabajo pretende aportar ejemplos que se pueden implementar en el aula para una mejor comprensión del riesgo de inundación, en el contexto de la asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato. Para ello se ha escogido un área de estudio concreta y la consulta de un visor de Sistema de Información Geográfica (SIG) (*software* libre) de la administración valenciana. Además, se intenta que el alumnado se familiarice con este tipo de herramientas (desarrollo de competencias digitales) y que aprenda a localizar e interpretar el territorio. Se trata de una propuesta que puede ser adaptada a otras regiones españolas siempre que exista información de base para ello (cartografía de riesgo de inundación). De hecho, la posibilidad de consulta y utilización del visor del Sistema Nacional de Cartografía de Zonas Inundables (SNZCI), abre la posibilidad de la adaptación de esta propuesta a otros territorios españoles, aunque no dispongan de plan específico de escala regional.

Las actividades aquí ideadas, también deben servir para ampliar la formación de los docentes que imparten la asignatura de Geografía en 2º de Bachillerato. En este sentido, recientemente se ha constatado que la mayoría de las clases utilizan una metodología técnica, basadas en las clases magistrales y actividades de reproducción y memorización (Morote, 2020). Los ejercicios que se proponen tienen el sentido de problematizar y practicar una Geografía crítica y romper con los estereotipos y escaso rigor científico del que, en ocasiones, se nutren los principales recursos utilizados en las aulas (libro de texto) (Morote y Olcina, 2020). El visor del PATRICOVA es una herramienta eficaz y muy sencilla para poder implementar en las aulas e incluso adaptar estas sesiones a otros niveles inferiores (Educación Primaria y Secundaria). Además, estas sesiones se complementan con el uso de otros recursos y fuentes. En cuanto a los contenidos aquí propuestos, no hay que olvidar que esta temática es recurrente, por ejemplo, en las pruebas de acceso a la universidad. Por ejemplo, en el examen de acceso de la Comunidad Valenciana de la convocatoria de julio de 2019, uno de los ejercicios fue “explica los principales riesgos naturales relacionados con los ríos que afectan en España”.

La propuesta de trabajar en el aula el riesgo de inundación a partir de la información contenida en el visor web de una administración pública cuenta con el aval del rigor que se entiende sobre la información oficial de un tema tan sensible como el riesgo en dicho portal. Cabe recordar que los mapas oficiales de inundación son el documento de acreditación jurídica del riesgo para su utilización en los procesos de ordenación territorial. Puede contar con la limitación que supone que el profesorado no esté familiarizado con el uso de estos visores cartográficos, o que existan dificultades de acceso a la red, o inexistencia de aulas de informática para su desarrollo. Pero puede prepararse como, por parte del profesorado, como clase práctica con explicación a través de presentaciones PowerPoint o pizarra digital, en su caso, y participación activa del alumnado. Es interesante, asimismo, que la actividad tenga como finalidad la participación del alumnado, que puede materializarse en el nivel educativo de Bachillerato, con una puesta en común en el aula de las soluciones que se propongan para el problema de inundación en el área de residencia.

Como propuesta de futuro se plantea la necesidad de promocionar estas propuestas didácticas, tanto en el profesorado de Geografía en activo, como en formación (Masters de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato), así como la adaptación de estas propuestas al resto de niveles educativos no universitarios gracias a la versatilidad que ofrecen las asignaturas de Ciencias Sociales, por ejemplo, en la Educación Primaria. En definitiva, se trata de contenidos docentes cuyo conocimiento en territorios de afección tienen por objeto fomentar una cultura del riesgo, una concienciación y sensibilización sobre los distintos elementos de peligrosidad y vulnerabilidad. Se trata de un reto importante que debe permitir a través de la educación en valores territoriales y ambientales, crear sociedades más resilientes frente a los peligros de la naturaleza, cuyo efecto futuro se estima más perjudicial en el marco del proceso actual de cambio climático.

Referencias bibliográficas

Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED). (2019). *Economic Losses, Poverty & Disasters (1998-2017)*. https://www.emdat.be/.

European Environment Agency (EEA). (2017). *Climate change, impacts and vulnerability in Europe 2016. An indicator-based report*. https://www.eea.europa.eu/publications/climate-change-impacts-and-vulnerability-2016.

Gil, A. y Olcina, J. (2017). *Tratado de Climatología*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2014). *Climate Change 2013 and Climate Change 2014 (3 vols.)*. http://www.ipcc.ch/

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2018). *Special Report Global warming of 1.5ºC*. https://www.ipcc.ch/report/sr15/.

Morote, A.F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En R. Roig-Vila (Ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 333-342). Octaedro.

Morote, A.F. y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, *59*(3), 5-24. http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792.

Olcina, J. (2017). *La enseñanza del tiempo atmosférico y del clima en los niveles educativos no universitarios. Propuestas didácticas.* En R. Sebastiá y E. M. Tonda (Eds.). *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp. 119-148). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.

Olcina, J. (2018). Verdades y mentiras sobre el riesgo de inundaciones en el litoral mediterráneo: balance de medio siglo. *Jornada sobre fenómenos meteorológicos extremos en el mediterráneo*. 11 de diciembre de 2018. Valencia, AEMET.

Olcina, J. y Moltó, E.A. (2019). *Climas y tiempos del País Valenciano*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pérez, A., Gil, S. y Quesada, A. (2021). Do we all stand equally towards the flood? Analysis of social vulnerability in the Spanish Mediterranean coast. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (88), 1-39. https://doi.org/10.21138/bage.2970

Plan de Acción Territorial sobre Prevención del Riesgo de Inundación en la Comunitat Valenciana (PATRICOVA) (2015). *Visor PATRICOVA*. http://www.habitatge.gva.es/es/web/planificacion-territorial-e infraestructura-verde/patricova-docs.

CAPÍTULO 26. PERCURSOS DO BARÃO DE FORRESTER NO DOURO VINHATEIRO – UMA SAÍDA DE ESTUDO VIRTUAL

Elsa Pacheco, Jorge Alves, Laura Soares

(Universidade do Porto)

1. Introdução

O estudo dos processos de perceção do espaço e da interação humana contribui para o desenvolvimento de um ensino dirigido para a promoção de cidadãos mais solidários, em linha com uma educação mais humanista, preconizada por Delors (1998) e exagerada nas mais recentes orientações do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DR, despacho nº6478/2017).

Nesse sentido, enquanto docentes de Geografia e História, inquietados pelas restrições da pandemia, procuramos soluções didáticas que ajudem a colmatar a impossibilidade de uma das estratégias de ensino&aprendizagem mais importantes nesse domínio – as saídas de estudo, nas quais se impõe, cada vez mais, o desenvolvimento de competências integradoras de análise do mundo (Fontinha, 2017), nomeadamente através de metodologias mais apelativas para os jovens, como o são os modos digitais (Wang *et al*, 2014).

É com este desígnio que propomos o desenho de uma viagem virtual que contribua para a perceção do processo histórico de construção e consolidação da identidade de um território classificado pela UNESCO, em 2001, como Património da Humanidade – o Alto Douro Vinhateiro e sua ligação às cidades do Porto e Vila Nova de Gaia, em ligação fluvial de 120 km.

O exercício persegue quatro objetivos principais: (i) reconhecer o papel dos promotores e organizadores do conhecimento; ii) compreender os processos de apropriação do espaço e construção do território; (iii) valorizar a diversidade humana e cultural como fator de desenvolvimento; (iv) contribuir para a preservação da memória e para a promoção da identidade local.

2. Metodologia e proposta didática

Em termos metodológicos, ensaia-se o cruzamento, no espaço e no tempo, de dados analógicos e digitais que possibilitam efetuar uma saída de estudo virtual centrada na leitura da transformação do território, através do confronto documental do "antes" com o "depois", ancorada no relato, com mais de 100 anos, do inglês Joseph James Forrester.

O exercício didático assenta, portanto, na simulação de uma viagem online do Porto ao Alto Douro, a partir do texto "Viagem para o Douro" - conjunto de 12 cartas publicadas por Forrester no jornal portuense "O Commercio", em 1854 (Miranda, et al (dir.), 1854), cartas estas já reeditadas por Bennet (2005).

Forrester foi um negociante de vinho do Porto que, entre 1831-1861, articulou a residência em Vila Nova de Gaia com uma quinta no Alto-Douro, viajando no rio Douro, tendo-se revelado como enólogo, mas também como aguarelista de paisagens, publicista e fotógrafo. Mas foi como cartógrafo que se distinguiu com trabalhos complexos para a época – o *Mapa do País Vinhateiro do Alto Douro* (1841) e *O Douro Português e País Adjacente* (1843) (Ferreira, 1970), ambos com várias edições/revisões.

Dividimos as cartas publicadas em três partes: primeiro do Porto ao início da Região Vinhateira (cartas 1 a 5); depois focalizamos a região Vinhateira (cartas 6-8) e, finalmente, as quintas e do Cachão da Valeira (cartas 9 a 11), esquecendo a 12ª carta (com tema lateral à viagem ao Douro) (Fig.1).

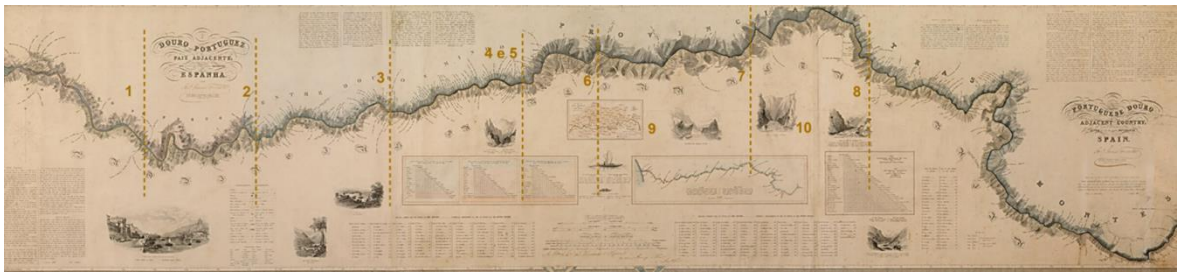


Figura 1. Mapa do "O Douro Português e País Adjacente" (1843), identificando os trechos de rio descritos nas cartas de Forrester no "O Commercio", 1854.

O percurso aí descrito foi georreferenciado numa base cartográfica interativa – no ArcGis StoryMap, e ilustrado com mapas, textos, fotografias e vídeos, reposicionando lugares e memórias, em confronto com a atualidade, bem como os

processos históricos de mudança do território e da paisagem, onde se destaca o efeito de construção de sucessivas barragens e de outros equipamentos catalisadores das transformações territoriais. Para exemplificar as possibilidades de exploração dos recursos utilizados nesta viagem de estudo virtual, disponibilizamos uma curta demonstração em https://arcg.is/0i1zO, enquanto neste texto centraremos a nossa atenção nos temas mais relevantes tocados nas 12 cartas e, portanto, que podem ser desenvolvidos nesta atividade de leitura das transformações dos territórios a partir dos contributos de Forrester.

3. Resultados

3.1 O início da viagem até à Região Vinhateira

Do Porto a Porto Manso (Cartas 1 a 3)

Navegar no rio Douro no tempo anterior às barragens, constituía uma significativa odisseia. Além das barcas de passagem, para a grande viagem existiam os barcos rabelos, adequados ao transporte das pipas de vinho que do Alto Douro seguiam para as caves situadas em Vila Nova de Gaia (Fig.2). Tinham uma vela quadrada para aproveitarem o vento e um fundo chato, adequado a passagens com pouca água ou para serem alados em zonas de penedia através da sirga.



Figura 2. Os barcos e as pontes no rio Douro entre o Porto e Vila Nova de Gaia. Da esquerda para a direita: imagem de Forrester - mapa de 1843; construção da ponte Luís I,1885(historiaschistoria.blogspot.com); panorama atual.

A subida era lenta e difícil, mas a descida era ainda mais perigosa em face das correntes que, em determinados locais, podiam arrastar a embarcação. Conhecer as marés que se faziam sentir no curso final do rio, os ventos e outros elementos era fundamental para navegar nas condições oferecidas pelo Douro: “Quem quer seguir viagem do Porto pelo rio Douro acima, deve lembrar-se que até Pé de Moura quase nunca no verão os barcos carregados poderão passar sem maré, (…)

escolhemos, por conseguinte, a hora da maré, que deitava das 3 para as 4 horas da tarde para a nossa saída hoje." (Forrester, 11.9.1854)

O conhecimento meteorológico adquirido com a prática permitiu calcular os favores da maré e de vento forte pela popa para o arranque, tendo pela frente mais de uma semana para subir o Douro, num percurso por etapas: "Chegamos às 8 horas e meia a Carvoeiro, 3 léguas e meia da cidade, andando a razão de 3 quartos de légua por hora. O leito do rio Douro até este ponto é uma pouca de areia - o canal para a navegação é estreitíssimo e atualmente na baixa maré apenas traz de 2 a 3 palmos de água." (Forrester, 11.9.1854).

O autor enuncia as povoações avistadas, acrescentando funcionalidades e/ou memórias adscritas aos lugares. Entre outras: da margem esquerda, Quebrantões, notável por ter permitido a travessia das tropas luso-britânicas na Guerra Peninsular e depois ali se constituir uma barreira fiscal que perdurava; Avintes, terra das padeiras que abasteciam a cidade; Campanhã, com o "isolado palácio arruinado do Freixo"; Valbom, "terra de pescadores"; Carvoeiro, marcante pela "quantidade de lenhas e madeiras que manda para o Porto"; Gramido, lembrado pela ponte de barcos na guerra civil, em 1833. Além da atividade dos lugares e/ou apontamentos sobre a sua história, Forrester também faz anotações sobre as populações: "… enquanto os homens se ocupam na agricultura, as mulheres conduzem os seus barcos com géneros ou passageiros para o Porto", o que faziam a cantar, ignorando "a fome e a miséria". (Forrester, 11.9.1854).

No segundo dia prosseguiram viagem apenas "…depois de grande trabalho da parte da tripulação que andou na água a levantar o barco para poder passar no seco de Verjiella - e custou-nos a chegar a Melres, levando-nos três horas a andar esta pequena distância de meia légua! (...) Entre Carvoeiro e Melres passamos na margem esquerda do rio o povo de Pé de Moura, sendo este o extremo ponto onde chega a maré e donde a maior força da carqueja é remetida para o Porto. Em contrapartida, Forrester exprime visões de terra fértil nas margens, mas sem prosperidade visível: "As habitações são miseráveis e não há entre elas uma única casa que se possa supor pertencer a lavrador abastado". (Forrester, 20.9.1854) E faz referências à beleza da paisagem que se vislumbra pelo vale do Tâmega, afluente do Douro, lamentando a sua não utilização para estabelecer comunicações com o interior.



Figura 3. Foz do rio Tâmega, Da esquerda para a direita: finais do séc.XIX (GisaWeb, 1909); Google Earth, 2019 e imagem atual.

No terceiro dia, a digressão avança mais três léguas, de Fontelas a Porto Manso. Apesar da viagem decorrer com mais facilidade, deixando as margens que impressionavam pelas penedias sobranceiras, ainda sobravam obstáculos: "…não há pontos nem galeiras ainda que nos pontos da Retorta, do Colo, Tojal e Escarnide não deixam de fazer sua corrente que bastante embaraço causa à navegação quando não há vento de meia vela a favor..." (Forrester, 20.9.1854)

Aqui, a apreciação de Forrester sobre as povoações mudavam de tom! Vimeiro, "terra de arrais de matriz e trasfegueiros", com "muito boas casinhas", parecendo viver bem, por ser um antigo cais desde a Companhia da Agricultura das Vinhas do Alto Douro, em contraste com as outras povoações marginais. Situação idêntica, se verificava em Pala, "terra de arrais e lavradores – todos abastados". E Porto Manso, "povo de bastante importância e onde se encontram os arrais mais relacionados com o grande comércio de vinhos do Porto". O transporte fluvial tinha os seus pontos de concentração e produzia riqueza para os proprietários e responsáveis das embarcações. (Forrester, 20.9.1854)

<u>Do Porto Manso a Piar (Cartas 4 e 5)</u>

Em Porto Manso, Forrester evoca experiências diferentes das que descreve até aqui. Lembra o convento de Ancede, agora em abandono, após o encerramento pelos liberais. Lembra o amigo e compadre, o arrais António de Oliveira Dias, "mestre o mais hábil no Douro", recordando um lauto banquete e as variadíssimas iguarias, concluindo com o seu registo crítico mais direcionado à produção vinhateira: "Em mui poucos países tenho assistido a jantares mais bem servidos e abundantes (…). Tivemos excelente caldo, vaca cozida e arroz – galinhas cozidas com presunto e salsichões – enorme peru assado com o seu picado à Ancede – (…) presunto de Melgaço feito em fiambre – boa cernelha de vaca assada – três

coelhos bravos ensopados (…) um leitão muito tostadinho – e meia dúzia de perdizes mortas (…) seguiram pudins, pão-de-ló (ou cavaca fina), biscoutos, morcelas, melancia, melão (…), pêssegos e doce de calda; - porém nem um só cacho de uvas, nem tão pouco uma garrafa de vinho!" (Forrester, 27.9.1854).

Ao fim de mais um dia de viagem, chega ao Ponto de Piar - "um dos mais interessantes em todo o Douro, 1º por ser a chave das montanhas do distrito vinhateiro, e 2º por ser o único sítio em todo o rio onde se tentou fazer uma ponte de pedra", obra sem seguimento. Nas margens do percurso, povoações, hoje com algum relevo, eram apontadas como "insignificantes povos", entre elas Porto de Rei, Barqueiros, Aregos. (Forrester, 27.9.1854).



Figura 4. Aregos. Da esquerda para a direita: mapa de Forrester (1843); Douro Ilustrado (1876) e imagem atual.

Anotação interessante sobre a anterior "demolição das azenhas do rio", para facilitar a navegação, o que levou ao aparecimento de "moinhos em barcas sobre alguns pontos do rio", admirando-se Forrester de, apesar de os ventos soprarem constantemente, não se verificar o seu aproveitamento para a moagem. Não obstante, era em moinhos dos ribeiros afluentes do Douro, com relevo para os do rio Cabrão, que os cereais das povoações vizinhas vinham à moagem, incluindo cereais do Porto, trazidos da raia fronteiriça à cidade, 30 léguas de distância, para depois seguirem de novo 6 léguas rio acima para a moagem e a farinha regressar ao Porto. Atividade que fazia admiração a Forrester, pela ineficiência verificada, num sistema que implicava ainda os serviços do tradicional migrante galego como carregador.

O escasso avanço na viagem era justificado pelas características do percurso neste segmento do rio, em que navegar era deslizar ou alar sobre as pedras do leito, pois "a cada passo há uma galeria que torna a navegação perigosíssima em toda a

marca do rio" (Forrester, 27.9.1854), com leito a descoberto e visíveis os obstáculos à livre navegação.

3.2 Um olhar mais atento sobre a Região Vinhateira

O Baixo e Alto Corgo e o Douro Superior (Cartas 6 a 8)

No percurso de Piar à Régua, o autor assinala uma paisagem distinta ao passar pelas localidades de Barqueiros, Mesão Frio, Caldas e outras: "acabam os granitos e principiam os xistos e o país vinhateiro do Alto Douro". Atendendo à geologia, o rio ganhava novas configurações: "O Douro faz bastantes voltas (…) as suas margens são muito elevadas e cobertas de vinhas, entre as quais se notam alguns pomares e grande número de sabugueiros. O rio leva mui pouca água - não se veem pedras algumas, ainda que enormes bancos de areias estão depositados sobre grandes açudes de pedra de lousa." (Forrester, 6.10.1854)

Minuciosa é a descrição da Régua, povoação que "vai cada vez em aumento" na ribeira, com "muitos e belos armazéns para os depósitos de vinho", com destaque para a casa da Companhia, onde se faziam as reuniões das provas do vinho. Recorda o mercado do vinho de antigamente e a ação controladora da Companhia monopolista, com direitos de comprar pelo preço que ela própria impunha, de escolha do vinho para embarque e de subsídio estatal para a compra do vinho aos produtores, privilégios abolidos com o liberalismo.

Forrester assinala ainda a diferenciação existente na produção vitivinícola da região: "Acima da Régua, o rio Corgo e defronte o rio Barosa formam os limites do país vinhateiro conhecido pelo distintivo de Baixo Corgo, cujos vinhos são mais palhetes que os do distrito contíguo".

Revela a inquietação surgida da observação das vinhas entre Mesão Frio e Régua, onde "a moléstia tem estragado as uvas todas", com variações que procurara, em vão, fotografar. A isto se referia *O Comércio*, em notícia distinta, de 9 de outubro, informando como novidade que, Forrester, "munido com a máquina de invenção humana com que a natureza se rouba a si mesma, copiava os sítios mais interessantes do país vinhateiro", com o objetivo de ornar o mapa geológico do rio. E afirmava: "vimos as provas negativas, que hão de servir à reprodução fotográfica desta linda cercadura do mapa", indicando a intenção de Forrester ilustrar os mapas com estas fotografias para a exposição de Paris". (O Commercio, 9.10.1854)

Na viagem em direção ao Pinhão, retoma a questão da subdivisão regional: ““Já disse que os rios Corgo e Barosa separam o Baixo do Cima Corgo - o Rio Pinhão separa este do resto do distrito vinhateiro, que eu chamo o Alto Douro” (Fig. X). E expende informações sobre os outros rios tributários do Douro: “entre o Corgo e o Pinhão são o Tedo, o Távora e o Torto”.

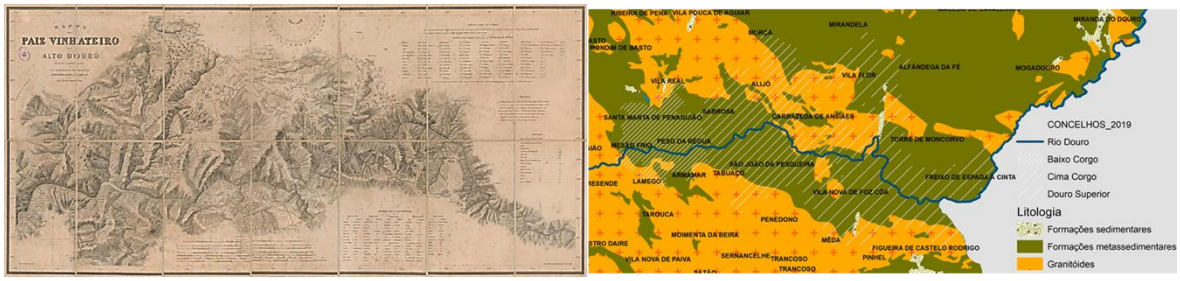


Figura 5. Mapa do País Vinhateiro do Alto Douro, 1841 (esquerda) e enquadramento atual (direita)

Avança depois noutro sentido, indicando conhecer quase todas as propriedades desde o Piar até Barca d’Alva, bem como as irregularidades no comércio do vinho do Porto: vinho que entrava de fora da Demarcação, adulterações, uso da baga do sabugueiro, uso de diversas castas, mas diz não avançar mais para não ferir interesses particulares e prejudicar inocentes.

Passa então à descrição dos povoados das margens, com “algumas casas limpas e boas” em contraste com os “cardanhos e miseráveis casinhas que estão em volta”, aponta a miséria das ruas e estradas que não conhecem as “inovações da civilização”. Todos os bens externos são transportados em bestas de carga e os produtos derivados da prodigalidade da natureza local (vinhas, olivais e pomares) não se conseguiam exportar, pelo que os “habitantes vivem miseravelmente”, “mais habituados à opressão do que à proteção”: “Esta gente pobre raras vezes se lava, nem tão pouco as casas onde vivem. (…) Geralmente deitam-se vestidos, não mudando de roupa meses inteiros!” (Forrester, 9.10.1854)

Assinala as condições de navegação neste segmento do rio, agora quase sem penedias, por ser área de xisto, mas critica o abandono de trabalhos no leito entre o Corgo e o Pinhão. Evoca as múltiplas leis e impostos para promover as comunicações, mas as estradas ficavam sempre em projeto. Articular as estradas com o rio era fundamental para ajudar a contornar os “pontos ou galeiras” (Forrester, 9.10.1854).

Entre o Pinhão e a Valeira – Alto Douro, Forrester navega entre as fragas e o alcantilado das margens, não vislumbrando caminhos, a não ser o do rio, paisagem pontilhada, apenas, com algumas povoações (Casal de Loivos e Foz Tua, na foz do rio Tua) e os ribeiros de S. Martinho "que separam os xistos dos granitos e são mui notáveis as vinhas na lousa de um lado de cada um dos ribeiros e as grandes e continuadas fragas de granito nos outros lados". Mas o tom da narrativa denunciava, em diversas passagens, o prazer que o autor sentia ao observar a paisagem da região vinhateira: "as margens apresentam vistas sublimes que encantam o verdadeiro artista e amador da natureza. Nos Culmaços tornam a principiar os xistos e, por conseguinte, as vinhas e estas na sua vez acabam na Valeira, por baixo do célebre monte de granito de S. Salvador do Mundo." (Forrester, 11.10.1854)

De igual modo, apesar de assinalar a escassez da população nestes locais áridos, pois, fora das vindimas, "apenas fica um caseiro em cada adega" todo o ano a tomar conta das quintas, o que leva Forrester a dizer: "Honra seja feita a esta classe dos habitantes do Douro", pois eram eles os responsáveis pelos granjeios da vinha, pelo fabrico do vinho e sua conservação até ser carregado, recebendo uma modesta remuneração anual para sustento da família. Agora, tudo ganha vida, porque era o tempo das vindimas: "… o país parece outro, ranchos de trabalhadores com cestos cheios de uvas às costas, comboios de bestas carregadas com odres, conduzindo vinho de umas adegas para as outras; centenares de mulheres nas vinhas, vindimando as uvas e cantando as suas modinhas, os homens nos lagares pisando as uvas ao som do tambor, viola e gaita de fole; é o que se vê e ouve em todas as direções." (Forrester, 11.10.1854)



Figura 6. Aspetos das vindimas. À esquerda e ao centro imagens de finais do séc.XIX (fotografias de Biel, finais secXIX); e imagem atual (à direita).

O Cachão da Valeira e as quintas (Cartas 9 a 11)

A carta nº 10 é dedicada ao Cachão da Valeira, lugar de referência incontornável no Douro, para assinalar que ali se interrompia a navegação, dada a existência do cachão ou catarata. A demarcação pombalina tinha ali o seu limite, na Quinta da Valeira, "encostada ao grande penhasco de granito por onde o Douro se precipita numa longa e estreita fenda". Numa fraga à esquerda, uma inscrição assinalava o derrube do Cachão pelas obras da Companhia, que decorreram entre 1780 e 1791. Mas o lugar continuava a ser perigoso para a navegação, cuja passagem se fazia por um canal estreito, em que as "margens são rocha viva, que não têm menos de 1500 palmos de altura". O Cachão era o "sitio mais romântico e importante do todo o rio Douro" (Forrester, 16.10.1854). [ironia do destino, ali Forrester perderia a vida, em 1861, quando a embarcação em que seguia se voltou, desaparecendo para sempre o seu corpo].

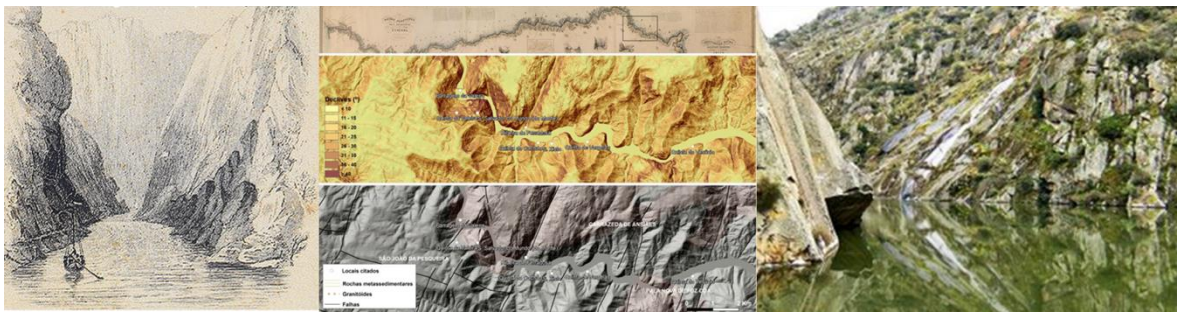


Figura 7. Cachão da Valeira: à esquerda, desenho de Forrester (1848); enquadramento litológico (centro) e imagem atual (à direita)

Da beleza afunilada do rio, sobe ao alto do monte, ao santuário de S. Salvador do Mundo e Senhora da Penha e às panorâmicas que daí se avistavam, usufruindo de momentos de êxtase, "entregue ao novo mundo criado na minha imaginação, à admiração da natureza e dela ao Criador de tudo". (Forrester, 16.10.1854)

Descido o monte, a viagem continuou até à quinta do Vesúvio ou das Figueiras.

Na 11ª carta, Forrester curva-se perante a grandeza das propriedades da família Ferreira, louvando o empreendedorismo de José Bernardo Ferreira: "O génio empreendedor e franco de seu dono à custa de grossos cabedais, e de penoso trabalho, fez que se tornasse um terreno, que era escabroso, pela maior parte inculto, cheio de rochedos, e rodeado de precipícios, em vinhas, campos, olivais, pomares, jardins, armazéns, lagares, e um bela e apalaçada morada de casas. (…)

Desde Travassos até Paredes se elevam nesta quinta um sem número de socalcos, lançados em forma de grandes degraus: estes socalcos feitos em ordem a sustentar horizontalmente o terreno que os separa, não são feitos de alvenaria como nas outras quintas: são grandes e grossos paredões de pedra faceada, e de espaço a espaço com um largo lanço de escadas, que os comunica." (Forrester, 20.10.1854).



Figura 8. Quinta do Vesúvio: à esquerda, aguarela de Forrester (Cluny, 2008); e imagem atual (à direita).

Panorâmicas, dispositivos de água, pomares, jardins, construções, casa, capela, lagares são vertentes passadas em revista por Forrester, para acrescentar depois outras quintas no património da família Ferreira, mas rendendo-se aos encantos da Quinta do Vesúvio, a "quinta das quintas – uma das maravilhas do mundo, outrora parte de uma cordilheira de montanhas incultas, agora servindo de monumento do quanto podem vencer a inteligência, perseverança, e o génio empreendedor do homem, é o VESÚVIO, ou QUINTA das FIGUEIRAS". (Forrester, 20.10.1854)

4. Considerações Finais

A possibilidade de "subirmos" o rio Douro na companhia das descrições de J. J. Forrester, datadas de meados do século XIX, ilustradas com documentos da época (imagens e mapas) e georreferenciadas em bases cartográficas atuais, permitiu-nos desenvolver uma saída de estudo virtual. Através dela, podemos captar as alterações na paisagem através da leitura que o autor nos faz, desde a navegação em barco rabelo e seus obstáculos às observações sobre as margens (usos do solo, atividades da população), em contraste com a paisagem atual, sustentada na construção das barragens e seus efeitos na regularização do curso do rio e condições de navegabilidade). Acreditamos que, com este exercício é possível

demonstrar a importância que cada indivíduo tem, ou pode ter, na construção do conhecimento, na construção e preservação do território e, portanto, na promoção da identidade dos lugares e regiões.

Foi possível, portanto, cruzar os lugares com os tempos, observando as mudanças também na forma de encarar a dinâmica económica, vislumbrando nos textos de Forrester o defensor da liberdade de comércio, a levantar a mesma voz, que já levantara dez anos antes no Porto e lhe merecera tantos ataques, quando pedia "plena liberdade para cultivar a videira livremente em toda a parte, para que o vinho possa ser embarcado sem mais alcavalas, provas e peias que por um século têm arrasado o país, manietados os lavradores, fazendo até criminosa toda e qualquer inovação que se encaminhe em progresso" (Forrester, 20.10.1854). Um grito de liberdade mal visto pelos interesses instalados na "região demarcada", precisamente para ser regulamentada e, assim, defendida, ainda que à custa de uma desigualdade social gritante, que deixou entrever nas suas crónicas.

Referências bibliográficas

Bennet, N., (2005). Joseph J. Forrester's viagem para o Douro. *Douro. Estudos & Documentos*, 20, 211-267.

Biel, E. (2016). *O Douro do Vinho na Obra do Fotógrafo Emílio Biel*. In-Libris.

Cluny, I. (coord.). (2008). *Barão de Forrester. Razão e Sentimento*. Peso da Régua: Museu do Douro.

Delors, J. (coord) (1998) *Educação: um tesouro a descobrir. Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.* UNESCO.

DR Diário da República (2017) Despacho nº6478/2017. 2ª série, de 26 de julho.

Ferreira, J. (1970) *Duas cartografias célebres: o mappa do paiz vinhateiro do Alto Douro e o Douro portuguez e paiz adjacente pelo Barão de Forrester.* Boletim Cultural.

Fontinha, F. (2017) Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual. *Revista de Educação Geográfica,* 1, 79-91.

Forrester, J. J. (1854). Viagem para o Douro. *O Commercio*, 11.9.1854 a 20.1854. Arquivo Municipal Sophia de Mello Breyner. Vila Nova de Gaia https://arquivo.cm-gaia.pt/creators/13983/

Wang, S., *et al* (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms. *Educational Technology Research and Development, 62*(6), 637-662.

CAPÍTULO 27. TECNOLOGÍA GIS GRATUITA EN ENTORNO DE M-LEARNING PARA ESTUDIOS SUPERIORES TURÍSTICOS: LA GENTRIFICACIÓN COMERCIAL

Carlos Martínez-Hernández, Claudia Yubero, Elena Ferreiro-Calzada, Sofía Mendoza-de Miguel

(Universidad Complutense de Madrid)

Introducción

En la formación superior de profesionales del sector turístico se incluyen contenidos sobre problemas sociales derivados del turismo (Hales y Jennings, 2017), entre los cuales destaca recientemente la gentrificación en grandes destinos urbanos, cuya conflictividad se ha mediatizado y popularizado (Gravari-Barbas y Guinand, 2017). Sin embargo, se trata de un problema complejo de comprender, desde una perspectiva teórica y ética (Martínez-Hernández y Yubero, 2020).

El concepto de gentrificación designa un proceso que combina la rehabilitación de centros urbanos con la sustitución de población por residentes de mayor poder adquisitivo, provocando un aumento en los costes de acceso a la vivienda y el desmantelamiento del comercio tradicional (Clerval et al., 2011). La creciente funcionalidad turística de los espacios urbanos, también conocida como "turistificación", se relaciona con una última modalidad de gentrificación (Aalbers, 2019; Cócola-Gant, 2018), que ha generado nuevas formas de conflicto urbano (Colomb y Novy, 2017).

Bajo el paradigma de la STP ("Sustainable Tourism Pedagogy"), que propone un aprendizaje desde la implicación social (Jamal et al., 2011), revalorizado en la era postpandémica (Mínguez et al., 2021), y bajo el paradigma constructivista del aprendizaje, que busca la implicación activa y cooperativa del discente (Beltrán, 1993), una buena forma de facilitar la comprensión de la gentrificación y un compromiso por parte del alumnado es propiciar la percepción directa del fenómeno

a través de una metodología activa de trabajo de campo (Martínez-Hernández y Yubero, 2020). Pero la extensión territorial y temporal de la gentrificación lo dificulta, puesto que no todos los estudiantes están cerca de lugares gentrificados ni la gentrificación, que se inicia con un proceso de transformación comercial, se puede apreciar en un solo momento sin comparar con situaciones anteriores. Esta circunstancia se agrava en un contexto de educación online o semipresencial por restricciones de gestión del COVID-19, que limitan especialmente el aprendizaje grupal cooperativo sincrónico, clave en una metodología activa.

En este sentido, es objetivo del presente trabajo diseñar, para la formación superior de turismo, una propuesta didáctica para comprender el fenómeno y la conflictividad de la gentrificación comercial a partir de una metodología activa compatible con el trabajo en grupo no presencial y con la extensión espaciotemporal de la gentrificación.

Esta compatibilidad se ha encontrado en el aprendizaje móvil ("m-learning"), basado en la ubicuidad que permite el acceso a internet a través de dispositivos domésticos de pertenencia popularizada (De Grant, 2019), y se ha concretado en aplicaciones gratuitas del ámbito de los Sistemas de Información Geográfica ("GIS"), que hacen posible la geolocalización y representación cartográfica propia de fenómenos territoriales y temporales (Lázaro et al., 2017).

El m-learning ya tiene cierto recorrido en la universidad, más incluso que en otros niveles educativos (Crompton y Burke, 2018). Pero su implantación no implica por sí misma que se produzca una eficacia didáctica. La proliferación sobrevenida de la docencia no presencial por la gestión del COVID-19 ha hecho urgente acelerar su presencia y mejorar su eficacia (Rahiem, 2020).

En la didáctica universitaria de disciplinas territoriales, como es el caso del turismo, el m-learning puede volverse muy eficaz si se basa en la tecnología puntera de la georreferenciación, tal como ocurre con el desarrollo académico y profesional de estas disciplinas, esto es, los GIS (Erkollar y Oberer, 2012). La eficacia del m-learning basado en tecnología GIS ha sido incluso demostrada en niveles educativos más básicos (Gal, 2019; Joo-Nagata et al., 2017).

Los GIS forman parte de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) (Crespo, 2019), que en didáctica se están transformando en Tecnologías del

Aprendizaje Geográfico (TAG) (Buzo-Sánchez, 2017). El uso didáctico de los GIS es reciente, pero se encuentra generalizado en muchos países (Baker et al., 2012), más a través de experiencias puntuales que como contenido curricular (Milson et al., 2012), y especialmente vinculado a la formación geográfica (Korucu, 2012).

En la didáctica del turismo, sin embargo, su uso se encuentra menos extendido (Stankov et al., 2012), a pesar de su importancia en el ámbito investigador (Jovanovic y Njegus, 2008) y de su contrastada valoración profesional en el ámbito privado (Buhalis et al., 1998).

La propuesta de m-learning que se presenta en este artículo, enmarcada en la formación superior de turismo para explicar y concienciar sobre la gentrificación en un contexto de docencia online, se concreta en una secuencia de uso de distintas aplicaciones para dispositivos informáticos que son de utilización gratuita y que se estructuran, a partir de una cooperación y una comunicación sincrónica transversal intra e intergrupos, en torno a tres herramientas GIS: un visor de calle, un software de escritorio y un comparador cartográfico. Además, se adelantan y se discuten una serie de resultados esperados, a partir de la aplicación de las fases metodológicas diseñadas y el contraste con la literatura científica.

Propuesta didáctica

A raíz de las consideraciones teóricas previas, para el diseño de la propuesta didáctica se detalla una secuencia metodológica basada en 5 fases consecutivas y una sexta fase transversal, precedidas de una fase 0 introductoria (Tabla 1).

Tabla 1. Secuencia metodológica de la propuesta didáctica

Fase	**Tarea**	**Tecnología móvil**	**Aplicación**	**Breve descripción**
0	Presentación de la actividad (1h)	Videollamada	Zoom	Explicación de las tareas de trabajo, establecimiento de grupos y selección de calles de estudio.

Fase	Tarea	Tecnología móvil	Aplicación	Breve descripción
I	Recogida de información sobre la evolución del equipamiento comercial (2h)	Visor de calle	Google Street View	Registro de los comercios de la calle de estudio, anotando su ubicación, tipología y grado de orientación turística, en el año más antiguo y el más actual de la herramienta cronológica del visor.
II	Digitalización georreferenciada (2h)	GIS de escritorio	QGIS	Creación, para cada año de estudio, de una capa vectorial con la información de los comercios.
III	Comparación de la situación pasada y actual (2h)	Comparador cartográfico	Story Map de ArcGIS Online	Diseño de un comparador entre las dos capas previas, anotando datos de evolución de la información.
IV	Explicación de resultados (2h)	Grabación audiovisual	YouTube	Comunicación de la interpretación teórica, en el marco de la gentrificación comercial, de los resultados del comparador.
V	Informe evaluable de conclusiones (2h)	E-mail	-	Redacción de las ideas principales sobre gentrificación turística concluidas de la puesta en común de los resultados de todos los grupos.
VI	Comunicación transversal (11h)	Videollamada y mensajería instantánea	Zoom, WhatsApp/ Telegram	Interacción continua entre estudiantes y con el docente.

Resultados esperados y discusión

Con la aplicación de la propuesta didáctica, se aspira a la adquisición, de forma activa y protagonista por parte del estudiante, de un aprendizaje significativo de dimensiones teóricas, procedimentales y éticas, cuyos contenidos se muestran en la Tabla 2 en relación con cada fase metodológica.

Tabla 2. Conjunción de resultados esperados

<table>
<tr><th rowspan="2">Fase</th><th colspan="3">Aprendizaje</th></tr>
<tr><th>Teórico</th><th>Procedimental</th><th>Ético</th></tr>
<tr><td>I</td><td>Diagnóstico de establecimientos comerciales (categorización y orientación turística)</td><td>Manejo de un callejero y navegación virtual en distintas fechas</td><td rowspan="4">Mejora de la accesibilidad gracias a recursos de Open Access</td></tr>
<tr><td>II</td><td rowspan="2">GIS (fundamentos, recursos geoespaciales, tipos de capas, bases de datos georreferenciadas, cartografía digital de escritorio y web…)</td><td>Manejo de GIS (crear capas, fotointerpretar, incluir nuevos registros, gestionar coordenadas, modificar tablas de atributos, diseñar composiciones de impresión…)</td></tr>
<tr><td>III</td><td>Manejo de GIS online (aplicaciones de comparación cartográfica) y cálculo y relativización de datos</td></tr>
<tr><td>IV</td><td>Dinámicas de transformación comercial en las calles de estudio</td><td>Ordenación de ideas y presentación audiovisual con soporte cartográfico</td><td>Pensamiento crítico (relación con procesos de turistificación y gentrificación turística y reflexión sobre aspectos positivos y negativos de los</td></tr>
</table>

Fase	Aprendizaje		
	Teórico	**Procedimental**	**Ético**
V	Teorización sobre características, causas y consecuencias de la gentrificación en destinos urbanos	Relación cognitiva y argumentación de ideas	diagnósticos) y fomento de la creatividad (diseño de medidas ante el conflicto en el uso sostenible del espacio urbano por residentes y turistas)
VI	Distinción de contextos y fórmulas de comunicación, sincrónica y asincrónica	Fluidez en la comunicación escrita, oral y audiovisual	Respeto por otras opiniones y turnos de palabra

Se espera una elevada eficacia didáctica de la tecnología GIS, tal como ya se ha demostrado en otros trabajos, que coinciden en destacar su papel en una concepción lúdica de los contenidos (Martínez-Hernández y Martínez, 2018), una percepción menos abstracta de fenómenos y relaciones (Davies, 1998), un proceso de aprendizaje más activo y protagonista (Kim y Bednarz, 2013), un incremento de la motivación (Alcántara et al., 2014) y una comprensión más ilustrativa y evidente (Akerson y Dickinson, 2003), con aplicaciones de manejo sencillo y una clara secuencia didáctica (Jianya et al., 2017), como se ha pretendido y se ejemplifica en los resultados.

La literatura científica reconoce que la elaboración de cartografía digital es un método educativo y analítico muy eficaz en los estudios territoriales de las transformaciones urbanas (Queiroz y Antunes, 2014). El caso de la gentrificación se convierte en un ejemplo paradigmático. Para los estudiantes es muy importante desarrollar competencias propias de investigadores y profesionales, muy valoradas en el mercado laboral. Una de las ventajas de la aplicación didáctica de los GIS es tomar conciencia de estar aprendiendo herramientas virtuales que suelen emplearse fuera del ámbito académico (Arranz et al., 2013). Esto no solo tiene importancia para los estudiantes de ámbitos territoriales (Wikle y Fagin, 2014), puesto que su uso es cotidiano y muy necesario para el desarrollo de la

competencia y el pensamiento espacial en un mundo globalizado e interconectado (Bosque-Sendra, 1999; Barnikel y Ploetz, 2015; Bearman et al., 2016).

Es importante que el trabajo del discente no termine de forma aislada, sino que pueda ser compartido, de forma estructurada y guiada para lograr una mayor eficacia didáctica (De Grez et al., 2009). Se ha diseñado para ello una fase de desarrollo de reflexiones, que serán resultado de deducciones e inducciones entre los contenidos teóricos y los resultados empíricos creados de forma activa por los propios estudiantes, lo que, según el paradigma del aprendizaje constructivista, genera una eficacia didáctica mayor, más significativa y por tanto más comprensible y duradera en el tiempo (Coll, 1988). Del mismo modo, la comunicación audiovisual adquiere una gran importancia en el desarrollo de habilidades de oratoria por parte del alumnado (Van Ginkel et al., 2015), además de contribuir a estructurar el pensamiento, asimilar el aprendizaje de forma más secuenciada y clara y, en general, favorecer competencias integrales (Mady y Baadel, 2020). Finalmente, estas fases de comunicación de resultados permiten al docente efectuar una evaluación tangible y comparable del aprendizaje alcanzado por cada grupo de alumnos, lo cual es clave en cualquier proceso educativo (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Uno de los riesgos más evidentes del m-learning es la brecha digital (Bademci et al., 2020). Para enfrentarla, se han diseñado todas las fases metodológicas a partir de aplicaciones de uso gratuito, sin limitar por ello sus potencialidades. La condición de gratuidad de la tecnología propuesta y la secuenciación en fases metodológicas contribuye a que la experiencia pueda ser replicable en otros contextos, tanto geográficos como académicos. Un aprendizaje se vuelve más significativo si se contextualiza en un entorno cercano para el alumnado, geográfica o culturalmente (Trepat y Comes, 1998).

Conclusiones

El presente artículo pretende ser una primera aproximación para cubrir una importante laguna en la didáctica del turismo sobre innovaciones didácticas de m-learning y uso de tecnología GIS. Sus principales aportaciones se pueden concretar en: (i) diseño metodológico secuenciado y replicable; (ii) uso de tecnología móvil

gratuita, contra la brecha digital; (iii) elaboración de cartografía digital a partir de trabajo de campo virtual, a través de la herramienta cronológica de un visor de calle para identificar procesos de transformación comercial, su georreferenciación en un GIS de escritorio y una comparación en un GIS online; (iv) guía de reflexión para relacionar la transformación comercial identificada con posibles procesos de gentrificación; (v) puesta en común de reflexiones desarrollando habilidades de comunicación audiovisual mediante la grabación de un vídeo; (vi) obtención estructurada de conclusiones a partir de la puesta en común de reflexiones, desarrollando habilidades de comunicación escrita a través de un informe compartido por e-mail; (vii) comunicación sincrónica intra e intergrupal y con el profesorado, mediante videollamadas y mensajería instantánea; (viii) evaluación y seguimiento docente mediante la comunicación asincrónica y sincrónica; (ix) expectativa de lograr un mejor y más clarividente aprendizaje teórico, práctico y ético sobre la gentrificación, bajo el paradigma del constructivismo y de la STP, además de incrementar el disfrute y la motivación de los estudiantes; y (x) expectativa de desarrollar las competencias espacial y digital, muy valoradas en el ámbito académico y profesional del turismo, y concretadas en saber utilizar los GIS y plataformas de comunicación virtual.

Referencias bibliográficas

Aalbers, M. (2019). Introduction to the forum: From third to fifth-wave gentrification. *Tijdschr. Voor Econ. Soc. Geogr., 110*, 1-11. https://doi.org/10.1111/tesg.12332

Akerson, V.L., y Dickinson, L.E. (2003). Using GIS technology to support K-8 scientific inquiry teaching and learning. *Science Educator, 12*(1), 41. https://eric.ed.gov/?id=EJ665254

Alcántara, J., Rubio, S., y Mora, M. (2014). Google Earth como herramienta para formadores en la preparación de itinerarios didácticos. En R. Martínez y E. Tonda (Eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica,* (pp. 47-54). Universidad de Córdoba.

Arranz, A., López, C., Salinas, C., Zúñiga, M., Montorio, R., y Pueyo, A. (2013). El potencial de Google Earth aplicado al análisis espacial en Geografía. En R.

de Miguel, y M.J. Marrón (Eds.). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales,* (pp. 179-193). CSIC.

Bademci, H., Sakmar-Balkan, E., Karadayı, E. F., Cefai, C., Alkan, C., y Warfa, N. (2020). Inclusive education and early school leaving in bulgaria, italy, malta, romania and turkey comparative study. *Pastoral Care in Education, 38*(2), 174-186. https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725907

Baker, T.R., Kerski, J.J., Huynh, N.T., Viehrig, K., y Bednarz, S.W. (2012). Call for an Agenda and Center for GIS Education Research. *Review of International Geographical Education Online, 2*(3), 254-288. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158112.pdf

Barnikel, F., y Ploetz, R. (2015). The acquisition of spatial competence – Fast and easy multidisciplinary learning with an online GIS. *European Journal of Geography, 6*(2), 6-14.

Bearman, N., Jones, N., André, I., Cachinho, H.A., y DeMers, M. (2016). The future role of GIS education in creating critical spatial thinkers. *Journal of Geography in Higher Education, 40*(3), 394-408. https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1144729

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.

Bosque Sendra, J. (1999). Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Tecnologías de la Información Geográfica. *Serie Geográfica, 8*, 25-34. http://hdl.handle.net/10017/1083

Buhalis, D., Tjoa, A., y Jafari, A. (1998). *Information and Communication Technology in Tourism*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-7504-0_29

Buzo, I. (2017). De las TIG a las TAG: integrando la información en el aprendizaje geográfico. En R. Sebastiá y E. Tonda. *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI,* (pp. 175-200). Universidad de Alicante.

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

Clerval, A., Colomb, C., y van Crieckingen, M. (2011). Les gentrifications des métropoles européennes. En D. Pumain y M.F. Mattei (Eds.). *Données Urbaines,* (pp. 151-165). Economica Anthropos.

Cócola-Gant, A. (2018). Tourism gentrification. En L. Lees y M. Phillips (Eds.), *Handbook of Gentrification Studies*. Edward Elgar Publishing.

Coll, C. (1988). Meaning and sense in school learning. Thoughts about meaningful learning. *Journal for the Study of Education and Development, 11*(41), 131-142. https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10 822196

Colomb, C., y Novy, J. (2016). *Protest and Resistance in the Tourist City*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315719306

Crespo, J.M. (2019). El visualizador Iberpix 4 del Instituto Geográfico Nacional: un recurso didáctico para la interpretación de los componentes físicos del paisaje. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra,* 27(2), 182-191. https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/367134

Crompton, H., y Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education, 123*, 53-64. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007

Davies, C. (1998). *Using digital geographic maps in distance learning. CAL Research group technical report*. Institute of Educational Technology, Milton Keynes.

De Grez, L., Valcke, M., y Roozen, I. (2009). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills. *European Journal of Psychology of Education, 24*(3), 293-306. https://doi.org/10.1007/BF03174762

Erkollar A., y Oberer B.J. (2012). Anytime. Everywhere. Mobile Learning in Higher Education: Creating a GIS Course. *Commun. in Comp. and Inform. Science, 352*, 31-37. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35603-2_5

Gal, A. (2019). Fifth Graders' Perceptions of Mobile Phones and GIS Technology. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(1), 81-89. https://doi.org/10.11591/ijere.v8.i1.pp81-89

Grant, M.M. (2019). Difficulties in defining mobile learning: analysis, design characteristics, and implications. *Education Tech Research Dev., 67***,** 361-388. https://doi.org/10.1007/s11423-018-09641-4

Gravari-Barbas, M., y Guinand, S. (2017). *Tourism and Gentrification in Contemporary Metropolises*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315629759

Jamal, T., Taillon, L., y Dredge, D. (2011). Sustainable tourism pedagogy and academic community collaboration: A progressive service-learning approach. *Tour. Hosp. Res., 11,* 133-147. https://doi.org/10.1057%2Fthr.2011.3

Jianya, G., Yue, P., Tsehaie, W., Fuan, T., y Anjana, V. (2017). Geoinformatics education and outreach: looking forward. *Geo-Spatial Information Science, 20*(2), 217. https://doi.org/10.1080/10095020.201 7.1337319

Joo-Nagata, J., Martínez Abad, F., García-Bermejo Giner, J. y García-Peñalvo, F.J. (2017). Augmented reality and pedestrian navigation through its implementation in m-learning and e-learning: Evaluation of an educational program in Chile. *Computers & Education, 111*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.003

Jovanovic, V., y Njegus, A. (2008). The application of GIS and its component in Tourism. *Yugoslav journal of operations research, 18*(2), 261-272. https://doi.org/10.2298/YUJOR0802261J

Kim, M., y Bednarz, R. (2013). Development of critical spatial thinking through GIS learning. *Journal of Geography in Higher Education, 37*(3), 350-366. https://doi.org/10.1080/03098265.2013.769091

Korucu, M. (2012). GIS and Types of GIS Education Programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 209-215. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.095

Lázaro, M. de, de Miguel, R., y Morales, F. (2017). WebGIS and Geospatial Technologies for Landscape Education on Personalized Learning Contexts. *International Journal of Geo-Information, 6*(11), 350. https://doi.org/10.3390/ijgi6110350

Mady, M.A., y Baadel, S. (2020). Technology-enabled learning (TEL): YouTube as a ubiquitous learning aid. *Journal of Information and Knowledge Management, 19*(1), 2040007. https://doi.org/10.1142/S0219649220400079

Martínez-Hernández, C., y Martínez, M. (2018). El uso de Google Earth como recurso didáctico en Cultura Clásica de Secundaria para reforzar el aprendizaje del patrimonio arquitectónico romano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 17*, 73-85. https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.7

Martínez-Hernández, C., y Yubero, C. (2020). Explaining Urban Sustainability to Teachers in Training through a Geographical Analysis of Tourism Gentrification in Europe. *Sustainability, 12*(1), 67. https://doi.org/10.3390/su12010067

Milson, J. A., Demirci, A., y Kerski, J.J. (2012). *International perspectives on teaching and learning with GIS in Secondary Schools*. Springer.

Mínguez, C., Martínez-Hernández, C., y Yubero, C. (2021). Higher education and the sustainable tourism pedagogy: Are tourism students ready to lead change in the post pandemic era?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 29*, 100329. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100329

Queiroz, Y., y Antunes, L.M.S. (2014). Digital narratives: mapping contemporary use of urban open spaces through geo-social data. *Procedia Environmental Sciences, 22*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.proenv.2014.11.001

Rahiem, M. D. H. (2020). The emergency remote learning experience of university students in Indonesia amidst the COVID-19 crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(6), 1-26. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.1

Stankov, U., Durdev, B., Markovic, V., y Arsenovic, D. (2012). Understanding the importance of GIS among students of tourism management. *Geographia Technica, 2*, 68-74.

Trepat, C.A., y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Barcelona.

Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., y Mulder, M. (2015). The impact of the feedback source on developing oral presentation competence. *Studies in*

Higher Education, 42(9), 1671-1685. http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1117064

Wikle, T.A., y Fagin, T.D. (2014). Hard and Soft Skills in Preparing GIS Professionals: Comparing Perceptions of Employers and Educators. *Transactions in GIS*, *19*(5), 641-652. https://doi.org/10.1111/tgis.12126

CAPÍTULO 28. GEOLOCALIZACIÓN, SIG Y MAPEADO COLABORATIVO PARA LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA CIUDAD: MyGEOCHICAS

María Sebastián López y Rafael De Miguel González

(Universidad de Zaragoza).

Introducción

En el contexto del proyecto MyGEO "Geo Tools for Modernization and Youth Employment", cómo estrategia para empoderar a la sociedad, revindicar el papel de la mujer y aumentar su presencia digital, se planteó una experiencia de mapeado colaborativo de las calles de las mujeres de Zaragoza, durante el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia (11F), en su edición de 2020 (Figura 1).



Figura 1. Difusión del mapeado colaborativo de las calles de las mujeres en el 11F y agentes implicados en el desarrollo de este. Fuente: Elaboración propia.

El taller realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza nace, desde la reflexión crítica y autocrítica, para incorporar la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y las Ciencias Sociales, realizando una actividad de mapeado colaborativo que, tal y como apuntan García-Luque y Peinado (2015), incorpore el género –o lo que es lo mismo, la perspectiva de género– como categoría de análisis: un reto pendiente aún en la inmensa mayoría de las aulas de nuestro país. Con esta iniciativa se ha tratado de integrar la perspectiva de género en la docencia, investigación e implementación didáctica, entendiendo aquélla como "la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo que cuenta entre sus fines, contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política, desde las mujeres y con las mujeres" (García-Luque y Peinado-Rodríguez, 2015, p. 71).

A su vez, se ha pretendido incorporar el género bajo el concepto de la importancia que tiene la neogeografía en el contexto social actual. Esto implica la reinvención de la ciencia geográfica, y la normalización de métodos, técnicas y herramientas para usuarios no expertos hacia el uso personal o como es el caso, comunitario. De este modo, se desarrolla el concepto de ciudadanía espacial (Gryl y Jekel, 2018) centrado en la problemática histórico-geográfica y la escasa representación digital y espacial de la figura femenina en el urbanismo de nuestras ciudades.

El objetivo general de esta iniciativa, responde al ODS 5, ya que por un lado visibiliza la brecha que existe históricamente en la representación de figuras femeninas en las calles de las ciudades y, por otro, normaliza el uso de las tecnologías digitales y en concreto de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para debatir sobre la situación y proponer acciones para el cambio.

Metodología

Este taller, de libre acceso y enfocado a un público no especializado se incluyó a su vez como actividad complementaria del Grado de Magisterio de Educación Primaria y el Master del Profesorado de Educación Secundaria (Especialidad Geografía e Historia) de la Universidad de Zaragoza. Resulta interesante diseñar actividades de este tipo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias

Sociales como estrategias educativas importantes en la construcción de nuestro pasado, necesarias para entender nuestro presente y superar la infravaloración a la que han sido sometidas las mujeres. Con ello, al mismo tiempo, estamos incorporando sus espacios de actuación y su tiempo, el cotidiano.

El objetivo principal es crear una nueva narración de manera colaborativa, y así enfatizar la importancia de recordar a las mujeres, sus luchas y logros a través del espacio público y digital.

La metodología de esta a actividad didáctica consistió en primer lugar en la normalización y corrección de la información alfanumérica referida a los nombres de calles contenida en la base de datos espaciales de Open Street Map, identificando aquellas vías con nombre de mujer, hombre o género neutro (Figura 2).

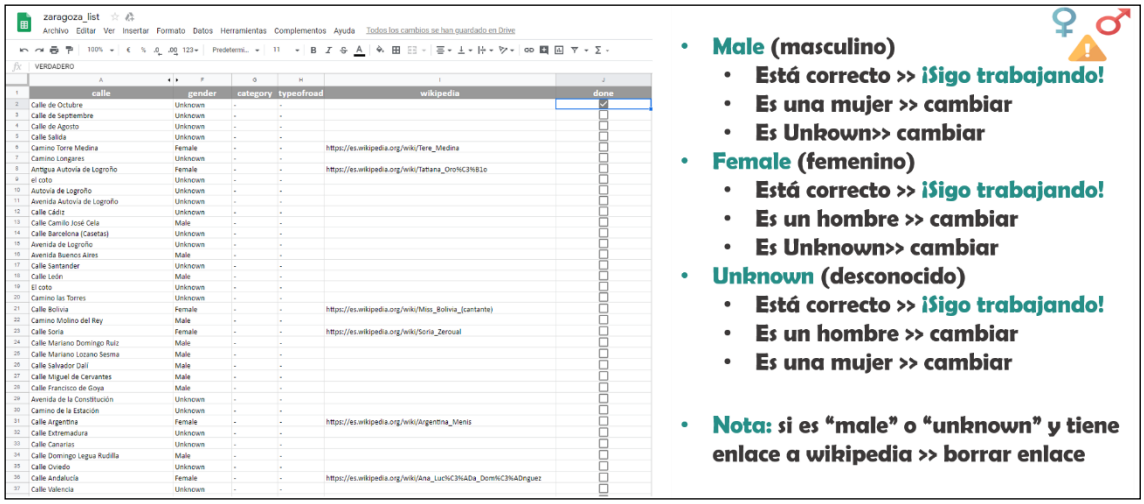


Figura 2. Primer paso del proceso metodológico del taller: normalización e identificación del sexo de las calles de Zaragoza. Fuente: Elaboración propia.

Una vez extraídas las calles de la ciudad a mapear, se obtiene una base de datos muy sencilla que contiene 6 campos referidos a: (i) nombre de la calle; (ii) genero; (iii) categoría del personaje representado; (iv) tipología de vía; (v) enlace a Wikipedia y (vi) estado de validación de la calle y la relación espacial-temática establecida.

En segundo lugar, con el fin de conocer y poner el valor el nombre de las mujeres representadas en el callejero zaragozano, se vinculó y creó la información temática a través de la edición de Wikipedia de los nombres de calles femeninas que aún no aparecieran en la red (Figura 3). Para ello se planteó la indagación de cada una de ellas, teniendo como referencias dos obras sobre la presencia de la mujer en el callejero zaragozano (Álvarez-Roche et al., 2019; Romeo-Pemán et al., 2010).

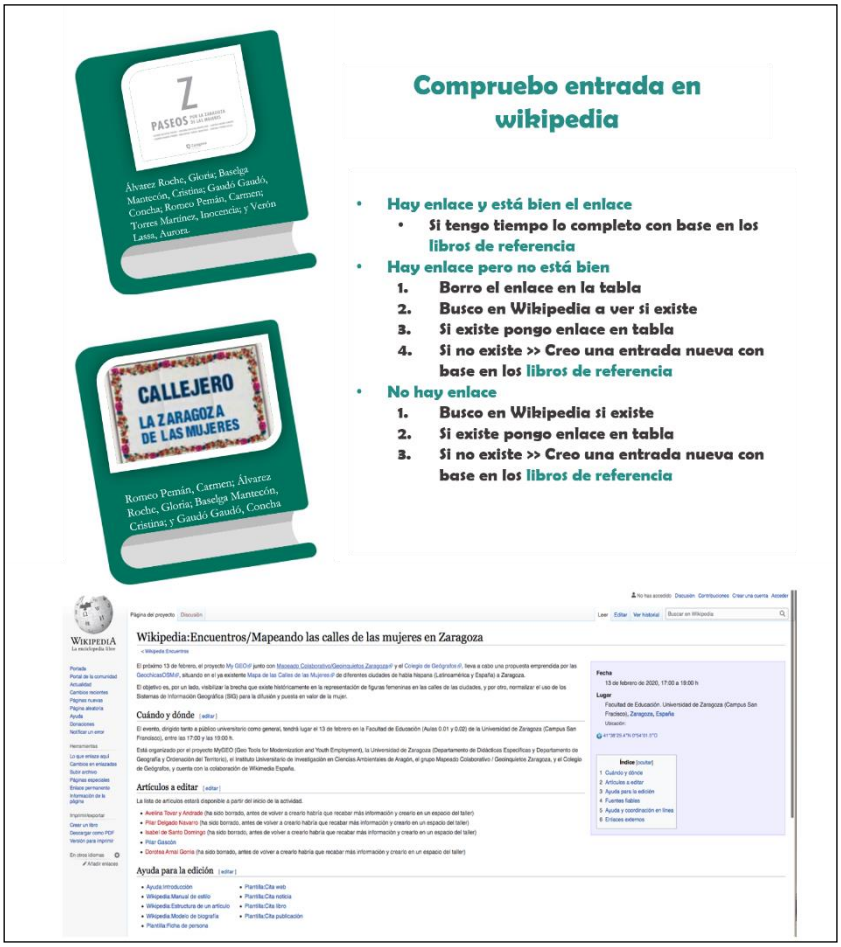


Figura 3. Segundo paso: Editaton de wikipedia para crear los diferentes registros de mujeres en caso de que no exista su entrada todavía. Fuente: Elaboración propia.

Una vez validada y relacionada la información espacial y temática, el callejero de Zaragoza, fue cargado en el visor de Las Calles de las Mujeres (Figura 4) donde ya hay 30 ciudades representadas, en su gran mayoría ciudades de Latinoamérica (11) y España (13).



Figura 4. Tercer paso: Georreferenciacion de las calles con nombres de mujeres en Zaragoza. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se diseñaron distintas actividades para hacer reflexionar sobre el mapa como, por ejemplo: ¿llegarías de tu casa a la Universidad solo por calles de mujeres?, ¿cuáles de las mujeres representadas en el callejero de Zaragoza conoces?, ¿qué hombres?, ¿por qué se eligieron esas?, ¿añadirías algún otro hombre o mujer?

La formación geográfica para la igualdad de género del alumnado de los grados de educación primaria resulta esencial, ya que serán los futuros maestros y maestras que formen a la futura ciudadanía. El cambio debe empezar, pues, en las aulas universitarias y de aquí extenderlo en forma de red a las aulas de infantil, primaria, secundaria, etc.

Resultados: La representación femenina en el callejero de Zaragoza

Zaragoza se encuentra en los primeros puestos del ranking de ciudades con nombre de mujer, con un 18% de calles destinados a mujeres; frente a la media del 15% que tienen las ciudades que ya forman parte de este proyecto. Este porcentaje, se ve disminuido en el total de las calles de la ciudad, siendo sólo de un 8% el urbanismo femenino de Zaragoza.

Una de las razones que lo explican es la demanda de nombres para nuevas calles, habida cuenta de que Zaragoza es una de las grandes ciudades españolas que mayor crecimiento relativo tuvo durante la segunda mitad del siglo veinte, llegando prácticamente a duplicarse en menos de tres décadas (1951-1981), y a triplicar su población si el periodo analizado se extiende hasta el Censo de 2011 (De Miguel, 2015), mientras que la extensión de su trama urbana reciente ha permitido llegar a una superficie cercana a las 10.000 hectáreas de suelo urbanizado. De este modo, Zaragoza actualmente alcanza una nómina de 2961 calles, conforme el callejero fiscal y nomenclátor municipal. De ellas, 223 tan sólo tienen nombre de mujer (8% respecto al total), 1090 tienen nombre de hombre (37%), mientras que 1631 (55%) no tiene un género determinado (Figura 5). Si descartan estas últimas, esto es, si se tienen en cuenta sólo las calles que tienen nombre de hombre o de mujer, las calles de Zaragoza con nombre de mujer alcanzan ese 18%. En otras palabras, de cada cinco calles de la ciudad con toponimia de género, cuatro lo son con de género masculino y una de género femenino.

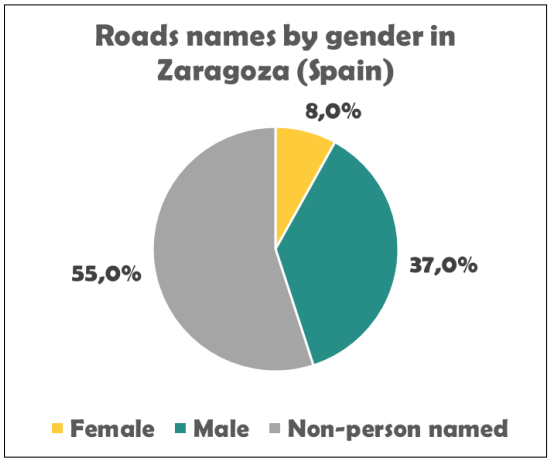


Figura 5. Clasificación del nombre de las calles de Zaragoza según género.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, este análisis cuantitativo es preciso complementarlo con otro de carácter cualitativo, que desagregue las calles con nombre de mujer, por tipo de vial (Figura 6), o categoría de la figura representada. Es ahí donde las diferencias se hacen más notables, ya que el 88% de las grandes avenidas de nuestra ciudad tiene nombre masculino, frente a un 12% de nombre femenino. Este fenómeno se repite en las calles peatonales (69% frente a 31% con nombre de mujer), Bulevares

(82% masculino frente a 18%), Plazas (75% con nombre de hombre y 25% con nombre de mujer), puentes (88% con nombres de hombres frente a un 13%) y rotondas (con su 100% con nombres de mujeres).

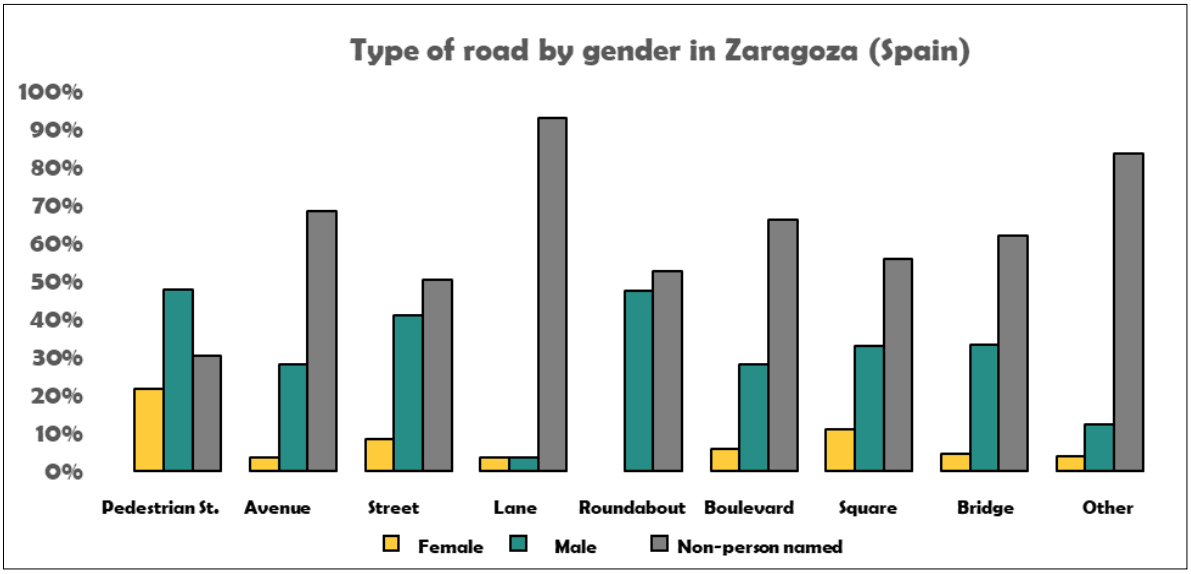


Figura 6. Clasificación de las calles de Zaragoza según el tipo de vía y el género de estas. Fuente: Elaboración propia.

Por último, hay que destacar que el tipo de nombres femeninos representados en el callejero zaragozano son en su gran mayoría (38%) vírgenes o santas, quedando representadas con porcentajes mucho menores (entre 9-0,04%) las mujeres ilustres y de poder de nuestra ciudad (Figura 7).

Category	N	%
Religious, saints, and virgins	85	38.1%
Writers and illustrators	20	9.0%
Queens, princeses, and infantas	17	7.6%
Educators and pedagogues	12	5.4%
Jota singers	12	5.4%
Feminists	10	4.5%
Musicians, singers, and dancers	10	4.5%
Actresses and film-makers	8	3.6%
Heroines of the siege of Saragossa	8	3.6%
Politicians	6	2.7%
Doctors, pharmacists, nurses, and social workers	5	2.2%
Artists: painters, sculptor, and carvers	4	1.8%
Scientists	4	1.8%
Sportswomen	4	1.8%
Famous men wifes	4	1.8%
Nobles, bourgeois, and wealthy women	4	1.8%
Old Testaments and mythology	4	1.8%
Lawyers	2	0.9%
Lexicographer and archivist	1	0.4%
Fictional characters	1	0.4%
Unionists and human rights advocates	1	0.4%
Terrorism victims	1	0.4%
TOTAL	223	

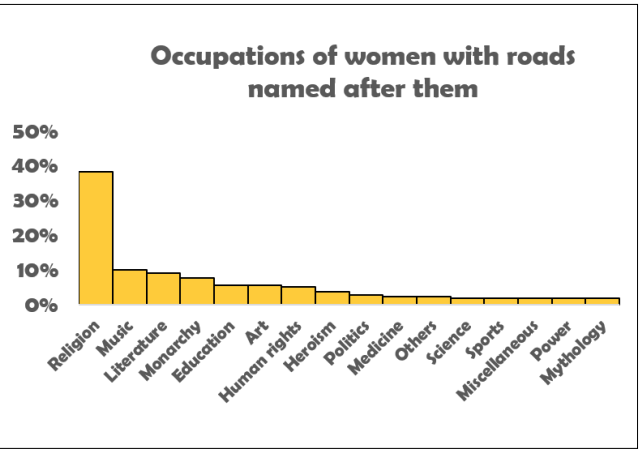


Figura 7. Tipología de los personajes femeninos del urbanismo urbano conforme a la categorización de OMS. Fuente: Elaboración propia.

En gran medida, estas tres variables vienen a coincidir, en función de las grandes piezas de ciudad o tramas residenciales que se han ido configurando en la ciudad, y que conforme a los diferentes estudios urbanísticos (De Miguel, 2015; Marco y Buil, 2009; Monclús et al., 2012) establecemos las siguientes agrupaciones (Figura 8):



Figura 8. Callejero de Zaragoza en el mapa de las calles de las mujeres: en verde las vías con nombre masculino, en amarillo las calles con nombre de mujer. Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales: Educación geográfica para una sociedad inclusiva

Los docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales debemos de asumir como aspectos fundamentales el enseñar al alumnado cuál es la situación actual del mundo al que se enfrentan y qué causas lo han llevado hasta esta situación. La formación de los futuros maestros debe siempre responder a las demandas de la sociedad y a sus preocupaciones, por lo que es sumamente importante, que la enseñanza de las Ciencias Sociales recoja iniciativas de reflexión en torno a la perspectiva de género que, hoy en día, demanda nuestra sociedad.

En la formación del profesorado debemos, por tanto, abordar este reto actual y educar para una ciudadanía digital igualitaria que capacite para trabajar y mejorar

el nuevo entorno, para hacer un uso responsable de la red y contribuir a democratizar el ciberespacio y disminuir la brecha de género en las ciudades.

Propuestas didácticas como las presentadas aquí, de mapeo colaborativo son una estrategia pedagógica excelente para empoderar a la sociedad, canalizado esta voluntad de colaboración de muchos ciudadanos a través de proyectos que mejoren la sociedad, ayudando a su visualización, análisis y propuestas de mejora; contribuyendo de este modo al cumplimiento del ODS5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” a través de estrategias metodológicas-mapeado colaborativo- que fomentan el cumplimiento del ODS17 “Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible”.

En un momento como el que vivimos, donde se ha impuesto la sociedad de la información, debemos ser conscientes de que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación son un potente vehículo del que valernos a la hora de concienciar a los jóvenes y promover el cambio hacia la igualdad.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Roche, G.; Baselga-Mantecón, C.; Gaudó-Gaudó, C.; Romeo-Pemán, C.; Torres-Martínez, I. y Verón-Lassa, A. (2019). *Paseos por la Zaragoza de las Mujeres*. Ayuntamiento de Zaragoza.

Criado, J.I. y Guevara-Gómez, A. (2021). Public sector, open innovation, and collaborative governance in lockdown times. A research of Spanish cases during the COVID-19 crisis. *Transforming Government: People, Process and Policy*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/TG-08-2020-0242

De Miguel-González, R. (2015). Transformación urbana y procesos territoriales recientes en Zaragoza y su espacio metropolitano, *Estudios Geográficos. LXXVI*(278), 63-106.

Domroese, M.C. y Johnson, E.A. (2017). Why watch bees? Motivations of citizen science volunteers in the Great Pollinator Project. *Biol. Cons., 208*, 40-47. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.08.020

ESRI. (2018). Downed Airliner Search Mission Yields Map with Lasting Purpose. Accessed 28 May 2021. https://www.esri.com/about/newsroom/blog/mh370-search-mission-yields-map-with-lasting-purpose/

Ferreira, E., y Salvador, R. (2015). Lesbian collaborative web mapping: Disrupting heteronormativity in Portugal. *Gender, Place & Culture, 22*(7), 954-970.

Fossil Atmospheres. (2018). *Fossil Atmospheres*. Accessed 28 May 2021. https://www.zooniverse.org/projects/laurasoul/fossil-atmospheres

García-Luque, A., y Peinado-Rodríguez, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, 80*. https://www.grao.com/es/producto/lomce-es-posible-construir-una-ciudadania-sin-la-perspectiva-de-genero

Gardner, Z., Mooney, P., De Sabbata, S., y Dowthwaite, L. (2020). Quantifying gendered participation in OpenStreetMap: responding to theories of female (under) representation in crowdsourced mapping. *GeoJournal, 85*(6), 1603-1620.

Goodchild, M. F. (2007). Citizens as sensors: the world of volunteered geography. *GeoJournal, 69*(4), 211-221.

Goodchild, M. F (2008). Citizens as sensors: web 2.0 and the volunteering of geographic information. *Geofocus, 7*, 8-10.

Gryl, I. y Jekel, T. (2018). Spatially Informed Citizenship Education as an Approach for Global Understanding. In Demirci, A., De Miguel, R., Bednarz, S. (eds.). *Geography Education for Global Understanding*. Springer. pp. 43–56.

Kwan, M.P. (2002). Feminist visualization: re-envisioning GIS as a method in feminist geographic research. *Annals of the Association of American Geographers, 92*, 645–661.

Maloney, A. (2020). *Visible Women: Female mappers bridge the data gap in urban design.* Accessed 28 May 2021. https://medium.com/up42/visible-women-bridging-the-data-gap-in-urban-design-69abb84718e0

Marco, R. y Buil, C. (eds.). (2009). *Zaragoza 1908-2008. Arquitectura y Urbanismo*. Colegio Oficial de Arquitectos de Aragón.

Monclús, J., Labarta, C., Díez, C., Agustín, L. y Bergera, I. (coords.). (2012). *Paisajes urbanos residenciales en la Zaragoza contemporánea*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Pavlovskaya, M. y Martin, K. S. (2007). Feminism and geographic information systems: From a missing object to a mapping subject. *Geography Compass, 1*(3), 583-606.

Planet Hunters. 2018: Planet Hunters. Accessed 28 May 2021. https://www.planethunters.org/

Romeo-Pemán, C., Álvarez-Roche, G., Baselga-Mantecón, C. y Gaudó-Gaudó, C. (2010). *Callejero: La Zaragoza de las Mujeres*. Ayuntamiento de Zaragoza.

Rose, G. (1993). *Feminism and Geography*. University of Minnesota Press.

Soden R. y Palen L. (2014). From Crowdsourced Mapping to Community Mapping: The Post-earthquake Work of OpenStreetMap Haiti. In Rossitto C., Ciolfi L., Martin D., Conein B. (eds.). *COOP 2014 - Proceedings of the 11th International Conference on the Design of Cooperative Systems*, 27-30 May 2014, Nice (France). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06498-7_19

Spellman, K.V. y Mulder, C.P. (2016). Validating herbarium-based phenology models using citizen-science data. *BioScience, 66*(10), 897-906. https://doi.org/10.1093/biosci/biw116

Westrope, C., Banick, R., y Levine, M. (2014). Groundtruthing OpenStreetMap building damage assessment. *Procedia engineering, 78*, 29-39.

Young, C. (2014). HarassMap: Using crowdsourced data to map sexual harassment in Egypt. *Technology Innovation Management Review, 4(*3).

CAPÍTULO 29. LA FORMACIÓN EN TÉCNICAS DE GAMIFICACIÓN PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

Daniel Hurtado Torres, Elena Maestre González

(Universidad de Barcelona)

Introducción

El presente trabajo muestra el proceso de evaluación de una actividad formativa destinada a profesorado universitario, cuyo objetivo es la incorporación de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos como herramientas eficaces para la práctica docente universitaria. El proceso de evaluación de este taller, cuyos resultados serán presentados y analizados, ha sido llevado a cabo por los investigadores utilizando formularios de satisfacción cumplimentados por los asistentes a la actividad a lo largo de los cursos 2016-2017 (dos ediciones), 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021.

Previamente a la exposición y análisis de los resultados, se realiza la fundamentación teórica de este taller, alrededor de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, y una introducción metodológica sobre las características y funcionamiento de la actividad.

Los datos proporcionados por las preguntas realizadas a los participantes, centradas sobre todo en sus percepciones acerca de conocimientos, interés, utilidad y satisfacción, sugieren el valor de la formación en este tipo de técnicas, y su habitual transferencia a la práctica docente de los participantes.

Para hablar de gamificación primero es recomendable dedicar unas líneas a reflexionar sobre el juego. Mirándolo desde un punto de vista evolutivo, el juego es una actividad que permite la cohesión social y la práctica de comportamientos de lucha o cortejo. Habitualmente, aunque no siempre, se trata de una actividad social entre dos o más individuos que, en el contexto del mundo animal, sirve para avisar a los demás miembros de la especie de que cualquier comportamiento que se haga durante ese tiempo es de broma y no debe ser interpretado como una amenaza.

Resulta bastante familiar como, por ejemplo, los perros anuncian su predisposición al juego. En el caso de los seres humanos, y a pesar de la progresiva desatención que experimenta por parte de la mayoría de los sujetos a medida que estos aumentan en edad, el juego es también una actitud vital, una manera de descubrir, explorar o curiosear lo que nos rodea, y una manera natural en la que personas aprenden (Marín, 2018). No es casual entonces que los juegos sean facilitadores de la motivación intrínseca, es decir, lo que ocurre cuando aquello que nos anima a realizar una actividad proviene de la propia actividad (Ryan y Deci, 1985). Son acciones que llevamos a cabo porque nos resultan placenteras, sin esperar nada más que el propio disfrute de ellas.

Pensando en aprovechar esa predisposición al aprendizaje, a la motivación y a la capacidad de probar sin temor a equivocarnos, la gamificación, o ludificación, como la veremos identificada en algunos trabajos, consiste según Kapp (2012) en el uso de elementos de juego y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos. Se centra por lo tanto en la capacidad que tiene el juego para motivar acciones, resolver problemas, fidelizar a las personas y promover el aprendizaje (Deterding, et al., 2016). Cuando nos referimos a su aplicación en el ámbito de la educación, a menudo ha servido también como un paraguas bajo el que englobar diferentes iniciativas que tienen el juego como idea central. Por lo tanto, es común que cuando hablamos de gamificación educativa se hable también de aprendizaje basado en juegos, o ABJ, ya que la diferencia entre ambas técnicas puede ser sutil, aunque existe (Ayén, 2017). Cuando hablamos de ABJ, estamos utilizando el juego como recurso que, mediado por la acción del docente y de acuerdo con unos objetivos determinados, puede contribuir a la mejora del aprendizaje. Desde esta mirada amplia del término gamificación, y teniendo siempre como objetivo su aplicación de una forma práctica a los contenidos didácticos de profesionales de la educación, podrían plantearse tres acercamientos: el préstamo, la innovación y la adaptación.

El préstamo tiene lugar cuando el docente encuentra un juego preexistente de su temática particular y lo aplica en clase. Es decir, el docente no crea un nuevo material, ni adapta un material existente, sino que simplemente lleva al aula un juego, explica sus normas y los alumnos lo llevan a cabo. La intervención del profesor es mínima ya que se trata de un mero intermediario. En este caso, estaríamos situados más en el terreno del ABJ que en el de la gamificación.

La adaptación consiste en coger un juego existente y variar alguno de sus elementos, por ejemplo, las reglas, o los objetivos, para adaptarlos a un tema particular. Es decir, el juego existe, pero es el profesor quien realiza el esfuerzo de pensar cómo puede cambiarlo para lograr su objetivo docente. Aquí se produce una doble interpretación. Desde el punto de vista del profesor, este proceso podría considerarse gamificación, ya que está aplicando elementos del juego en un contexto no lúdico, su propia materia. Sin embargo, el resultado final para los estudiantes sería un juego que estos utilizan como recurso didáctico, por lo que, mirado desde el punto de vista de ellos, estarían aprendiendo mediante el aprendizaje basado en juegos.

Entendemos por innovación el proceso que tiene lugar cuando los elementos de juego son utilizados por el profesor como base para desarrollar una aplicación integral alrededor de unos determinados contenidos y con un objetivo de cambio de conducta específico. Aquí no se trata de hacer algunas modificaciones en un material diseñado por otros para adaptarlo a nuestras necesidades. Se trata de empezar desde cero usando las características habituales de los juegos, como por ejemplo los puntos, los niveles, los turnos, etc. como base para crear algo completamente nuevo. En este proceso de creación es fundamental partir del objetivo deseado y considerar al público al que nos dirigimos.

Propuesta didáctica

La actividad sobre la que se ha realizado esta investigación empezó a gestarse en el verano de 2015. Algunos profesores de diferentes ámbitos se encontraban realizando en aquel momento, en Barcelona, el Máster en Docencia Universitaria para profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Este máster está orientado a la profesionalización de la tarea docente de educación superior, con el objetivo de situar el trabajo docente universitario y el papel formador del profesorado en un lugar más visible y mejor valorado.

Los participantes de aquella promoción, entre los que se encontraban la Dra. Nereida Bueno y la profesora Elena Maestre, se dieron cuenta de que las propuestas de innovación docente que estaban planteando en sus asignaturas no eran algo único y aislado. Al recibir herramientas para sintetizar y ordenar aquellas prácticas, desde un enfoque pedagógico, descubrieron que aquellas iniciativas

personales correspondían a una práctica extendida, utilizada e identificada: la gamificación. Esta experiencia las llevó, en el año 2006, a plantear y diseñar una manera de compartir y transferir, de forma práctica, los buenos resultados que esas experiencias de innovación estaban teniendo en su uso docente. De esta manera, y en colaboración con el *Institut de Desenvolupament Personal* (IDP-ICE), se pone en marcha durante el curso 2016-2017 un taller de formación para profesorado universitario con el título «Diseña y prueba tu clase gamificada». Dicho taller, cuyas características se explican a continuación, continúa en activo actualmente, y ha ido cambiando y adaptándose a las necesidades de los destinatarios. El profesor Daniel Hurtado, especialista en gamificación y en Didáctica de las Ciencias Sociales, se incorporó al equipo docente en el curso 2018-2019, aportando al curso una mayor profundidad en los aspectos teóricos.

El taller, dirigido, como se ha explicado anteriormente, de forma interna a profesorado de la Universidad de Barcelona, fue planteado desde el primer día como un meta-taller, dado que permite explicar en qué consiste la gamificación aplicada a la educación a través de sesiones didácticas que, en sí mismas, están gamificadas. De esta manera se consigue que, desde el primer momento, todos los participantes puedan experimentar cómo se sentirían sus estudiantes si asistieran a una clase en la que los contenidos son presentados a través del aprendizaje basado en juegos y la gamificación.

A nivel formativo, los objetivos del taller son los siguientes:

- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades de gamificación.
- Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del alumnado, la materia y la situación formativa.
- Utilizar la gamificación de manera crítica, selectiva e imaginativa, para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la cooperación y motivación del alumnado.
- Planificar y gestionar recursos de gamificación que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias.
- Reflexionar sobre las propias características como docente, con la intención de poder situarse con éxito ante diferentes perfiles de aprendizaje.

- Vivenciar las dudas y diferentes perfiles de aprendizaje de los alumnos ante una clase gamificada.

La actividad tiene una dedicación de 20 horas, de las cuales 12 son lectivas y presenciales, y ocho de trabajo autónomo. Las 12 horas lectivas se distribuyen en cuatro sesiones de tres horas cada una. Los grupos están formados por 25 estudiantes procedentes de cualquiera de las facultades de la Universidad de Barcelona. Durante el curso 2020-2021, debido a la situación de crisis sanitaria, el taller tuvo que ser adaptado para ser impartido de forma no presencial. No hay un nivel requerido de conocimientos para acceder al taller, ya que los contenidos que se tratan son introductorios. Las sesiones del taller alternan la explicación de conceptos teóricos sobre la gamificación, con la presentación de ejemplos y recursos, y breves actividades de trabajo cooperativo orientados a las necesidades específicas de los contenidos y las asignaturas de los participantes.

Algunos de los contenidos teóricos presentados en las sesiones son los perfiles de jugador (Bartle, 1996), el proceso de ingeniería inversa adaptado a la gamificación (Hurtado, 2020a), los diferentes elementos de juego (Werbach y Hunter, 2012) y la importancia de la narrativa y la estética dentro de un diseño gamificado (Hurtado, 2020b). Los ejemplos que se presentan en clase corresponden a propuestas llevadas a cabo por los conductores de la actividad en su propia práctica docente, o son fruto del trabajo de participantes que han cursado el taller en ediciones anteriores. También se presentan ejemplos de profesores de todas partes del mundo que han alcanzado cierto reconocimiento por sus propuestas de innovación, como es el caso de Recio-Coll (2018). Los recursos que se presentan a los estudiantes se basan, por un lado, en herramientas tecnológicas que facilitan la creación de componentes y complementos como cartas, dados, temporizadores, etc.; y por otro, en materiales analógicos inspirados en juegos de mesa ya existentes, haciendo hincapié en el hecho de que una aplicación gamificada puede llevarse a cabo sin utilizar ningún tipo de recurso tecnológico, ya que se basa en el juego, no en la tecnología. Como resultado del conocimiento acumulado de las diferentes promociones de participantes y las iniciativas aportadas por ellos; con el paso de los años se ha ido creando, de forma colaborativa, un nutrido repositorio de recursos útiles para la realización de propuestas basadas en la gamificación.

La evaluación del taller se lleva a cabo a través de la presentación, por parte de los asistentes, de una propuesta de actividad gamificada. Esta actividad, basada en los conocimientos teóricos adquiridos, en los ejemplos trabajados y en los recursos ofrecidos, debe estar enfocada a los contenidos de la asignatura que el participante imparte en su propia práctica docente. Este proceso creativo es guiado y personalizado a lo largo de las diferentes sesiones del taller por parte de los conductores de la actividad, y culmina en la realización de una propuesta escrita y una presentación oral. Además, uno de los puntos fuertes de la actividad formativa es la última de las cuatro sesiones presenciales. En ella, todos los participantes tienen la posibilidad de poner a prueba su propuesta en un pequeño grupo formado por otros participantes. La prueba se lleva a cabo utilizando los materiales y componentes reales que la propuesta requiere, de forma que el resto de los profesores participantes en el curso pueden «jugar» y proporcionar retroacción al interesado.

De esta manera, al finalizar la actividad formativa, los participantes son capaces de:

- Conocer las ventajas pedagógicas de la gamificación
- Diseñar una acción formativa e interactiva basada en la gamificación.
- Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a diferentes perfiles de alumnos

El instrumento de evaluación

El instrumento utilizado para realizar la evaluación de esta actividad formativa es un formulario de satisfacción destinado a los participantes tras la finalización del taller. Se trata de un cuestionario online que es enviado por correo electrónico de forma individualizada a cada uno de los participantes. Su cumplimentación es voluntaria y anónima.

El cuestionario original consta de 23 ítems de tipo cuantitativo, combinando preguntas y afirmaciones, cuya respuesta debe situarse en una escala de uno a seis o de uno a cinco según la pregunta[30], donde uno se considera la valoración

[30] Las preguntas de la uno a la 10 utilizan una escala de uno a cinco. Las preguntas de la 11 a la 13 utilizan una escala de 1 a seis.

más baja, y seis, o cinco según el caso, la valoración más alta con respecto al grado de acuerdo con el ítem en cuestión. También consta de 4 ítems de tipo cualitativo, combinando preguntas y afirmaciones, cuya respuesta es abierta. Para los intereses de este trabajo, solo fueron tenidos en cuenta 13 ítems, todos ellos de tipo cuantitativo. Fueron descartados aquellos que hacían referencia a cuestiones organizativas o contextuales, por no ser relevantes para los objetivos de este trabajo. Dichos objetivos se centran en analizar las respuestas de los participantes en el taller en lo referente a conocimientos, interés, utilidad y satisfacción.

Los 13 ítems seleccionadas para este trabajo son los siguientes:

1. El taller ha suscitado interés por la temática.
2. El taller ha motivado a reflexionar sobre la práctica docente.
3. Los contenidos han sido coherentes con los objetivos propuestos.
4. Las actividades propuestas han sido adecuadas.
5. Los materiales han sido un buen apoyo para el aprendizaje.
6. Valora tu nivel de conocimientos previos sobre la temática.
7. Valora el nivel de aprendizaje teórico alcanzado.
8. Valora el nivel de aprendizaje práctico alcanzado.
9. Valora la posibilidad real de implementación en tu docencia.
10. ¿Tienes intención de aplicar los conocimientos adquiridos?
11. ¿El taller ha satisfecho tus expectativas?
12. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción general sobre el taller?
13. ¿Recomendarías este taller a otros compañeros/as?

Para este trabajo, se han examinado los formularios de satisfacción generados a lo largo de seis ediciones del taller, correspondientes a los cursos 2016-2017 (dos ediciones), 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. Estos formularios han recogido las evaluaciones de 66 participantes anónimos.

Resultados

Los resultados presentados a continuación se han extraído de las respuestas proporcionadas por los asistentes al taller, en una selección de los ítems presentes en el formulario de satisfacción que les fue enviado al finalizar la actividad, tal y

como se ha descrito en el apartado anterior. Con la intención de simplificar la presentación de las valoraciones, en adelante se consideran, en el caso de la escala de uno a seis, las puntuaciones de uno y dos como «las más bajas», las puntuaciones de tres y cuatro como «las intermedias» y las puntuaciones de cinco y seis como «las más altas». En el caso de la escala de uno a cinco, se consideran las puntuaciones de uno y dos como «las más bajas», la puntuación de tres como «la intermedia» y las puntuaciones de cuatro y cinco como «las más altas». Los resultados completos para cada uno de los ítems están expresados en la Tabla 1.

En lo que respecta a las preguntas uno, dos y tres; que establecen un conjunto al hacer referencia a la práctica docente, se obtuvieron los siguientes resultados: la afirmación «El taller ha suscitado interés por la temática» fue valorada por un 89,71% de los participantes en las dos puntuaciones más altas, concentrando la puntuación número seis el 78,33% de las valoraciones. La afirmación «El taller ha motivado a reflexionar sobre la práctica docente» fue valorada por un 81,03% de los participantes en las dos puntuaciones más altas. En lo que respecta a la afirmación «Los contenidos han sido coherentes con los objetivos propuestos», encontramos que las dos puntuaciones más altas obtuvieron el 89,03% de las valoraciones.

Para las preguntas cuatro y cinco, centradas en las actividades y los materiales trabajados, se obtuvieron los siguientes resultados: la afirmación «Las actividades propuestas han sido adecuadas» fue valorada por un 85,83% de los participantes en las dos puntuaciones más altas. Por su parte, en la afirmación «Los materiales han sido un buen apoyo para el aprendizaje», encontramos que las dos puntuaciones más altas obtuvieron el 83,62% de las valoraciones.

En el bloque de preguntas que hace referencia al nivel de aprendizaje que los participantes creen haber obtenido, representado por las preguntas seis, siete y ocho, los resultados obtenidos fueron los siguientes: la cuestión «Valora tu nivel de conocimientos previos sobre la temática» fue valorada por un 50,55% de los participantes en las dos puntuaciones más bajas, y por un 34,30% de los participantes en las dos puntuaciones intermedias. La cuestión «Valora el nivel de aprendizaje teórico alcanzado» fue valorada por un 60,31% de los participantes en las dos puntuaciones más altas, y por un 34,89% en las dos puntuaciones intermedias. En lo que respecta a la cuestión «Valora el nivel de aprendizaje

práctico alcanzado», encontramos que las dos puntuaciones más altas obtuvieron el 57,20% de las valoraciones, y las dos puntuaciones intermedias el 40.17% de las valoraciones.

Tabla 1. Resultados completos de los ítems

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	NC
El taller ha suscitado interés por la temática.	0%	0%	1,68%	7,50%	11,38 %	78,33 %	1,13 %
El taller ha motivado a reflexionar sobre la práctica docente.	0%	0%	1,68%	12,30 %	19,78 %	61,25 %	5%
Los contenidos han sido coherentes con los objetivos propuestos.	0%	1,67%	2,50%	6,80%	37,10 %	51,93 %	0%
Las actividades propuestas han sido adecuadas.	0%	5,75%	2,10%	5,82%	29,20 %	56,63 %	0,50 %
Los materiales han sido un buen apoyo para el aprendizaje.	0%	4,02%	0,98%	11,38 %	33,50 %	50,12 %	0%
Valora tu nivel de conocimientos previos sobre la temática.	14,30 %	36,25 %	19,30 %	15%	8,90%	6,25%	0%

Valora el nivel de aprendizaje teórico alcanzado.	1,12%	3,68%	2,37%	32,52 %	49,48 %	10,83 %	0%
Valora el nivel de aprendizaje práctico alcanzado.	1,52%	1,12%	5,15%	35,02 %	37,77 %	19,43 %	0%
Valora la posibilidad real de implementación en tu docencia.	3,62%	0%	6,95%	22,65 %	28,37 %	38,42 %	0%
¿Tienes intención de aplicar los conocimientos adquiridos?	0,98%	2,63%	0%	16,50 %	25,43 %	54,45 %	0%
¿El taller ha satisfecho tus expectativas?	2,50%	1,12%	7,93%	30,26 %	58,19 %		0%
¿Cuál es tu nivel de satisfacción general sobre el taller?	2,57%	1,12%	4,93%	29,65 %	61,73 %		0%
¿Recomendarías este taller a otros compañeros/as?	3,62%	0%	6,27%	15,38 %	74,73 %		0%

Las preguntas nueve y diez se centran en la futura aplicación de los conocimientos obtenidos, y de ellas se obtuvieron los siguientes resultados: la cuestión «Valora la posibilidad real de implementación en tu docencia» fue valorada por un 66,79% de los participantes en las dos puntuaciones superiores. Por su parte, en la pregunta «¿Tienes intención de aplicar los conocimientos adquiridos?», encontramos que las dos puntuaciones más altas obtuvieron el 79,88% de las valoraciones.

Finalmente, el bloque de valoración general y satisfacción con la actividad, que comprende las preguntas once, doce y trece, y que se puntuaba en una escala de uno a cinco, proporcionó los siguientes resultados: la pregunta «¿El taller ha satisfecho tus expectativas?» fue valorada por un 88,45% de los participantes en las dos puntuaciones más altas. La pregunta «¿Cuál es tu nivel de satisfacción general sobre el taller?» fue valorada por un 91.38% de los participantes en las dos puntuaciones más altas. En lo que respecta a la pregunta «¿Recomendarías este taller a otros compañeros/as?», encontramos que las dos puntuaciones más altas obtuvieron el 90,11% de las valoraciones.

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados expresados en el apartado anterior muestra una marcada tendencia a valorar de forma elevada los ítems que tienen que ver con el interés que la temática genera en los participantes, y con el grado de satisfacción de estos con respecto al taller. La tendencia se repite, y esto es especialmente interesante, en la percepción de utilidad de los conocimientos adquiridos y su posibilidad real de implementación. Las valoraciones más bajas tienen que ver con el grado previo de conocimientos, lo cual se relaciona de forma lógica con las valoraciones medias-altas en lo referente a conocimientos teóricos y prácticos adquiridos al final del taller.

Por lo tanto, este análisis nos lleva a formular cuatro conclusiones específicas, relacionadas con los diferentes bloques de preguntas incluidas en el formulario, y una conclusión general final.

La primera de las conclusiones específicas es que los docentes universitarios que se interesan por esta herramienta llegan al taller, mayoritariamente, con un nivel de conocimiento muy bajo sobre el tema. Tras presentarles los conceptos básicos,

darles ejemplos y recursos, al terminar el taller sitúan su nivel de conocimiento teórico y práctico en las puntuaciones medias-altas. Es decir, este tipo de formación tiene un impacto relevante en su aprendizaje.

La segunda conclusión es que una enorme mayoría de los participantes tiene la percepción de que existe una posibilidad real de implementar la gamificación en su práctica docente. Este resultado aumenta cuando se les pregunta sobre sus intenciones personales de ponerlo en práctica.

La tercera conclusión es que la mayoría de los participantes valora con la puntuación más alta los aspectos de interés, reflexión sobre la práctica docente, coherencia entre objetivos y contenidos, y las actividades y materiales propuestos, en el taller.

Por último, a nivel de aceptación general, una enorme mayoría de los participantes encuentra este tipo de formación satisfactoria, recomendable y que satisface sus expectativas.

Como conclusión final y síntesis de este breve trabajo de evaluación de la propuesta didáctica, nos inclinamos a pensar que formar al profesorado universitario en técnicas de gamificación, desde un punto de vista teórico y práctico, les resulta satisfactorio, les dota de los conocimientos y recursos que necesitan y les hace percibir esta herramienta como útil y factible de llevar a cabo.

Estas conclusiones invitan por lo tanto a proseguir con la realización de este taller en términos similares. Una posible continuación de este trabajo sería seguir recopilando los formularios de satisfacción de futuras ediciones para comprobar si la tendencia se mantiene o cómo evolucionan estos criterios de conocimiento, interés, utilidad y satisfacción con el paso del tiempo.

Referencias bibliográficas

Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 7-15.

Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. *Journal of MUD Research*, (1), 1.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver*, 12-15.

Hurtado, D. (2020a). Diseñando un sistema gamificado: el uso de la ingeniería inversa. En López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Molina-García, L., Jaen-Martínez, A. y Martín-Padilla, A.H. (Eds.) (2020). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (p. 1040-1045). Octaedro Editorial.

Hurtado, D. (2020b). La narrativa en el diseño de sistemas gamificados: argumento vs tema. En Ramírez, M. M., Gutiérrez J. F. y Ruíz, F. J. (Eds.), *Juventud y comunicación. Análisis y experiencias de representación, prácticas y consumos en medios y redes sociales. Libro de resúmenes del V Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento* (p. 81-82). Egregius Ediciones.

Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Recio-Coll, O. (2018, 18 de octubre). *Jueducación Aplicada: el uso de los juegos en el aula*. https://view.genial.ly/5bc8a5e03ce0c35b9cec6b6e/interactive-content-jueducacion-aplicada-el-uso-de-los-juegos-en-el-aula

Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win*. Wharton Digital Press.

El trabajo que se presenta a lo largo de este libro sienta las bases en torno a líneas de investigación y experiencias educativas de las distintas perspectivas: el pensamiento histórico; la conciencia y memoria histórica; la conciencia geográfica; la identidad; la multiculturalidad; la perspectiva de género y el desarrollo sostenible que permiten una comprensión holística del mundo actual desde la didáctica de las ciencias sociales.

Para ello, se organizan los capítulos distribuidos en seis bloques. El primer bloque está dedicado al tratamiento de la didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de género, en concreto, se presentan siete propuestas de investigación y de enseñanza-aprendizaje. El segundo bloque, a la educación patrimonial, la construcción de identidades y la educación para la ciudadanía. El bloque número tres se focaliza en cuatro investigaciones en educación histórica. El cuarto bloque son tres investigaciones y experiencias de innovación a partir de problemas socialmente relevantes. Se dedica un penúltimo módulo en torno al desarrollo de experiencias sobre la concienciación del medio ambiente y explotación del paisaje. La última sección está dedicada a propuestas de geolocalización y uso de las SIG para la representación de fenómenos geográficos y sociales.

DiCSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Didáctica de las Ciencias Sociales

edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia