

Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez



**M^a Pilar Rivero Gracia
Pedro L. Domínguez Sanz
Miguel Ángel Pallarés Jiménez
(Coordinadores)**

Dykinson, S.L.

Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

**M^a Pilar Rivero Gracia
Pedro L. Domínguez Sanz
Miguel Ángel Pallarés Jiménez
(Coordinadores)**

Dykinson, S.L.

Esta publicación es parte del proyecto I+D+I PID2020-115288RB-I00. Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

Igualmente, se enmarca dentro de las líneas del Grupo de Investigación de Referencia ARGOS S50_23R financiado por el Gobierno de Aragón y de la cooperación establecida en el marco de la RED2022-134252-T Red 14 de investigación en didáctica de las ciencias sociales, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/



**DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN
DEMOCRÁTICA. HOMENAJE A
JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ**

**M^a Pilar Rivero Gracia
Pedro L. Domínguez Sanz
Miguel Ángel Pallarés Jiménez
(Coordinadores)**

**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-818-1

Maquetación:

Realizada por los autores

INDICE

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ, UNA TRAYECTORIA DEDICADA A TRANSFORMAR LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y DE LOS DERECHOS HUMANOS 11

José María Cuenca López

Myriam J. Martín Cáceres

EDUCACIÓN HISTÓRICA CONTRA LA POSVERDAD. RAZONAMIENTO CÍVICO EN LÍNEA DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES 15

Pedro Miralles

María del Mar Felices

Jairo Rodríguez

José Monteagudo

1. *INTRODUCCIÓN* 15
2. *METODOLOGÍA*..... 19
3. *RESULTADOS*..... 21
4. *DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES* 26

DISCURSOS HEGEMÓNICOS EN LA ESCUELA: EL RETO DE LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS Y LA OPORTUNIDAD DE LA MULTIPERSPECTIVA..... 33

Jordi Castellví Mata

Beatriz Andreu-Mediero

M^a Consuelo Díez-Bedmar

Carmen Escribano Muñoz

Emma Dúnia Vidal Prades

1. *DISCURSOS HEGEMÓNICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA* 33
2. *OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL* 35
3. *FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA MULTIPERSPECTIVA* 38
4. *CONCLUSIONES*..... 39

DESAÍOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA EN SOCIEDADES FRAGMENTADAS: EL CASO PERUANO Y SU HISTORIA RECIENTE 43

Augusta Valle Taiman

1. *INTRODUCCIÓN* 43
2. *UNA DEMOCRACIA EN PROBLEMAS* 44
3. *TRES DESAÍOS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA* 48
4. *REFLEXIONES FINALES* 53

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y PENSAMIENTO HISTÓRICO: DESAFÍOS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO	59
Gabriela Vásquez Leyton	
Carlos Muñoz Labraña	
Rodrigo Salazar Giménez	
Marta Castañeda Meneses	
1. <i>INTRODUCCIÓN</i>	59
2. <i>CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR</i>	60
3. <i>ALGUNAS REFLEXIONES FINALES</i>	66
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN PORTUGAL Y ESPAÑA	73
Antoni Santisteban Fernández	
Maria João Barroso Hortas	
Joan Callarisa Mas	
Carmen Rosa García Ruiz	
Alfredo Gomes Dias	
4. <i>LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA: INVESTIGACIONES Y AUSENCIAS</i>	73
5. <i>UNA INDAGACIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DE CICLO SUPERIOR SOBRE LA DEMOCRACIA</i>	76
3. <i>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	77
4. <i>CONCLUSIONES</i>	79
CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EL MAPA ESTATAL DE LA LOMLOE: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS	83
Gisela de la Guardia Montesdeoca	
1. <i>INTRODUCCIÓN</i>	83
2. <i>MARCO TEÓRICO</i>	83
3. <i>METODOLOGÍA</i>	87
4. <i>RESULTADOS</i>	91
5. <i>DISCUSIÓN</i>	97
6. <i>REFLEXIONES FINALES</i>	98
CREENCIAS DE ESTUDIANTES CHILENOS SOBRE EL LUGAR DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LOS PASADOS CONFLICTIVOS.....	105
Isaac Calvo Gallardo	
1. <i>INTRODUCCIÓN</i>	105
2. <i>MARCO TEÓRICO</i>	106
3. <i>OBJETIVOS</i>	108
4. <i>METODOLOGÍA</i>	109

5.	<i>RESULTADOS</i>	110
6.	<i>DISCUSIÓN</i>	114
7.	<i>CONCLUSIONES</i>	116
PATRIMONIO Y ARTE URBANO PARA LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CÍVICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE		119
Sergio Sampedro-Martín		
Rocío Jiménez-Palacios		
Elisa Arroyo Mora		
1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	119
2.	<i>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	120
3.	<i>MARCO METODOLÓGICO</i>	122
4.	<i>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	125
5.	<i>CONSIDERACIONES FINALES</i>	130
APROPIACIÓN CULTURAL, APRECIACIÓN CULTURAL Y TRANSCULTURACIÓN: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE TRES ELEMENTOS CLAVE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE CULTURA DEMOCRÁTICA E INTERCULTURAL		135
Elena Montejo Palacios		
1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	135
2.	<i>OBJETIVOS</i>	138
3.	<i>METODOLOGÍA</i>	138
4.	<i>RESULTADOS</i>	140
5.	<i>DISCUSIÓN</i>	144
6.	<i>CONCLUSIONES</i>	147
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, UNA HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN COLECTIVO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL		151
Olaia Fontal Merillas		
Alejandra López Mera		
Pablo de Castro Martín		
1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	151
2.	<i>LA VULNERABILIDAD DE GRUPOS Y COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL</i> ...	152
3.	<i>LA DINÁMICA DEL PATRIMONIO MÁS ALLÁ DE LO INTANGIBLE</i>	154
4.	<i>HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL, UN ANÁLISIS DE REFERENTES</i>	156
5.	<i>LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL</i>	159
6.	<i>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: MEMORIAS EN LA CIUDAD, CONECTANDO CON NUESTRA IDENTIDAD</i>	160

7.	<i>CONCLUSIÓN</i>	161
<p>¿CÓMO ENSEÑAR PATRIMONIOS CONTROVERSIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL? CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO Y REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE..... 167</p> <p>Elisa Arroyo Mora</p> <p>M.ª Isabel Pascual Martín</p> <p>Luis Carlos Contreras González</p> <p>Myriam J. Martín Cáceres</p> <p>José María Cuenca López</p>		
1.	<i>INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO</i>	167
2.	<i>METODOLOGÍA</i>	171
3.	<i>RESULTADOS</i>	172
4.	<i>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i>	174
<p>¿QUÉ PAPEL JUEGA LA IDEOLOGÍA A LA HORA DE INTERPRETAR EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES? ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA 181</p> <p>Arasy González Milea</p> <p>Carmen Rosa García Ruíz</p>		
1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	181
2.	<i>METODOLOGÍA</i>	183
3.	<i>RESULTADOS</i>	184
4.	<i>CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</i>	193
<p>¿CÓMO ENSEÑAR LA “MEMORIA DEMOCRÁTICA HERSTÓRICA” FRENTE AL LIBRO DE TEXTO? 197</p> <p>Candela Méndez Arcila</p>		
1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	197
2.	<i>LA MEMORIA DEMOCRÁTICA HERSTÓRICA ¿QUÉ IMPLICA?</i>	198
3.	<i>PROPUESTAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS PARA ENSEÑAR UNA MEMORIA DEMOCRÁTICA HERSTÓRICA</i>	199
4.	<i>CONCLUSIONES</i>	205

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ, UNA TRAYECTORIA DEDICADA A TRANSFORMAR LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y DE LOS DERECHOS HUMANOS

José María Cuenca López

Universidad de Huelva

Myriam J. Martín Cáceres

Universidad de Huelva

La educación es un derecho humano con un inmenso poder de transformación. En su fundación descansan las piedras angulares de la libertad, la democracia y el desarrollo humano sostenible.

Kosi annan

Las trayectorias académica, profesional y personal de determinadas personas requieren, por justicia, que éstas sean reconocidas por la comunidad académica, debido a los aportes que han hecho a un campo tan específico de trabajo como el nuestro.

Hay que pensar que fue la Ley de Reforma Universitaria de 1983 la que dio paso al establecimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales como un área de conocimiento, en pie de igualdad con el resto de las disciplinas científicas y de investigación del panorama académico español, muchas de ellas con mucha mayor trayectoria y reconocimiento institucional, social e investigador.

En ese contexto accedió Jesús Estepa Giménez a la universidad española en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, teniendo, junto a otros/as compañeros/as, que construir el marco epistemológico y científico de una nueva área que se entendió en aquel momento como necesaria para trabajar en la formación del profesorado y que tras 40 años de experiencia se ha reivindicado como un campo de docencia e investigación de gran relevancia, con un crecimiento exponencial, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, de profesorado, tesis doctorales, proyectos de investigación, programas de innovación docente, sexenios,... enmarcando sus actuaciones en las líneas prioritarias de las estrategias de la ciencia en los ámbitos nacionales e internacionales.

Sin embargo, no fue éste el primer contacto con la universidad española del profesor Estepa tras licenciarse en Filosofía y Letras (Sección Historia) por la Universidad de Granada. En esta misma universidad disfrutó de una beca de investigación que condujo a la defensa de su tesis doctoral (*El marquesado de Priego en la disolución del régimen señorial*) en 1985. Superó las oposiciones como

profesor de enseñanza secundaria, destino que le llevó a Huelva y más tarde, como catedrático de instituto, accedió en 1990 a una plaza de profesor asociado en el campus de Huelva de la Universidad de Sevilla y, ya en 1993 como Catedrático de Escuela Universitaria, de la nueva universidad onubense, obteniendo finalmente una merecidísima cátedra de universidad en 2004.

En estos años pasó del Grupo de Investigación Escolar de la Universidad de Sevilla, en el que colaboraba con otros compañeros y compañeras de Huelva, a liderar en 1993 un nuevo grupo de investigación en la onubense “Formación Inicial y Desarrollo Profesional de Profesorado” (el grupo DESYM: Didáctica de las ciencias Experimentales, Sociales Y Matemáticas), junto a Luis Carlos Contreras, Ana M^a Wamba, Roque Jiménez y nuestro entrañable y siempre recordado Pepe Carrillo, que fueron los que dieron entidad a una forma de trabajar que ha identificado a este grupo desde sus comienzos, entendiéndolo que la Universidad de Huelva tenía que tener su propio grupo de investigación en estas didácticas específicas. Más de 30 años después este grupo sigue siendo modelo en la importancia de la investigación interdisciplinar, desarrollando importantes proyectos de investigación competitivos, tesis codirigidas entre diferentes campos de conocimiento y un número bastante significativo de publicaciones conjuntas.

Conociendo la humildad del profesor Estepa, no parece oportuno destacar con fríos números y datos estadísticos su producción académica, pero sí hay que destacar algunos de sus logros que ha conseguido con gran esfuerzo y dedicación. Fue uno de los primeros autores de nuestra área en publicar en revistas JCR (cuando todavía no teníamos muy claro en qué consistía esto de los rankings), pero un conocimiento claro del mundo universitario y una visión bien definida y dirigida del mundo universitario hizo, una vez más, que abriera caminos para los que veníamos detrás. También, siguiendo ese espíritu pionero, dirigió uno de los primeros proyectos del Plan Nacional de Investigación específicamente de Didáctica de las Ciencias Sociales a los que siguieron otros, así como un programa de máster oficial y doctorado con un itinerario específico de esta área, desde la primera edición, tras los cambios producidos por el denominado Plan Bolonia. Todo ello sin olvidar la dedicación a la gestión universitaria, en cargos de alta responsabilidad. En síntesis, fue capaz de constituir, desde cero, un equipo de trabajo competitivo, pero colaborativo, en investigación y docencia en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en una universidad nueva y periférica como la de Huelva, colocándola entre las de mayor y mejor producción del contexto académico español en esta área de conocimiento.

Todo este trabajo no lo realizaba, ni mucho menos, por potenciar su ego (algo que lamentablemente cada vez es más habitual en la academia española), sino porque realmente siempre ha pensado, que era la forma de mejorar en la investigación en los diversos contextos en los que actúa. Su preocupación principal ha sido la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como en el ejercicio de su profesión, y es en lo que ha centrado gran parte de sus esfuerzos en la investigación y transferencia que ha llevado a cabo, trabajando sobre el conocimiento y desarrollo profesional que debe tener el profesorado para enseñar

Ciencias Sociales, siempre entendiendo que debemos partir de los problemas de la práctica para analizar la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en los diferentes niveles educativos y superar los obstáculos detectados en ella.

A partir de esta línea básica de investigación, Jesús ha abordado otros diversos campos, dirigiendo tesis que han ido desde la didáctica de la economía o la enseñanza de la democracia, hasta la educación patrimonial, ámbito en el que ha tenido un mayor reconocimiento, pero siempre con el sentido del trabajo desde los problemas controversiales para la mejora de la educación y de la sociedad en general.

Gracias a su trabajo, y a su labor como maestro, las promociones posteriores de docentes e investigadores/as del área hemos aprendido que el trabajo colectivo supone mucho más que la suma de las individualidades. Hemos podido progresar a un ritmo mayor, atendiendo y aprovechando el camino marcado por Jesús Estepa, para mejorar individual y colectivamente, con la vista siempre puesta en la superación de los problemas de la educación y, como fin último, de formar a una ciudadanía participativa, transformadora y empoderada.

Su compromiso con la Educación para la Ciudadanía, ha estado presente de manera continua en sus investigaciones y en sus prácticas de aula y siempre la ha considerado como la finalidad última de la Didáctica de las Ciencias Sociales, independientemente del ámbito de investigación en el que se ocupara cada momento. Todos y todas lo habréis escuchado o leído referirse a la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva, empática, comprometida con el medio y con carácter transformador.

Pero si su trayectoria académica es apabullante (hemos hablado de su carácter pionero y de su visión absolutamente clara de hacia adonde iba la universidad española), se torna casi insignificante si la comparamos con su calidad humana. Persona generosa con sus conocimientos y con su tiempo, nunca ejerció su jerarquía y siempre se consideró un compañero más.

Las dos personas que escribimos estas páginas, tenemos la suerte de ser sus discípulos, aunque en este caso no se va a dar aquello de que los discípulos superan al maestro, ya que tuvimos la suerte de aprender y trabajar codo con codo con una persona que puso el listón demasiado alto, además hemos pasado de simples compañeros a amigos, hasta convertirnos en familia por elección.

La importancia de la educación para la democracia y los derechos humanos a través de la formación ciudadana, de las que Jesús, junto a los desaparecidos Joan Pagès y Ernesto Gómez, pusieron la semilla, se ha convertido en un árbol robusto con muchas ramificaciones, de lo que este monográfico es un importante ejemplo de ello.

En los trece capítulos que siguen a este prólogo, encontramos investigadores e investigadoras de cuatro países, España, Portugal, Perú y Chile y de dieciocho universidades diferentes, de las que diez son del ámbito nacional de ocho comunidades autónomas diferentes. En estos números, se da un hecho que consideramos muy relevante y es que la mayoría de los trabajos conjuntos son

resultados de investigaciones colaborativas entre investigadores e investigadoras de distinta procedencia.

Finalmente, hay que destacar que, de ese tronco común, tenemos investigaciones que hacen referencia al currículum, a narrativas sociales, concepciones de profesorado y alumnado, inclusión e ideología y creencias, entre otras, aspectos sobre los que el profesor Estepa viene planteando a lo largo de su trayectoria consideraciones clave para su reflexión y profundización científica.

EDUCACIÓN HISTÓRICA CONTRA LA POSVERDAD. RAZONAMIENTO CÍVICO EN LÍNEA DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES

Pedro Miralles

Universidad de Murcia

Jairo Rodríguez

Universidad de Valladolid

María del Mar Felices

Universidad de Almería

José Monteagudo

Universidad de Murcia

Las masas nunca han sentido sed por la verdad. Se alejan de los hechos que no les gustan y adoran los errores que les enamoran. Quien sepa engañarlas será fácilmente su dueño; quien intente desengañarlas será siempre su víctima.

Gustave Le Bon, Psicología de las masas, 1895.

1. INTRODUCCIÓN¹

Internet ha abierto la puerta a una intensa difusión de la información, llegando a emplear la expresión de democratización de la información. Pero también ha abierto las compuertas de la desinformación de forma masiva, la manipulación extendida, las noticias falsas y la propaganda disfrazada de análisis desapasionado. Tal ha sido el impacto que periodistas, científicos y políticos de la última década han utilizado profusamente el concepto de posverdad, definido por el DRAE (2022) como “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”.

Es por todo ello que existe una paulatina atención al problema de la desinformación en línea y un creciente acuerdo acerca de que los esfuerzos de alfabetización mediática son importantes, ya que la circulación de información confiable es vital para la salud cívica del alumnado. Las democracias prósperas necesitan ciudadanos que puedan acceder, evaluar y utilizar información confiable para participar en el discurso público (Mihailidis y Thévenin, 2013). En este sentido

¹ Resultado de los siguientes proyectos: “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” (PDC2022-133041-I00), Ministerio de Ciencia e Innovación. “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), Agencia Estatal de Investigación. “The provision of a toolkit on teaching multiperspectivity and recognising manipulation of history”, Council of Europe.

hay quien defiende la presencia en los currículos de la llamada alfabetización digital de alta calidad, a fin de garantizar la vitalidad de la democracia e impedir que la capacidad del estudiantado para participar en la vida cívica se limite, convirtiéndose así en víctima de la desinformación (Breakstone, et al., 2021). Y es que, como indica Miralles (2022), en las sociedades actuales, la cantidad de información a la que podemos acudir, el fácil acceso a esa información o la pertenencia a una comunidad global donde todo se crea y se comparte tan fácil y rápido, requiere de un ejercicio de tareas de procesamiento, filtrado y categorización de dicha información para evitar caer en la confusión.

Así uno de los retos a los que se enfrenta la sociedad actual es la formación de ciudadanos críticos, activos y democráticos que actúen en beneficio de la defensa de los derechos humanos, los sistemas democráticos, el patrimonio y la sostenibilidad del planeta. En un mundo que progresa a gran velocidad en términos tecnológicos, pero donde se mantienen importantes brechas en el ámbito económico, que ocasionan fuertes desigualdades sociales, y donde la discriminación basada en el género o las creencias religiosas aún conduce a escenarios de odio y de violencia, es una necesidad acuciante que las personas sean críticas con la realidad presente (Miralles, 2022).

Dos elementos esenciales de la desinformación y las habilidades críticas son las *fake news* y los discursos de odio (Cuevas, Prieto y Simeao, 2023). Las primeras son los bulos que se propagan por Internet con el objetivo de desinformar, engañar y manipular a los usuarios. También pueden ser usadas para desprestigiar o enaltecer a determinadas personas o instituciones con el fin de obtener algún tipo de beneficio (McDougall et al., 2019). A medida que ha avanzado la tecnología, también han surgido nuevas formas de desinformación como las *deepfakes*: vídeos manipulados donde una persona, ya sea anónima o un personaje público, realiza declaraciones o acciones que nunca ocurrieron. A todo ello ha ayudado, sin lugar a duda, la inteligencia artificial, que ha facilitado el camino a la producción de información falsa en diversos formatos, ya sea visual, audiovisual, etc.

En cuanto a discursos de odio, el Consejo de Europa (2015) los define como:

*[...] fomento, promoción [...] del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo*².

Estos han aumentado en los últimos años: son un grave problema para la integración y el respeto a la diversidad, una situación que se ha visto favorecida por las redes sociales, que han actuado como mecanismo de propagación de delitos contra determinados colectivos (Arcila-Calderón et al., 2022).

Internet también está remodelando la política participativa, cambiando la forma en que aprendemos sobre política, nos comunicamos con nuestros

² Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa: <https://libreriavirtual.trabajo.gob.es/libreriavirtual/descargaGratuita/WSFC0313>; https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a67955

representantes y organizamos protestas políticas. Así, la educación cívica debe, entre otros objetivos, preparar a los estudiantes para analizar y evaluar información en el aula para aprender e investigar cuestiones de ese tipo apremiantes (Kahne et al., 2016). Por ello se debe potenciar el razonamiento cívico en línea (COR, en inglés), que supone la inclusión de tareas con fuentes reales de información para que el alumnado las evalúe y desarrolle su capacidad de buscar, valorar y verificar de manera efectiva información social y política en línea.

Pero esta alfabetización mediática no es suficiente por sí sola. La revolución digital exige una reconsideración fundamental de cómo enseñamos todas las materias escolares básicas (Castellví, Tosar y Santisteban, 2021). En el caso de la Historia hemos de preguntarnos cómo debería ser su enseñanza cuando los estudiantes pueden conectarse en línea y encontrar "evidencias" que respaldan bulos. La tecnología puede hacer muchas cosas, pero no puede enseñar discernimiento (Wineburg y McGrew, 2019).

En efecto, aprender y enseñar en tiempos de posverdad y bulos, cuando la capacidad de analizar críticamente y cruzar fuentes no parece ser suficiente, requiere de un trabajo en las aulas de Historia que potencie, entre otras cosas, la simulación del método de trabajo de los historiadores, toda vez que estos están acostumbrados a cuestionar los hechos históricos (Damico y Panos, 2018). Así, el empleo de fuentes históricas y el contraste de fuentes, debe adoptar también una actitud de cuestionamiento hacia esas mismas fuentes, en el sentido de comprender cómo, dónde, por qué y por quién fueron producidas (Magalhães y Martins, 2019).

En relación con lo expuesto, pero desde otra problemática actual, tal y como recogen Richardson y Samara (2022), para los segmentos de población más joven, que habita en un mundo transformado por tecnologías digitales que permiten la conexión sin esfuerzo a través de las redes sociales y el acceso a grandes cantidades de información, se presenta el problema de dotar de sentido a todo ese caudal interminable de datos y participar de manera efectiva y responsable en los asuntos de la comunidad ejerciendo sus derechos. Uno de los peligros que plantea el uso de Internet es la circulación masiva de rumores y contenidos falsos y tendentes a la desinformación que generan pánico y confusión. A raíz del surgimiento de este fenómeno durante la pandemia de covid-19, la OMS lo bautizó como "infodemia"³.

Precisamente, el primer informe temático del OHTE⁴ versa sobre el hecho de que la pandemia de la covid-19 ha sacado a la luz la importancia de comprender los antecedentes de las crisis de salud y cómo las sociedades europeas han reaccionado ante ellos en el pasado. Para los profesores de Historia, la reciente pandemia plantea interrogantes específicos, ya que reflexionan sobre cómo discutirla con sus alumnos. Surgen interrogantes sobre cómo será recordado este momento en la historia. ¿Qué historias y perspectivas se compartirán? ¿Qué lecciones se pueden

³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373628/PDF/373628spa.pdf.multi>

⁴ Observatory on History Teaching in Europe. The First OHTE Thematic Report "Pandemics and Natural Disasters as Reflected in History Teaching". <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/thematic-report>

aprender de epidemias y crisis de salud pública pasadas y cómo se deben aplicar esas lecciones en el campo de la educación? Otro tanto puede decirse de los desastres naturales si nos referimos al actual cambio climático.

Sin embargo, como reconoce Breakstone et al. (2021), existen pocas herramientas para medir la competencia de los estudiantes en el ámbito digital. Los planes de estudios que enseñan a los estudiantes sobre Internet rara vez incluyen tareas en las que les pidan que evalúen fuentes reales.

Así, estudios recientes han evidenciado la escasa capacidad crítica que tienen los estudiantes cuando se les invita a examinar fuentes en línea y sitios web. Significativo fue el estudio llevado a cabo por el Grupo de Educación Histórica de Stanford (McGrew et al., 2017; Stanford History Education Group, 2016), que reveló serias dificultades en los estudiantes de Educación Secundaria y Superior para evaluar materiales e informaciones digitales. Este grupo ha continuado sus investigaciones centradas en conocer el nivel de *razonamiento cívico* en línea del estudiantado y su capacidad para realizar una lectura lateral de la información (Breakstone et al., 2021; Wineburg, 2018; Wineburg y McGrew, 2019), obteniendo resultados que requieren de actuaciones y mejoras en este sentido. En un trabajo posterior sostienen la idea de que la capacidad de encontrar información creíble en línea es necesaria para el *compromiso cívico*, y que esta necesidad es particularmente aguda para los jóvenes, que a menudo recurren a Internet para aprender sobre temas sociales y políticos (Breakstone et al., 2022). Se precisa pues de un mayor nivel de desarrollo de habilidades de lectura crítica para que el alumnado sepa evaluar la calidad de la información en la que debe basar sus opiniones y decisiones (Metzger, Flanagan y Medders, 2010).

En nuestro país, el grupo de investigación GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona también ha llevado a cabo algunos estudios similares, basados en el modelo de Stanford, para conocer la capacidad crítica del alumnado (Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020). Tras establecer tres niveles de capacitación para el análisis crítico de la información (principiante, emergente y experto) estos investigadores alertan de resultados que, pese a no poder ser generalizados a todos los contextos, sí demandan de una mayor atención hacia el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes de profesorado.

En el caso del grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia se han puesto en marcha igualmente proyectos de investigación en esta línea, de ámbito nacional y europeo, que persiguen no solo conocer e indagar en el nivel crítico de los estudiantes, sino también preparar al profesorado en activo y en formación inicial para mejorar sus competencias en aras a fomentar el razonamiento cívico en línea de los jóvenes. Destacamos el proyecto europeo Histolab⁵, que ha diseñado un kit de herramientas y actividades de aprendizaje para desarrollar competencias en el tratamiento de la información histórica, en el reconocimiento de las noticias falsas y los discursos de odio de la historia.

⁵ <https://histolab.coe.int/activities/toolkit>

Los resultados que recogen estas páginas son el fruto de un estudio inicial sobre evaluación de fuentes en línea que el grupo DICSO ha llevado a cabo siguiendo el razonamiento cívico en línea (COR) propuesto por el grupo de Stanford basado en tres preguntas: (1) ¿Quién está detrás de la información? (2) ¿Cuáles son las pruebas? (3) ¿Qué dicen otras fuentes? (McGrew et al., 2017; McGrew et al., 2018).

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las habilidades de lectura crítica que posee el alumnado de ESO y Bachillerato cuando se enfrenta a información en línea. Se profundiza en su nivel de alfabetización digital y capacitación para buscar, evaluar y verificar información social y política que está presente en fuentes de Internet. Se han establecido estos objetivos específicos:

OE.1. Identificar la capacidad del alumnado para determinar la fiabilidad de la fuente.

OE.2. Determinar su habilidad para evaluar evidencias y razonamientos que presentan las fuentes.

OE.3. Valorar sus destrezas para realizar lecturas laterales y corroborar información en línea.

2.2. Diseño

Para este estudio se ha empleado un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. Se ha optado por este enfoque metodológico debido a que se trata de un método capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables cuando la información es recogida de forma sistemática, garantizando el rigor de los datos obtenidos (Sapsford y Jupp, 2006).

2.3. Participantes

En este estudio han participado 208 estudiantes, procedentes de Cantabria, Castilla y León, Extremadura y Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, que estaban cursando 3.º ESO (n = 113), 4.º ESO (n = 42), 1.º Bachillerato (n = 29), y 2.º Bachillerato (n = 24). 103 fueron mujeres (49,5 %), 90 hombres (43,3 %) y 15 (7,2 %) prefirieron no indicar su género. Por lo que respecta a las calificaciones obtenidas durante el último curso que cursaron la asignatura de Geografía e Historia, 10 obtuvieron insuficiente (4,8 %), 14 suficiente (6,7 %), 45 un bien (21,6 %), 75 notable (36,1 %) y 64 sobresaliente (30,8 %). De los 208 participantes, 98 (47,1 %) formaron parte de algún grupo bilingüe, de profundización, investigación o internacional. Se observó una relación de dependencia entre pertenecer a uno de estos grupos y la nota obtenida ($\chi^2 = 31,39$, $p < .001$). De tal forma que el porcentaje de estudiantes que obtuvieron insuficiente en estos grupos (1 %) fue significativamente inferior al porcentaje de estudiantes que obtuvieron insuficiente fuera de estos grupos (8,2 %, $Z = -2.4$, $p < .05$). Lo

mismo ocurrió con la nota bien y lo contrario con sobresaliente, con un mayor porcentaje de sobresalientes entre los participantes pertenecientes a estos grupos bilingües, de profundización, investigación o internacionales.

2.4. Instrumento

Para la recogida de información se empleó un cuestionario adaptado del desarrollado por el grupo de Stanford (McGrew et al., 2018; Breakstone et al., 2021), que recoge un conjunto de tareas para medir los tipos de habilidades que los estudiantes necesitan para participar cívicamente en la era digital. Este instrumento fue modificado teniendo en cuenta el contexto español y los objetivos concretos de este estudio, quedando conformado por tres bloques. En el primero, destinado a Datos identificativos, se incluyeron nueve preguntas relacionadas con las características sociodemográficas del alumnado. El segundo, denominado Evaluación de Información en Línea, tiene dos tareas sobre las que se plantean 21 preguntas, que están agrupadas en tres dimensiones: contextualización/fiabilidad de la fuente (¿quién está detrás de la información?) (10 ítems); análisis de la información/evaluación de evidencias (¿cuál es la evidencia?) (5 ítems); corroboración/contraste/lectura lateral (¿qué dicen otras fuentes?) (6 ítems). Todas ellas son preguntas de opción múltiple, con tres opciones de respuesta, en la que solo una de las opciones es correcta. Por último, el tercer bloque, se refiere a los hábitos y preferencias de consumo de información de los participantes y está constituido por preguntas destinadas a profundizar en el tiempo de conexión a Internet y redes sociales; las preferencias de consumo de información en línea y las actividades más frecuentes; el nivel de destreza o conocimientos autopercebidos en comparación con otros usuarios de Internet; y la frecuencia de realización de actividades de comprobación, contrastación y corroboración de fuentes.

2.5. Procedimiento y análisis de datos

Para esta investigación se realizó un análisis descriptivo y posteriormente se calcularon los índices de dificultad y discriminación. Para calcular el índice de dificultad se empleó la siguiente fórmula: $ID = p - q / (k - 1)$

ID es el índice de dificultad, p es la proporción de aciertos, q es la proporción de fallos y k el número de alternativas del ítem. Los valores del índice de dificultad se suelen clasificar en cinco categorías: muy fáciles, cuando $D > .75$; fáciles, si D se sitúa entre .55 y .75; dificultad media, cuando D se encuentra entre .45 y .54; difíciles, si D está entre .25 y .44; y muy difíciles, cuando $D < .25$.

Se calculó el índice de discriminación con la fórmula: $D = p_{+} - p_{-}$, donde p_{+} representa la proporción de individuos del extremo superior (27 % superior) que aciertan el ítem y p_{-} representa la proporción de individuos del extremo inferior (27 % inferior) que aciertan el ítem. La capacidad discriminativa del ítem aumenta a medida que D se aleja de cero. En el caso extremo de que fuese 1, significaría que todos los competentes (27 % superior) aciertan el ítem ($p_{+} = 1$) y todos los incompetentes (27 % inferior) lo fallan ($p_{-} = 0$). Para interpretar el índice de

discriminación se emplearon los siguientes puntos de corte: < .2 inaceptable, se debe eliminar el ítem; entre .2 y .3 la discriminación es baja; entre .3 y .4 aceptable; por encima de .4 se considera una alta discriminación. Se empleó el programa R.

3. RESULTADOS

Para este estudio se presentan los resultados extraídos del análisis de las dos tareas recogidas en el segundo bloque del cuestionario, que estuvieron encaminadas a conocer las habilidades y destrezas del alumnado para evaluar información en línea y determinar su validez, tomando en cuenta las tres dimensiones del razonamiento cívico en línea ya señaladas con anterioridad: fiabilidad, validez de la evidencia y lectura lateral.

En la primera de las tareas se presentó al alumnado el enlace a una noticia⁶ publicada por un medio digital, un libelo, que buscaba generar opinión contra las personas transgénero en un contexto de aprobación de la Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva, y la garantía de derechos de las personas LGTBI. Tras consultar la fuente se pidió que se respondiese a cuatro preguntas, vinculadas a la primera dimensión del estudio (fiabilidad de la fuente), centradas en localizar la autoría en la fuente (ítem 1), valorar su fiabilidad (ítem 2), determinar el tipo de medio que recoge la noticia (ítem 3) y detectar la finalidad de la misma (ítem 4). En la primera pregunta sobre la autoría, solo un 19 % de los participantes (40) dieron una respuesta correcta (“No está claro”), mientras que el 38,2 % (79) respondió que la fuente no aparecía y el 42,8 % (89) respondió que sí estaba. Se analizó después la dificultad y discriminación del ítem. El índice de dificultad corregido para el ítem 1 fue -.21, por lo que se puede considerar un ítem muy difícil. En cuanto a la discriminación, el índice se situó en .30, por lo que se considera aceptable.

En el ítem 2, sobre la fiabilidad de la fuente, 105 estudiantes (50,5 %) seleccionaron la opción correcta (“la fuente es casi nada fiable”), 17 participantes (8,2 %) consideraron la fuente “muy fiable” y 86 (41,3 %) “algo fiable”. El índice de dificultad corregido de este ítem fue .26 por lo que se considera un ítem difícil, en tanto que el índice de discriminación fue .70, con una discriminación alta.

En el ítem 3, sobre el tipo de medio en el que se recoge la noticia, solo 33 estudiantes proporcionaron una respuesta correcta (15,9 %), determinando que se trataba de un “libelo o propaganda”, 5 participantes (2,4 %) consideraron la fuente como una “publicación científica” y 169 (81,3 %) un “periódico”. El índice de dificultad corregido de este ítem fue -.26 por lo que se considera un ítem muy difícil, en tanto que el índice de discriminación fue .26 que se considera una discriminación baja, lo que requiere de revisar la redacción y las opciones de respuesta del ítem.

El ítem 4 de este bloque pregunta por la finalidad u objetivo de la noticia. Aquí, 65 estudiantes proporcionaron una respuesta correcta (31,3 %) (“Busca generar una opinión negativa del colectivo trans”), 84 participantes (40,4 %) consideraron que se pretendía suscitar una opinión positiva del colectivo trans, y 58 (27,9 %) que el documento no generaba ninguna opinión. En este caso, el índice de dificultad

⁶ Noticia: <https://www.mediterraneodigital.com/feminismo/oferta-empleo-trans>

corregido del ítem fue $-.03$, por lo que se considera un ítem muy difícil, en tanto que el índice de discriminación fue $.65$ que sería una discriminación excelente.

Por lo que respecta a la dimensión de evaluación de evidencias, se establecieron dos ítems, 5 y 6, que interrogaron por el tipo de evidencias en las que se apoya la noticia y su intencionalidad, respectivamente. En el ítem 5, 74 estudiantes (35,6 %) proporcionaron una respuesta correcta, determinando que la noticia no se apoyaba en pruebas y evidencias sólidas y verificables. Por otra parte, 87 participantes (41,8 %) consideraron que el documento aporta “solo algunas evidencias poco sólidas” y 46 (22,1 %) creyeron que el documento se apoyaba en “pruebas y evidencias sólidas y verificables”. El índice de dificultad corregido de este ítem fue $.04$: un ítem muy difícil; en tanto que el índice de discriminación fue $.54$ que se considera una discriminación excelente.

El ítem 6, relativo a la intencionalidad del autor de la noticia, volvió a reportar resultados negativos, pues solo 57 (27,4 %) estudiantes dieron una respuesta correcta, considerando que el autor “quiere fomentar la discriminación hacia el colectivo trans”. En el lado opuesto, para 80 participantes (38,5 %) el documento “quiere evitar la discriminación del colectivo trans” y 69 (34,1 %) creyeron que el documento solo “quiere informar sobre este colectivo”. El índice de dificultad corregido de este ítem fue $-.08$ por lo que se considera un ítem muy difícil, en tanto que el índice de discriminación fue $.60$ que logra una discriminación excelente.

En la última parte de esta primera tarea, destinada a la dimensión de corroboración de fuentes y lectura lateral, se ofreció un nuevo enlace a los participantes⁷ y se les preguntó sobre su contenido en relación con los derechos de las personas LGTBI en el ámbito laboral. Esta segunda fuente remitía a la página de [verifica.rtve](https://www.rtve.es/verifica), de RTVE, y en ella se verificaba y desmentía el bulo emitido por la noticia anterior, a partir de información recogida en la Ley 3/2023, de 28 de febrero de 2023, de Empleo, que incluye en su artículo 50 a las personas LGTBI, en particular a las personas trans, dentro de los colectivos de atención prioritaria. Para esta dimensión se establecieron tres ítems, sobre el contenido de la fuente (ítem 7), la corroboración (ítem 8) y fiabilidad (ítem 9).

En el ítem 7, que pregunta sobre qué dice la fuente, la mitad de los estudiantes, 103, proporcionaron una respuesta correcta (49,5 %), afirmando que el contenido de la fuente señalaba que las personas LGTBI “cuentan con las mismas oportunidades que cualquier otra persona para acceder a un trabajo”. Por otra parte, 41 participantes (19,7 %) consideraron que el documento indica que este colectivo tendrá más derechos para acceder a un trabajo (lo contrario que expresa el documento) y 64 (30,8 %) que el documento indica que el colectivo LGTBI tendrá menos derechos para acceder a un trabajo. El índice de dificultad corregido de este ítem fue $.24$ por lo que se considera un ítem difícil, en tanto que el índice de discriminación fue $.44$, una discriminación alta.

⁷ <https://www.rtve.es/noticias/20230317/implica-nueva-ley-empleo-para-colectivo-lgtbi/2432120.shtml>

En el ítem 8 se pide a los estudiantes que comparen la información que aportan ambos documentos. Así, la mayoría de los estudiantes (125) proporcionó una respuesta correcta (60,1 %), determinando que ambos documentos ofrecen una información opuesta. Por otra parte, 53 participantes (25,5 %) consideraron que ambos documentos coinciden parcialmente y 30 (14,4 %) que ambos documentos ofrecen la misma información. El índice de dificultad corregido de este ítem fue .40 por lo que se considera un ítem difícil, en tanto que el índice de discriminación fue .53, una discriminación alta.

Por último, para finalizar esta primera tarea y su dimensión de corroboración o lectura lateral, se pide a los estudiantes, en el ítem 9, que indiquen qué información consideran más fiable, la del primer enlace o la del segundo. En este caso, la mayoría de los estudiantes (140) proporcionaron una respuesta correcta (67,3 %), valorando como más fiable la segunda información que se les había ofrecido. Por otra parte, 29 participantes (13,9 %) consideraron que ambos documentos eran igual de fiables y 37 (17,8 %) que la información del primer enlace era más fiable. El índice de dificultad corregido de este ítem fue .52 por lo que se considera un ítem de dificultad media (normal), en tanto que el índice de discriminación fue .54 que se valora como una discriminación alta.

La segunda tarea del cuestionario volvió a estructurarse siguiendo las tres dimensiones del razonamiento cívico en línea ya mencionadas. En este caso, se presentó a los estudiantes un enlace que dirige a una página de Naciones Unidas titulada “Desmontar Mitos” en la que se muestran algunos datos sobre el cambio climático⁸. Del mismo modo que en la tarea 1, tras consultar la fuente, se pidió a los estudiantes que respondiesen a las preguntas planteadas. Las cuatro primeras preguntas (ítems 10, 11, 12 y 13) estuvieron relacionadas con la dimensión de fiabilidad de la fuente. La primera pregunta (ítem 10) interrogó sobre si aparecía la autoría de la fuente. En este caso, 109 participantes dieron la respuesta correcta (52,4 %) (“sí está presente”), en tanto que 54 (26 %) señalaron que no estaba claro y 44 (21,2 %) manifestaron que no aparecía. El índice de dificultad corregido de este ítem fue .29 por lo que se considera un ítem difícil, en tanto que el índice de discriminación fue .30 que se considera una discriminación aceptable.

La segunda pregunta (ítem 11) indagó si los estudiantes consideraban que la fuente era fiable. Así, 131 dieron la respuesta correcta (63 %) (“Muy fiable”), 66 (31,7 %) señalaron que la fuente era “algo fiable” y solo 8 (3,8 %) respondieron que la fuente era “casi nada fiable” (3 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,4%). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .46 por lo que se considera un ítem de dificultad media, en tanto que el índice de discriminación fue .86 que se considera una discriminación excelente. En la tercera pregunta (ítem 12) se pidió a los estudiantes que indicasen el tipo de publicación. En este caso, 118 participantes dieron la respuesta correcta (56,7 %) (“página web de un organismo internacional”), en tanto que 41 (19,7 %) señalaron que la fuente era un periódico digital y 47 (22,6 %) respondieron que la fuente era una revista científica (2

⁸ Fuente: <https://www.un.org/es/climatechange/science/mythbusters>

estudiantes no respondieron a esta pregunta 1 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .36 por lo que se considera un ítem difícil, en tanto que el índice de discriminación fue .75 que se considera una discriminación excelente.

La cuarta y última pregunta de esta dimensión (ítem 13), interrogó sobre la posición que creen que adopta el documento respecto al cambio climático. Aquí, 176 participantes dieron la respuesta correcta (84,6 %) (“alerta del cambio climático”), en tanto que 16 (7,7 %) señalaron que la fuente “cuestionaba el cambio climático” y 12 (5,8 %) respondieron que “no quedaba clara su postura” (4 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,9%). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .79 por lo que se considera un ítem muy fácil, no obstante, el índice de discriminación fue .44, que se considera una discriminación alta.

A continuación, se incluyeron tres ítems o preguntas (14, 15 y 16) vinculadas a la dimensión de evaluación de evidencias/afirmaciones presentes en el documento. En el ítem 14 se preguntó al alumnado si la fuente indica que la emergencia climática existe, no existe o existe, pero no es un problema tan grave. Del total, 177 participantes dieron la respuesta correcta (85,1 %) (“existe”), en tanto que 16 (7,7 %) señalaron que la fuente indica que la emergencia climática existe, pero no es tan grave y 11 (5,3 %) respondieron que la fuente indica que la emergencia climática no existe (4 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,9 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .80 por lo que se considera un ítem muy fácil, no obstante, el índice de discriminación fue .54 que se considera una discriminación alta. El ítem 15, relacionado también con el análisis de las evidencias, preguntó si creían que la información que aporta este enlace se apoya en evidencias sólidas. De nuevo, buena parte de los participantes (159), dieron una respuesta correcta (76,4 %) (“sí, se apoya en pruebas y evidencias sólidas y verificables”), en tanto que 18 (8,7 %) señalaron que la fuente no se apoya en pruebas y evidencias sólidas y verificables y 27 (13 %) respondieron que la fuente aporta solo algunas evidencias poco sólidas (4 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,9 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .67 por lo que se considera un ítem fácil, no obstante, el índice de discriminación fue .63 que se considera una discriminación excelente. El último ítem de esta dimensión (ítem 16), interroga a los participantes acerca de si consideran que el contenido del enlace presenta una opinión personal, una información objetiva o un discurso que cuestiona el autor. En este caso, 178 participantes dieron la respuesta correcta (85,6 %) (es una información objetiva), en tanto que 19 (9,1 %) señalaron que el contenido se presenta como una fuente que cuestiona el autor y 8 (3,8 %) respondieron que el contenido se presenta como una información personal (3 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,4%). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .80 por lo que se considera un ítem muy fácil, en tanto que el índice de discriminación fue .32 que se considera una discriminación alta.

A continuación, se pidió a los participantes que analizaran otra fuente que negaba la emergencia climática⁹. Sobre este documento, se incluyó un primer

⁹ <https://holoceneclimate.com/500-cientificos-no-hay-emergencia-climatica.html>

bloque con dos preguntas (ítems 17 y 18) sobre la dimensión de fiabilidad de la fuente. En el ítem 17 se les preguntó de nuevo por la autoría de la fuente. Del total de participantes, 128 dieron la respuesta correcta (61,5 %) (“sí aparece”), en tanto que 34 (16,3 %) señalaron que “no está claro” y 42 (20,2 %) respondieron que “no aparece” (4 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,9 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .44 por lo que se considera un ítem de dificultad media, en tanto que el índice de discriminación fue .42 que se considera una discriminación alta. En el ítem 18 se preguntó a los estudiantes si consideraban esta fuente fiable, a lo que 90 participantes dieron la respuesta correcta (43,3 %) “casi nada fiables”, en tanto que 100 (48,1 %) señalaron que la fuente es “algo fiable” y 13 (6,3 %) respondieron que es “muy fiable” (5 estudiantes no respondieron a esta pregunta 2,4 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .17 por lo que se considera un ítem de dificultad alta (muy difícil), en tanto que el índice de discriminación fue .79 que se considera una discriminación excelente.

Por último, para concluir esta tarea y el cuestionario, se incorporaron tres preguntas (ítems 19, 20 y 21) sobre corroboración de fuentes y lectura lateral. El ítem 19 preguntó a los estudiantes qué posición creen que adopta el autor frente al cambio climático. Del total, 138 participantes dieron la respuesta correcta (66,3 %) (“cuestiona el cambio climático”), en tanto que 24 (11,5 %) señalaron que la fuente alerta del cambio climático y 42 (20,2 %) respondieron que no quedaba clara su postura (4 estudiantes no respondieron a esta pregunta 1,9 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .51 por lo que se considera un ítem de dificultad media, en tanto que el índice de discriminación fue .61 que se considera una discriminación excelente. En el ítem 20, se pidió a los estudiantes que comparasen ambas fuentes, y de nuevo, una amplia mayoría, 152 participantes, dieron la respuesta correcta (73,1 %) (“ofrecen una información opuesta”), en tanto que 18 (8,7 %) señalaron que ambas fuentes aportan la misma información y 33 (15,9 %) respondieron que ambas coinciden parcialmente (5 estudiantes no respondieron a esta pregunta 2,4 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .62 por lo que se considera un ítem fácil, en tanto que el índice de discriminación fue .67 que se considera una discriminación excelente. Por último, en el ítem 21 se interroga a los estudiantes sobre qué información consideran más fiable. Al respecto, 160 dieron la respuesta correcta (76,9 %) (“la información del primer enlace”), en tanto que 16 (7,7 %) señalaron que ambas fuentes son igual de fiables y 27 (13 %) respondieron que la información del segundo enlace es más fiable (5 estudiantes no respondieron a esta pregunta 2,4 %). El índice de dificultad corregido de este ítem fue .67 por lo que se considera un ítem fácil, en tanto que el índice de discriminación fue .65 que se considera una discriminación excelente.

Para concluir el análisis, es preciso señalar que la puntuación media en la primera tarea fue 1,78, aplicando la fórmula de corrección $\text{Puntuación} = \text{Aciertos} - (\text{Errores} / \text{Número de opciones de respuesta} - 1)$. Por su parte, la puntuación media en la segunda tarea fue 5,54. Al respecto, se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambas medias ($t = 15.31$, $p < .001$, $d = 1.062$) con un tamaño del efecto grande, de modo que resultó más fácil para los estudiantes la segunda tarea

que la primera como muestran los resultados. Además, el índice de dificultad medio de la primera tarea se situó en .096 (dificultad muy alta) en tanto que el índice de dificultad medio para la segunda tarea se situó en .55 (dificultad media).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo al *primer objetivo* de la investigación (identificar la capacidad del estudiantado para determinar la fiabilidad de la fuente), los resultados alcanzados en la primera tarea muestran que el alumnado participante en el estudio presenta dificultades para localizar la autoría, así como para reconocer el tipo de medio donde se publica la información y su finalidad, pues apenas un tercio del total de participantes fue capaz de identificarla. En esta dimensión, solo se han alcanzado datos relativamente favorables en el ítem 2, pues algo más de la mitad de la muestra (50,5 %) consideró que la fuente era casi nada fiable. Estos resultados reflejan carencias para identificar tanto la posición del autor sobre aquello que defiende, como para identificar y evaluar su propósito, lo que se traduce en un importante desafío, tanto educativo como social, si tenemos en cuenta que los estudiantes revisan información preferiblemente en línea. En este sentido, si nuestros jóvenes no son capaces de evaluar correctamente la fiabilidad de las fuentes de información que consumen en la red, como han mostrado estudios similares (Metzger, Flanagin y Medders, 2010), surge la necesidad de formarles en ello, pues es precisamente este tipo de información la que contribuye en mayor medida a generar sus opiniones y decisiones. Al respecto, será necesario incrementar la alfabetización digital de los estudiantes, pues sabemos que es requisito previo para el compromiso cívico y democrático en nuestras sociedades (Kahne, Lee y Feezell, 2012).

Los resultados de la segunda tarea de la dimensión fiabilidad de la fuente han sido algo más positivos, pues, en general, el alumnado no ha encontrado tanta dificultad como en la primera tarea para reconocer la fiabilidad de las fuentes ofrecidas. En el caso del primer enlace sobre el cambio climático, buena parte de los participantes pudieron determinar su fiabilidad, así como el medio de publicación y la posición que adopta el autor frente a este problema. Más complejo ha resultado reconocer la autoría en los dos enlaces facilitados para esta tarea. Así, aunque algo más de la mitad supieron reconocerla en la primera fuente, la otra mitad no ha sido capaz de identificarla (21,2 %), o bien, no ha considerado que esté claramente indicada (26 %). Algo similar ha sucedido con el segundo enlace que negaba el cambio climático. Al interrogarles sobre la autoría de la fuente, un 61,5% supo reconocerla, mientras que casi el 40 % consideró que no estaba clara o que no aparecía. Por último, destacamos que también ha sido complejo para el alumnado determinar la fiabilidad de la fuente cuando se le interroga directamente por ello. En este sentido, en relación con la segunda fuente, solo el 43,3 % supo determinar que se trataba de una fuente “casi nada fiable”, mientras que el 56,7 % restante considera que la información que presenta es “algo fiable” o “muy fiable”.

Respecto al *segundo objetivo* (determinar la habilidad del alumnado para evaluar las evidencias presentes en las fuentes), en la primera tarea volvemos a obtener resultados que denotan escasas habilidades para ello, pues los

participantes no han sido capaces de evaluar la validez de las evidencias que presentan las fuentes o el razonamiento que utiliza el autor para apoyar sus afirmaciones. En el caso de la primera noticia, publicada en el libelo, solo el 35,6% de los participantes fueron capaces de reconocer que estaba asentada en pruebas no verificables ni sólidas, y un 27,4 % supo determinar la verdadera intencionalidad del autor. En contraposición, casi un 40 %, consideró que la noticia perseguía evitar la discriminación del colectivo trans, justo lo contrario a su verdadera finalidad. Estas cifras, muestran carencias además para identificar el propósito de la información y la intencionalidad de quien la emite.

Los resultados obtenidos de la segunda tarea, en la dimensión evaluación de evidencias, son más favorables, pues el alumnado ha sido capaz de reconocer en la primera fuente sobre el cambio climático la información mostrada y su carácter objetivo apoyado en evidencias sólidas y verificables. En los ítems, los porcentajes de respuestas correctas no han descendido del 76,4 %, así, al menos para estas preguntas, el alumnado contaba con las habilidades necesarias para determinar la validez de las evidencias y afirmaciones expuestas en la fuente.

En cuanto al *tercer objetivo*, relativo a las destrezas de los participantes para realizar lecturas laterales y corroborar la información a través de la comparativa entre fuentes, la primera tarea revela resultados generalmente positivos, pues los participantes han sido capaces de comparar y contrastar la información presente en los documentos facilitados, de reconocer diferencias entre dicha información proporcionada por cada fuente y de determinar cuál de los dos enlaces ofrece información más fiable. No obstante, en esta primera tarea sí han mostrado algo más de dificultad para identificar las afirmaciones presentes en la segunda fuente (sobre que las personas LGTBI no tienen prioridad para obtener un trabajo), o la posición que se defiende en ella, pues en el ítem 7, aunque la mitad de los participantes dieron una respuesta correcta, la otra no interpretó adecuadamente la información y contenido del enlace, ya que un 19,7 % consideró que el colectivo LGTBI tendría más derechos para acceder a un trabajo (lo contrario de lo que expresa el documento) y un 30,8 % creyó que tendría menos derechos para ello.

Los resultados alcanzados en la segunda tarea para esta dimensión también han sido bastante positivos, pues nuevamente el alumnado ha sabido reconocer –por encima del 70 %– que los enlaces vinculados con el cambio climático ofrecían informaciones opuestas y que la información del primer enlace era más fiable.

Como evidencian los resultados, las dimensiones donde el alumnado ha mostrado más dificultades han sido las relativas a la fiabilidad de la fuente (¿quién está detrás de la información?) y la evaluación de evidencias (¿cuáles son las pruebas?), mostrando algo menos de dificultad a la hora de responder a los ítems vinculados a la corroboración de fuentes o lectura lateral. No obstante, es preciso señalar que los resultados obtenidos en las tareas del cuestionario -sobre todo en las dos primeras dimensiones- han diferido bastante, como consecuencia del nivel de dificultad de ambas tareas. Como ya se ha señalado, la segunda tarea ha resultado más fácil para los estudiantes que la primera, pues el índice de dificultad

medio de la primera tarea se situó en .096 (dificultad muy alta) en tanto que el índice de dificultad medio para la segunda tarea se situó en .55 (dificultad media).

Esto lleva a replantear la necesidad de revisar los ítems de esta tarea, así como las fuentes ofrecidas para su consulta. Asimismo, pueden existir otros motivos que determinen por qué esta tarea ha resultado más fácil al alumnado. Una de ellas es el tipo de fuente que se ha ofrecido al alumnado como fuente no fiable. En este caso, se optó por un blog donde hay entradas que cuestionan el cambio climático. A modo de hipótesis, es posible que de haber ofrecido al alumnado otro tipo de fuentes, como un artículo o noticia, posicionadas en contra de la emergencia climática, es posible que el alumnado hubiera tenido mayor dificultad a la hora de evaluar las evidencias o de definir la fiabilidad de la fuente. Por otra parte, frente a una problemática socioambiental palpable como es la crisis climática en la que nos encontramos inmersos, es difícil sostener un discurso contrario (Naciones Unidas, 2023). La información de que disponemos, los debates sociales o las consecuencias ya evidentes de esta crisis son percibidas y sentidas por todos. Por tanto, difícilmente puede sostenerse una postura que niegue esta realidad. Además, desde la implementación de la LOMLOE hace unos años, el currículo se ha alineado con los principios de los ODS y de los principales retos y desafíos del siglo XXI que, por supuesto, integran la urgencia climática. En consecuencia, en las escuelas e institutos este contenido, junto con otros ODS, se trabaja de forma transversal y se integra como centro de interés de las situaciones de aprendizaje, por lo que el alumnado es consciente de su trascendencia y de la necesidad de actuar.

Diferente contexto o circunstancias presenta la temática de la primera tarea, relativa a la situación del colectivo trans en el ámbito laboral, sobre la que los estudiantes no disponen de tanta información ni de una opinión formada al respecto. Es posible que hayan escuchado hablar sobre algunos debates sociales o polémicas que surgieron con motivo de la aprobación de la “Ley trans” el pasado año, pero como muestran los resultados, no es un tema sobre el que puedan discriminar información críticamente, ya sea por la falta de conocimiento, o como venimos evidenciando a lo largo de este trabajo, por la falta de habilidades para la evaluación crítica de información en línea.

Sea de un modo u otro, lo cierto es que los resultados de este estudio muestran la necesidad de prestar mayor atención en todas las etapas educativas a la formación en competencias y habilidades para la alfabetización digital, pues como señalaron estudios similares (Buckingham, 2019; Wineburg et al., 2016) los estudiantes siguen sin estar preparados para analizar críticamente información en línea, principalmente, sobre temas a los que se aproximan por primera vez y que generan emociones y/o opiniones encontradas. Para una adecuada interpretación de los mismos, se requiere de habilidades para reconocer la fiabilidad de las fuentes de información y para determinar la validez de las pruebas o evidencias que presentan. No contar con estas habilidades facilita el camino a aquellos sectores sociales interesados en desinformar y confundir a la sociedad, para hacerla más vulnerable y fácilmente manipulable.

Asimismo, en futuros estudios se debe continuar profundizando en el tipo de lectura lateral que realizan los estudiantes. En este trabajo, fuentes y enlaces estaban seleccionados y se facilitaban a los participantes a través del cuestionario, de modo que podían encontrar para cada tarea dos fuentes de información con contenidos encontrados. Quizás esto explique los resultados más o menos favorables en esta dimensión. Sin embargo, pese a que el alumnado contaba con la posibilidad de abrir nuevas páginas en línea para hacer nuevas búsquedas, lo cierto es que no sabemos en qué medida emplearon esta opción. Por tanto, definir investigaciones con este enfoque será interesante para ofrecer información acerca de la capacidad de nuestro alumnado para informarse y para seleccionar y discriminar información y fuentes.

Como apuntó Miralles (2022), la institucionalización de las *fake news*, la crisis de la posverdad, la “infoxicación” y la “infodemia”, junto con la adicción al móvil, convergen en nuestra sociedad junto con una clara intención de promover la desinformación y la polarización frente a debates políticos y sociales. En contraposición, la capacidad de buscar información en línea, de evaluarla y verificarla eficazmente es esencial para estar bien informados, pero, también, para adoptar un compromiso cívico frente a las problemáticas que nos rodean y para atender a uno de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad actual, como es construir una ciudadanía crítica, activa y democrática que actúe en beneficio de la defensa de los derechos humanos, los sistemas democráticos, el patrimonio y la sostenibilidad del planeta. En definitiva, siguiendo las líneas trazadas por el Grupo de Educación Histórica de Stanford (Breakstone, 2021), se considera esencial trabajar y entrenar la atención del alumnado en habilidades, conocimientos y competencias que los ayuden a discriminar la información en línea válida, de la no válida, y a tomar decisiones acertadas sobre cómo quieren situarse frente a las problemáticas de su mundo y cómo van a actuar en consecuencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcila-Calderón, C., Sánchez-Holgado, P., Quintana-Moreno, C., Amores, J. J. y Blanco-Herrero, D. (2022). Discurso de odio y aceptación social hacia migrantes en Europa: Análisis de tuits con geolocalización. *Comunicar*, 71(30), 21-35. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-02>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., y Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Breakstone, J., Smith, M., Ziv, N. y Wineburg, S (2022). Civic Preparation for the Digital Age: How College Students Evaluate Online Sources about Social and Political Issues. *The Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2082783>

- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Castellví, J., Tosar, B. y Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of Reading and interpreting a digital world. Bellaterra. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- Cuevas, A., Prieto, J. J. y Simeao, E. (Coords.). (2023). *Discurso de odio, desinformación e inclusión digital*. Trea.
- Damico, J. S., y Panos, A. (2018). Civic media literacy as 21st century source work: Future social studies teachers examine web sources about climate change. *Journal of Social Studies Research*, 42(4), 345-359. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.10.001>
- Kahne, J., Lee, N. y Feezell, J. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal Communication*, 6, 1-24.
- Kahne, J., Hodgin, E., y Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44, 1-35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 51, de 1 de marzo de 2023.
- Magalhães, O. y Martins, E. (2019). Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino de historia. En *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 17-26). Editum.
- McDougall, J., Brites, M. J., Couto, M. J. y Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education. *Culture and Education*, 31(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. y Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 41(3), 4-11.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. y Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46, 165-193.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J. y Medders, R. B. (2010). Social and heuristic approaches to credibility evaluation online. *Journal of Communication*, 60, 413-439. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x>
- Mihailidis, P. y Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57, 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 16-24.
- Naciones Unidas (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta.

- Richardson, J. y Samara, V. (2022). Combating hate speech - Recommendation CM/Rec(2022)16 and explanatory memorandum. Council of Europe.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Sapsford, R. y Jupp, V. (2006). *Data Collection and Analysis*. Sage Publications.
- Stanford History Education Group. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford University. <https://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford Digital Repository. <https://cor.inquirygroup.org/research/evaluating-information-the-cornerstone-of-cor/>
- Wineburg, S. (2018). *Why learn History (when it's already on your phone)*. Chicago University Press.
- Wineburg, S. y McGrew, S. (2019). Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. *Teachers College Record*, 121(11), 1-40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>

DISCURSOS HEGEMÓNICOS EN LA ESCUELA: EL RETO DE LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS Y LA OPORTUNIDAD DE LA MULTIPERSPECTIVA

Jordi Castellví Mata

Universitat Autònoma de Barcelona

Carmen Escribano Muñoz

Universidad Internacional de la Rioja

Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Emma Dúnia Vidal Prades

Universitat Jaume I

M^a Consuelo Díez-Bedmar

Universidad de Jaén

1. DISCURSOS HEGEMÓNICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En 1989, Peter McLaren publica el libro *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* como una ampliación de su best seller *Cries from the Corridor*, convirtiéndolo en un best seller académico (Jandrić, 2020). En la primera redacción del libro, McLaren era aún un maestro en una comunidad suburbana, empobrecida y multicultural del Jane-Finch Corridor en Toronto. La pobreza que presenció tiene un profundo impacto en su libro, que trata los problemas sociales de racismo y violencia que sufría cada día su alumnado (Jandrić, 2020). En ediciones posteriores, esta publicación incluye discusiones conceptuales interesantes, que a continuación desgranaremos, sobre discurso y hegemonía, con la particularidad de que se han escrito desde la escuela, en contextos donde los problemas sociales siguen siendo cercanos, candentes y vivos (McLaren, 2015).

Para este capítulo, priorizamos el término ‘discurso’. A diferencia de los relatos, que a menudo se refieren a estructuras narrativas concretas, la dimensión del discurso se extiende más allá de la narrativa única y también engloba el poder, la ideología y la construcción de la identidad social y cultural. Es en el discurso donde ponemos el foco, puesto que muestra aspectos ideológicos y contextuales que condicionan las representaciones sociales del alumnado sobre el mundo. A su vez, distinguimos entre discurso y Discurso (con ‘D’ mayúscula) (Gee, 1999). Según este autor, el discurso (con ‘d’ minúscula) se refiere al uso del lenguaje en contextos específicos e incluye las maneras en que las personas utilizan el lenguaje para interactuar, comunicar y expresar ideas, sentimientos y valores. En cambio, el Discurso (con ‘D’ mayúscula) incluye prácticas integradas de habla, acción,

interacción, valores, creencias y símbolos, que se reconocen socialmente como parte de la identidad y actividad de una persona o de un grupo de personas. Los Discursos son mucho más que simple lenguaje o conducta individual, son conjuntos de prácticas sociales que nos permiten reconocer y ser reconocidos como miembros de una comunidad o grupo social. Según afirma McLaren (2015), basándose en Foucault (1972), las relaciones de poder están inscritas en los Discursos. Entonces, las prácticas discursivas son las reglas que gobiernan lo que se puede decir y lo que debe silenciarse u omitirse, y quién tiene la autoridad de hablar y quién debe escuchar. Las prácticas discursivas permean los procesos técnicos, las instituciones, los patrones de comportamiento general, las formas de transmisión y difusión, y las formas pedagógicas que, a la vez, los imponen y los mantienen (Foucault, 1980, p. 200). Instituciones sociales, como las escuelas, están atravesadas y gobernadas por prácticas discursivas. Es crucial entender cómo, en este contexto, determinados Discursos se reproducen o se resisten, y de qué manera estos pueden, a su vez, modelar las perspectivas de niños y niñas sobre el mundo.

Desde esta perspectiva, podemos considerar los Discursos hegemónicos como “regímenes de verdad”, como economías generales de poder/conocimiento, o como múltiples formas de restricción. Los Discursos dominantes determinan lo que cuenta como verdadero, importante y relevante. Los Discursos son lo que se habla y son generados y gobernados por reglas y poder. La verdad no puede hablarse en ausencia de relaciones de poder, y cada relación necesariamente habla su propia verdad (Cherryholmes, 1988). En la escuela, los Discursos educativos hegemónicos determinan qué libros usamos, qué enfoques en el aula empleamos y qué valores y creencias transmitimos a nuestro alumnado.

Según McLaren (2015), en las escuelas los Discursos se pueden concretar de esta forma:

- El discurso conservador se centra en las obras de “grandes hombres”.
- Un discurso liberal sobre la alfabetización cultural incluye la perspectiva de mujeres y minorías.
- Un discurso crítico se centra en los intereses que operan en la generación de conocimiento deconstruyendo los discursos dominantes o hegemónicos.

En la visión de Foucault (citado por McLaren, 2015), la verdad (verdad educativa, verdad científica, verdad religiosa, verdad legal, etc.) solo puede entenderse dentro de las relaciones de poder/conocimiento. Según afirma, la verdad no es relativa, sino que es relacional y depende de la historia, el contexto cultural y las relaciones de poder que operan en una sociedad, disciplina, o institución determinada. Por lo tanto, si la verdad es relacional y no absoluta, en la escuela, la praxis educativa, que debe estar guiada por la phronesis (la disposición a actuar de manera verdadera y correcta), solo puede definirse por la capacidad de las personas para intervenir. La verdad debe ganarse. Y, por lo tanto, es inseparable de las relaciones de poder (McLaren, 2015). Una comprensión de la relación poder/conocimiento plantea cuestiones importantes sobre qué tipos de teorías deben trabajarse en la escuela y qué conocimientos empoderan al alumnado. El

empoderamiento significa no solo ayudar al alumnado a entender y comprometerse con el mundo que le rodea, sino también permitirle ejercer el tipo de coraje necesario para cambiar el orden social cuando sea necesario.

Gramsci (1992) argumenta que la hegemonía es una lucha en la que los poderosos ganan el consentimiento de los oprimidos, con los oprimidos participando inconscientemente en su propia opresión (Stoddart, 2007). La hegemonía está presente en las prácticas educativas si no enseñamos al alumnado a cuestionar los valores, actitudes y prácticas sociales predominantes de la sociedad dominante de manera crítica. La clase dominante asegura la hegemonía y el consentimiento de los dominados, proporcionando los símbolos, representaciones y prácticas de la vida social, de tal manera que la base de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder y privilegio permanecen ocultas (Castellví et al., 2024b). La hegemonía es una prisión cultural de significados, de lenguaje y de ideas, que es aceptada sin oposición tanto por dominadores como por dominados, adoptando la forma del sentido común (McLaren, 2015; Stoddart, 2007).

2. OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Las teorías curriculares tradicionales priorizan los aspectos técnicos y organizativos, enfatizando el conocimiento científico como neutral y objetivo, y apuntan a la eficiencia en la educación al centrarse en objetivos, planificación, metodología, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Desde esta perspectiva se ve el conocimiento como algo externo al sujeto, desprovisto de vínculos con la experiencia y las dinámicas contextuales (Rezende y Ostermann, 2020). Sin embargo, como hemos argumentado anteriormente, la naturaleza del conocimiento y el currículo son contingentes y se construyen a través del Discurso, desafiando la noción de verdades universales y estables. Cabe enfatizar la fluidez y la dependencia del contexto del conocimiento, puesto que los significados están siempre en constante cambio y son moldeados por las interacciones sociales y las dinámicas de poder.

Un ejemplo de la lógica relacional y contextual del conocimiento son los obstáculos epistemológicos. Bachelard (1934) utilizó este concepto hace casi un siglo para analizar las oportunidades y los retos del aprendizaje de las ciencias naturales, y los orígenes del conocimiento sobre el mundo natural de las personas. Recuperamos este concepto para el aprendizaje de las ciencias sociales y para los Discursos hegemónicos, como una herramienta para comprender cómo operan y configuran el conocimiento social. Cuando Bachelard (1934, p.16) escribe que “no se trata de considerar obstáculos externos, [...] es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una suerte de necesidad funcional, las lentitudes y los problemas” se refiere a todos aquellos argumentos, que se articulan en Discursos, y que impiden una comprensión científica y crítica del mundo. Discutimos a continuación siete obstáculos epistemológicos que consideramos relevantes para entender la construcción de los Discursos hegemónicos:

i) **El obstáculo de la primera experiencia:** en la formación de un espíritu científico, el primer obstáculo es la experiencia inicial, aquella que se sitúa antes y por encima de la crítica. En el mundo social, la primera experiencia es la de la familia, que en ocasiones propone argumentos sencillos, simplistas y/o sesgados a las preguntas de sus hijos e hijas. Sabemos que lo aprendido en el seno familiar tiene un peso determinante en la configuración de las representaciones sociales del alumnado (Castellví, 2019), que les proporcionan un conocimiento que se vincula a su identidad y que es difícil poner en cuestión. La primera experiencia también puede tener su origen en el contacto con los productos culturales, los medios y, en ocasiones, con el conocimiento escolar.

ii) **El obstáculo del conocimiento general (o generalizado):** conocer el fenómeno general y usarlo para entenderlo todo es peligroso, puesto que es posible caer en la generalización apresurada y fácil. Este segundo obstáculo epistemológico pone el énfasis en la generalización inadecuada, presente habitualmente en las interpretaciones simplistas del mundo social, ya sea por la simpleza del discurso o con la intencionalidad de convencer a las personas de forma deshonesta. El profesorado identifica este elemento como parte de la construcción de discursos de odio, y un recurso cada vez más presente en los medios tradicionales y digitales, así como en las conversaciones informales (Castellví et al., 2022).

iii) **El obstáculo verbal:** creación de explicaciones falsas o ambiguas usando palabras que aparentan ser clarificadoras. Este error se produce cuando intentamos desarrollar el pensamiento analizando un concepto de forma aislada en lugar de integrarlo en una idea más amplia. En las ciencias sociales, los significantes flotantes, como señala Laclau (2005), pueden ser cualquier término cuyo significado cambie según el contexto. Por ejemplo, términos como libertad o justicia pueden tener una connotación positiva en su descripción abstracta, pero en realidad pueden referirse a la desregulación económica o al castigo de minorías étnicas.

iv) **El obstáculo sustancialista:** se refiere a la tendencia de las personas a pensar en términos de sustancias inmutables, enfocándose en entidades estáticas y esenciales en lugar de procesos y relaciones dinámicas. Esta forma de pensar dificulta la comprensión de fenómenos que son intrínsecamente cambiantes e interdependientes. Al considerar las sustancias desde una perspectiva amplia, podemos establecer un paralelismo con elementos sociales como las estructuras de poder, las económicas o las culturales, entendiéndolos como inmutables o petrificados, cuando en realidad están en constante interrelación, construcción y deconstrucción.

v) **El obstáculo realista:** sustitución del pensamiento abstracto por ideas concretas, imágenes, analogías o metáforas que dificultan el acceso a esta abstracción. Esto es habitual en los discursos populistas (Estellés y Castellví, 2020) cuando incluyen análisis simplistas de la realidad. Por ejemplo, cuando se compara la economía con una maquinaria, que se puede arreglar con la sustitución de algunas piezas. O cuando se habla de una serie de políticas públicas como una “cura” o una “vacuna” para el estado.

vi) **Obstáculo animista**: es la atribución de cualidades humanas a objetos o elementos que no lo son, para explicar de forma simple su desarrollo. Los “cuasi-personajes” es un claro ejemplo de este obstáculo (Sant et al., 2015). Estos son entidades abstractas como el Estado, el Mercado, la Sociedad o la Cultura, a las cuales se les atribuyen características humanas o se les personifica para facilitar la comprensión de procesos complejos. Con discursos de este tipo corremos el riesgo de simplificar excesivamente y distorsionar la realidad, ya que estas entidades son en realidad el resultado de múltiples acciones y decisiones individuales y colectivas, y no actores con voluntad propia.

vii) **Obstáculo cuantitativo**: es el uso de números sin un significado real, solo para observaciones de curiosidad. Este obstáculo, además de impedir una comprensión científica y crítica del mundo social, también lo deshumaniza (Massip Sabater, 2022). Utilizar cifras sobre personas fallecidas o desplazadas en una guerra, por ejemplo, puede despersonalizar la tragedia y reducirla a meros datos estadísticos. Otro ejemplo es citar porcentajes de pobreza sin contextualizar las condiciones de vida de las personas afectadas, lo cual puede ocultar la gravedad de la situación. Este enfoque reduce la complejidad humana a simples cifras, perdiendo de vista la dimensión humana y social de los fenómenos estudiados.

Los Discursos hegemónicos incluyen obstáculos epistemológicos como los mencionados para fortalecer su argumentario, por ejemplo, simplificando excesivamente la realidad o utilizando términos vagos que pueden interpretarse de múltiples formas según el contexto. Estos obstáculos suponen un reto para maestras y maestros, puesto que dificultan el desarrollo de una comprensión crítica y profunda de los fenómenos sociales por parte del alumnado, limitando su capacidad para cuestionar, y en última instancia transformar, las estructuras de poder establecidas.

Para superar estos obstáculos, es crucial fomentar una educación que promueva el pensamiento crítico y reflexivo, alentando al alumnado a cuestionar las interpretaciones simplistas y a considerar los contextos y las dinámicas de poder en juego. Además, es fundamental que los maestros y maestras sean conscientes de estos obstáculos y trabajen activamente para evitarlos en su enseñanza, proporcionando al alumnado las herramientas necesarias para analizar y comprender la complejidad del mundo social. Una oportunidad para hacerlo es “interrogando múltiples perspectivas” a partir del análisis y el cuestionamiento de textos y situaciones desde diferentes puntos de vista para comprender mejor las diversas influencias y significados que encierran (Lewison et al., 2002). Esta propuesta sugiere una lectura crítica, donde el alumnado no acepte simplemente la información presentada, sino que también considere las posibles intenciones del autor, las voces que se han silenciado y las implicaciones sociales y políticas del contenido. Al hacerlo, se busca fomentar una comprensión más profunda y compleja de la sociedad, desarrollando su capacidad para reconocer y desafiar las desigualdades y los sesgos en los textos y en la sociedad.

3. FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA MULTIPERSPECTIVA

El concepto de pensamiento crítico es central en la educación, y el enfoque más ampliamente aceptado es el clásico, que destaca el desarrollo de habilidades de pensamiento. Esta definición enfoca el pensamiento crítico como la capacidad para identificar razonamientos sesgados, generalizaciones inadecuadas, afirmaciones sin evidencias e información incorrecta. En esta línea, el pensamiento crítico, según Ennis (1962) y Lipman (1991), es un proceso reflexivo orientado a tomar decisiones basadas en información. Lipman enfatiza la autocorrección, el juicio, la confianza en los propios criterios y la sensibilidad contextual. Paul (1984) y McPeck (1981) sugieren métodos para fomentarlo y destacan la importancia de la formación específica del profesorado. Aunque el enfoque clásico reconoce la relevancia de las actitudes en el pensamiento crítico, prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas.

Giroux (1997) argumenta que este enfoque presenta un problema de coherencia interna. Según este autor, el problema de esta perspectiva no es lo que ofrece, sino lo que excluye: el conocimiento no puede transmitirse independientemente de los intereses, normas y valores humanos. La manera en que se selecciona, ordena y secuencia la información para construir una imagen de la realidad social e histórica es más que una operación cognitiva, es un proceso vinculado a las creencias y valores individuales y colectivos. Gee (2015) también sostiene que el enfoque clásico en la formación del pensamiento crítico ha obtenido hasta ahora escasos resultados, ya que pensar de manera crítica es algo que las personas hacemos en el mundo y en la sociedad, no solo en nuestros propios pensamientos y, por tanto, debe enseñarse y estudiarse como una práctica situada.

En contraposición al pensamiento crítico clásico, el pensamiento crítico orientado a la justicia social nace de la teoría crítica y de la pedagogía crítica, y se fundamenta en los trabajos de Freire (2012), Giroux (1997), Apple (2019) entre muchos otros. Este se relaciona con la propuesta de ciudadanía de Westheimer y Khane (2004) y pone énfasis en la acción ciudadana. La relación entre pensamiento crítico y ciudadanía es especialmente relevante para las ciencias sociales. Estos autores defienden que el alumnado necesita oportunidades para analizar y entender la interacción de las fuerzas sociales, económicas y políticas. Los programas educativos que enfatizan el cambio social buscan preparar al alumnado para mejorar la sociedad mediante el análisis crítico y el abordaje de cuestiones sociales y las injusticias. Es menos probable que estos programas enfatizen la necesidad de la caridad y el voluntariado como fines en sí mismos y más probable que enseñen sobre movimientos sociales y cómo efectuar un cambio sistémico.

Enseñar ciencias sociales desde la multiperspectiva es una oportunidad para formar el pensamiento crítico orientado a la justicia social y abordar los problemas sociales desde una perspectiva poliédrica y crítica (Tosar, 2017). Examinar el conocimiento social a través de diferentes lentes nos invita a reconsiderar las cuestiones desde puntos de vista poco habituales, recuperando Discursos alternativos. Es esencial que el alumnado aprenda a cuestionar, evaluar y criticar

toda la información que recibe, desarrollando una conciencia de la relatividad y complejidad de la realidad social, entendiendo que los valores de justicia social y las narrativas de dignidad son el horizonte sobre el cual construir argumentos propios.

La información sobre temas sociales nunca es neutral, ya que siempre es construida por una persona o grupo de personas con intenciones e intereses. Por ello, el alumnado debe empezar a entender la noción de posición, y después de ideología, para llegar a considerar que impregna el conocimiento, los libros de textos, las prácticas educativas, etc. Es fundamental preguntarnos por qué voces están presentes y cuáles están ausentes y analizar cuestiones e ideas a través de las historias de aquellos que han sido tradicionalmente excluidos de los textos (Agarwal-Rangnath, 2013). También es importante aprender a interpretar las ideologías de discursos opuestos, consultando fuentes contradictorias y dialogando con personas con perspectivas contrarias. Un recurso valioso para trabajar la multiperspectiva es el libro *Histoire de l'Autre* (Oron, et al., 2005), escrito por doce profesores de historia, seis israelíes y seis palestinos. El libro cuenta el conflicto entre Palestina e Israel desde 1917 a partir de ambas miradas y en paralelo, mostrando diferentes visiones, en ocasiones contradictorias y en ocasiones complementarias, sobre unos mismos hechos. Recursos como este evidencian que la multiplicidad de miradas sobre temas controvertidos es fundamental para posibilitar una participación comprometida en la construcción de una sociedad más libre y democrática. El pensamiento crítico orientado a la justicia social es necesario para llevar a cabo acciones mediante un diálogo reflexivo, honesto y profundo, sin imponer nuevos Discursos sobre las personas si no abriendo un abanico de posibilidades por valorar.

4. CONCLUSIONES

En palabras de McLaren (2016, p. 19), como educadores y trabajadores culturales, necesitamos reconocer las diversas manifestaciones de opresión que afectan a la sociedad en general y a nuestro alumnado en particular. Argumenta que el significado de la opresión ha cambiado desde la práctica de la dominación y conquista colonial, y ya no puede pensarse simplemente como el ejercicio de la tiranía por parte de un grupo gobernante sino como la reproducción sistemática de opresiones en las principales instituciones económicas, políticas y culturales, formando el tejido básico de la vida social. En ocasiones la opresión está relacionada con “suposiciones y reacciones inconscientes de personas bien intencionadas en interacciones ordinarias, estereotipos mediáticos y culturales, y características estructurales de la jerarquía burocrática y los mecanismos de mercado, en resumen, los procesos normales y continuos de la vida cotidiana” (Young, 1992, p. 6). Young resume en cinco las formas de opresión: explotación, marginalización, falta de poder, imperialismo cultural y violencia. Los Discursos hegemónicos legitiman todas ellas. La escuela debe ser una de las vías para acabar estas opresiones, también las practicadas por personas ordinarias y bienintencionadas, en la vida cotidiana. Sin embargo, sabemos que los niños y las

niñas las siguen sufriendo y las siguen perpetuando. Nuestros estudios evidencian que el alumnado de educación primaria es especialmente vulnerable a los Discursos hegemónicos, y los reproduce (Castellví et al., 2023; Castellví et al., 2024a).

Es imprescindible seguir apostando por unas ciencias sociales críticas, que desafíen y cuestionen los Discursos hegemónicos. Para ello, es importante seguir trabajando en la formación inicial y continua de maestras y maestros, ayudándoles a identificar y superar los obstáculos epistemológicos que dificultan la construcción de un conocimiento social científico, complejo y crítico. Debemos insistir en el trabajo con la multiperspectiva, especialmente en un contexto donde el exceso de información y las respuestas fáciles, como las ofrecidas por la Wikipedia o la inteligencia artificial, son cada vez más comunes. Es crucial seguir buscando referentes, contrastando, evaluando y discutiendo. La multiperspectiva es una oportunidad valiosa para formar el pensamiento crítico del alumnado de cualquier edad. Además, es esencial que las universidades mantengan una colaboración estrecha con las escuelas. Hay que preservar un vínculo, quizás revisitando la perspectiva de McLaren, quien escribió su obra en un contexto de pobreza y extrema dificultad para tratar los problemas y retos de la escuela, pero también sus maravillosas oportunidades.

AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Este capítulo es producto del proyecto de investigación “Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio”, con referencia PID2019-107383RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, liderado por el Dr. Antoni Santisteban y por el grupo de investigación GREDICS, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social studies, literacy and social justice in the common core classroom*. Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. (5è ed.). Librairie philosophique J. VRIN.
- Castellví Mata, J., Andreu-Mediero, B., Escribano Muñoz, C., Vidal Prades, E. D., Gil Carmona, F. y Díez-Bedmar, M. C. (2023). *Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria*. En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández Paradas, & N. de

- Alba Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 219-226). Narcea Ediciones.
- Castellví, J. (2019). Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Andreu-Mediero, B., Díez Bedmar, M. C., Escribano Muñoz, C., Gil Carmona, F. y Vidal Prades, E. D. (2024a). Literacidad crítica y valores democráticos: relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria. En J. I. Ortega Cervigón, J. Á. Sánchez Rivera, & N. González Monfort (Eds.), *El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos* (pp. 55-62). Ediciones Octaedro.
- Castellví, J., Andreu-Mediero, B., Díez Bedmar, M. C., Escribano, C., Gil Carmona, F. y Vidal, E. D. (2024b). Formar el pensamiento crítico para la contrasocialización y la emancipación. En D. Ortega-Sánchez, J. Castellví, & N. González-Monfort (Eds.), *Enseñar el conflicto: Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp. 63-77). Dykinson.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and Criticism: Post-Structural Investigations in Education*. Teachers College Press.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Estellés, M. y Castellví, J. (2020). The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Harper Colophon Books.
- Foucault, M. (1980). Body/power. En C. Gordon (Ed.), L. Marshall, J. Mepham y K. Soper (Trans.), *Selected interviews and other writings, 1972-77* (pp. 55-62). Pantheon.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. En J. Roswell, & K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Giroux, H. (1997). Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Gramsci, A. (1992). *Prison notebooks: Volume I* (J. A. Buttigieg, Trans.). Columbia University Press.
- Jandrić, P. (2018). Peter McLaren: Portrait of a Revolutionary. En P. McLaren y P. Jandrić (Eds.), *Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology*

- and Information Technology* (pp. 3-16). Bloomsbury Academic
<https://doi.org/10.5040/9781350099982.0007>
- Kahlke, R. y Eva, K. (2018). Constructing critical thinking in health professional education. *Perspectives on Medical Education*, 7(3), 156-165.
<https://doi.org/10.1007/S40037-018-0415-Z>
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. Verso.
- Lewison, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
<https://www.jstor.org/stable/41483258>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Massip Sabater, M. (2022). La humanització de la història escolar: Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th ed.). Routledge.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Martin Robertson.
- Oron, M., Abdo, Z., Taysir, N., Efrat, S., Malka, A., Dorit, A. y Ahmed, A. (2005). *Història de l'altre. Israel i Palestina, un conflicte, dues mirades*. Intermón Oxfam.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Rezende, F. y Ostermann, F. (2020). Hegemonic and counter-hegemonic discourses in science education from the perspective of a post-critical curriculum theory. *Cultural Studies of Science Education*, 15(3), 679-694.
<https://doi.org/10.1007/s11422-019-09945-8>
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A. y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo construye el 'nosotros'? La construcción narrativa del 'nosotros catalán' a partir de los acontecimientos de 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 3-17.
<https://doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.1>
- Stoddart, M. C. J. (2007). Ideology, Hegemony, Discourse: A Critical Review of Theories of Knowledge and Power. *Social Thought & Research*, 28, 191-225.
<http://www.jstor.org/stable/23252126>
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Young, I. M. (1992). Five faces of oppression. In T. E. Wartenberg (Ed.), *Rethinking power* (pp. 174-195). State University of New York Press.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA EN SOCIEDADES FRAGMENTADAS: EL CASO PERUANO Y SU HISTORIA RECIENTE

Augusta Valle Taiman

Pontificia Universidad Católica del Perú

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué escuela queremos en este siglo XXI? y ¿cómo abordar la educación ciudadana y democrática en este mundo marcado por la polarización, la incertidumbre y la sobreinformación? Son preguntas que se vienen formulando desde hace más de una década (Baumann, 2010; Morin, 2001). En esa línea, Jesús Estepa (2017) nos dice que necesitamos «Una escuela abierta al entorno y centrada en la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos con su medio, en el marco de unos valores humanos irrenunciables para una sociedad plural y democrática» (p.35). El desafío precisamente está en cómo construir esa escuela. Más aún cuando sabemos que los cambios en las prácticas escolares son procesos largos y difíciles. Sin embargo, precisamente porque entendemos la necesidad de cambiar, debemos reflexionar sobre qué implica la educación ciudadana y democrática en los contextos actuales.

En esta escuela pensada para el siglo XXI, creemos que la enseñanza de la historia sigue siendo relevante para discutir las problemáticas que la ciudadanía y la democracia atraviesan. Pero necesitamos replantear los temas que abordamos, los protagonistas en los que nos enfocamos y la agencia que reconocemos a los distintos personajes y cuasi personajes de los procesos históricos (Pagès, 2018). Tenemos que aproximarnos a una historia vinculada a la vida de los estudiantes, sin perder de vista esos valores humanos sobre los que Estepa (2017) nos llama la atención. Como indica al enseñar historia deberíamos «Educar en y para profundizar en la ciudadanía democrática» (Estepa, 2017, p.47). La enseñanza de la historia debería permitir a los estudiantes entender cómo hemos construido esas democracias imperfectas en las que vivimos y qué necesitamos transformar para que el concepto «democracia» no se vincule sólo a procesos electorales, sino que exprese una estructura que garantice los derechos fundamentales a cada persona.

Los planteamientos de Estepa nos motivan a reflexionar en la línea de Mouffe (2016) sobre las paradojas de la democracia desde las diversidades y el antagonismo, y no solo desde el consenso. Desde esta perspectiva, nos acercamos al caso peruano. Una sociedad fragmentada (CIDH, 2023) que atraviesa una seria crisis política, problemas de corrupción, una economía informal e ilegal enraizada (Boidi, Carrión, Rodríguez y Zárate, 2024), que está marcada por su historia reciente. El conflicto armado interno puso en evidencia las inequidades, el racismo,

la discriminación y la distancia entre buena parte de la ciudadanía y el Estado (Lerner y Salmón, 2023).

Este artículo parte de la descripción de la situación de la democracia en el país a partir de los resultados de la investigación del Latinobarómetro 2023, lo cual permite identificar ciertos riesgos que la democracia afronta. Así, priorizamos tres desafíos que la educación ciudadana y democrática debería considerar en una sociedad cuya historia reciente es un componente fundamental de su problemática.

2. UNA DEMOCRACIA EN PROBLEMAS

2.1. Falta de representatividad de los políticos

De acuerdo con los últimos resultados del informe del Latinobarómetro 2023 (2024), América Latina atraviesa un periodo de “recesión democrática”. A diferencia de lo ocurrido en el siglo XX, no se trata más -al menos por el momento- de golpes de estado ejecutados por sectores de las fuerzas armadas que derivan en dictaduras, sino más bien se aprecia un aumento de «electo-dictaduras civiles» (Latinobarómetro, 2024, p. 13). Es decir, gobiernos que llegan al poder por la vía electoral y que posteriormente cambian las normas para mantenerlo. Esta situación se entiende como una expresión del fracaso de las élites políticas. Los partidos políticos se han debilitado y el personalismo de ciertos «líderes» ha ganado protagonismo. A su vez, la corrupción se ha convertido en un problema que atraviesa todos los niveles políticos en diversos países.

En el caso peruano, las investigaciones o acusaciones por corrupción han cuestionado la labor de diversos gobernantes, como Fujimori, Toledo, García, Humala, Kuczynski o Vizcarra. Estas sospechas han derivado en interpellaciones desde el poder legislativo, renunciadas presidenciales y disoluciones del congreso. Ello ha ocasionado una terrible inestabilidad política que se expresa en el hecho de que desde el 2016 hasta el 2023, el Perú tenga 6 gobernantes distintos. Entre presidencias interrumpidas y mandatarios interinos -como Sagasti del 17 de noviembre del 2020 al 28 julio 2021- la inestabilidad política es una de las debilidades de la democracia peruana.

Al igual que en la región, en el Perú, los resultados del Latinobarómetro revelan la debilidad de los partidos políticos y una crisis de representación. La mayoría de peruanos entrevistados por el Latinobarómetro están en desacuerdo con el funcionamiento de los partidos políticos en el país (Figura 1). Incluso, más de la mitad de la población considera que la democracia podría funcionar sin éstos (Figura 2). El desprestigio de los partidos resulta sumamente preocupante porque conlleva a que la ciudadanía no encuentre opciones para sentirse representada, lo cual como señala Korstanje (2007) debilita la democracia.

Pese a la insatisfacción con los partidos políticos, la democracia sigue siendo entendida como el régimen político más aceptado, tal como se aprecia en la Figura 3. Sin embargo, tanto en el 2020 como en el 2023 podemos identificar un grupo de población que no necesariamente apuesta por la democracia como sistema de

gobierno (Figura 3). La democracia puede ser vista con indiferencia y la posibilidad de un gobierno autoritario se convierte en una opción que no se descarta.

Figura 1. Funcionamiento de los partidos políticos en Perú. Elaborado en base a Corporación Latinobarómetro (2024). Informe Latinobarómetro 2023: La recesión democrática de América Latina. p. 46-48

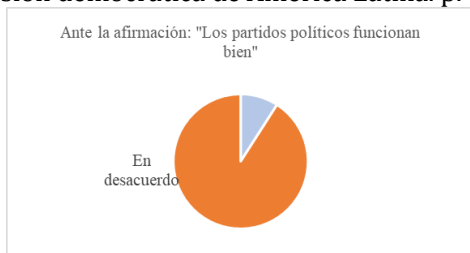


Figura 2. Relación entre los partidos políticos y la democracia. Elaborado en base a Corporación Latinobarómetro (2024). Informe Latinobarómetro 2023: La recesión democrática de América Latina. p.36-39

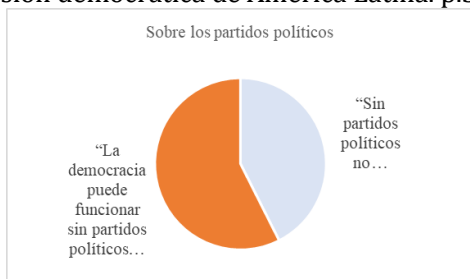


Figura 3. Acuerdo con la democracia como forma de gobierno. Elaborado en base a Corporación Latinobarómetro (2024). Informe Latinobarómetro 2023: La recesión democrática de América Latina. p.18-24



El problema central es que en el Perú predomina una insatisfacción con el desempeño de la democracia como sistema. Según Latinobarómetro (2024), el 91% de la población está insatisfecha con la democracia peruana. El índice de satisfacción con la democracia ha ido decreciendo: desde el 2011 cuando alcanzó 31% , 2018 un 11%, 2020 un 11% y el 2023 llegó a su punto más bajo, apenas un 8%.

Esta insatisfacción con la democracia se explica como la:

...deficiencia de la democracia en producir los bienes políticos que demanda la población. Los principales bienes políticos son la igualdad ante la ley, la justicia, la dignidad y la justa distribución de la riqueza. La corrupción, los personalismos y el uso del poder para otras cosas que no sean el bien común contribuyen a minar el avance de la producción de bienes políticos. (Latinobarómetro, 2024, p.48)

Precisamente, esos bienes políticos no están al alcance de un importante sector de la ciudadanía, especialmente de aquellos que no tienen el castellano como lengua materna o habitan en las zonas altoandinas o amazónicas. La discriminación étnica existente puede interpretarse desde la propuesta de Mouffe (2016) de una división entre unos «ellos» y un «nosotros» que deriva en que una parte de la ciudadanía que no se sienta parte del demos. Es decir, la existencia en el Perú de una población discriminada por motivos étnicos, culturales, raciales, sociales o de género que siente que su voz carece de representación en la democracia y en el país.

Este tipo de situación pone en riesgo la democracia, pues las propuestas populistas y hasta «mesiánicas» que prometen recoger las demandas de ese demos no escuchado se fortalecen como fuerzas políticas. Así, son entendidas como alternativas políticas sin considerar las propuestas autoritarias que conllevan. Peor aún, muchas veces cuando acceden al poder, decepcionan las expectativas de aquellos cuya voz no se escucha, contribuyendo aún más a afianzar la crisis de representación.

2.2. Democracia sin reconciliación

En el Perú es imposible pensar la democracia y la educación ciudadana y democrática sin abordar el periodo de la violencia interna o Conflicto Armado Interno (1980-2000) y los derechos humanos.

De acuerdo con la Comisión de la Verdad y Reconciliación [en adelante CVR], de los casi 70 mil fallecidos en este periodo, el 79% vivía en zonas rurales y el 75% no tenían el español como lengua materna (CVR, 2004). La discriminación étnica es un rasgo que marcó el conflicto.

Tras la violencia vivida, la reparación de las víctimas, la justicia y la reconciliación constituyen tareas centrales en el Perú. La CVR plantea que la reconciliación implica:

... refundar (o reconstruir) el pacto social entre sociedad y el Estado y generar las condiciones para que la sociedad se reconcilie consigo misma y la violencia no se repita... (CVR, 2003, T.IV, p.14)

Es decir, implica una transformación de las estructuras del país en la que es indispensable corregir «... [la] discriminación social, económica, racial, cultural y de género, y cualquier otra forma de postergación...» (CVR, 2003, T.I, p.38).

Ese proceso debería caracterizarse por una valoración de la diversidad que implica el país. Pero éste aún no se concreta. Si bien la justicia puede haber sentenciado a diversos personajes responsables de la violencia vivida, la sociedad peruana no ha logrado tejer los lazos necesarios para erradicar la discriminación y la marginación de una parte muy importante de la ciudadanía. Como evidencia de

ello, entre diciembre del 2022 y enero del 2023, fallecieron 60 peruanos, principalmente en Ayacucho y Juliaca, en la región andina. Como indica el Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [en adelante CIDH] (2023), las protestas sociales fueron estigmatizadas:

... por factores étnicos-raciales y regionales [...] perpetuando la noción de que las personas campesinas e indígenas que protestan tienen vínculos con actos de terrorismo y que incluyen la utilización de palabras como "terroristas", "terrucos", "senderistas" o "indios". (CIDH, 2023, p.18)

Los ciudadanos cuya voz se calla son siempre los mismos. Esta situación cuestiona la existencia de esos bienes políticos que deberían garantizar el funcionamiento de la democracia, según el Latinobarómetro (2024).

En el Perú, la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia exige un diálogo intercultural, lo cual es muy difícil al ser una sociedad tan fragmentada. En términos de Nagle (2014), estaríamos atravesando dos tipos de conflictos, uno por el reconocimiento de la representación política y la redistribución de las riquezas, y otro el reconocimiento identitario de diversos grupos marginados, inclusive por el mismo Estado.

En este sentido, considerando las reflexiones de Schaap (2006), creemos que un tema central en la educación ciudadana y democrática es discutir las condiciones sociales y políticas que hace que ese «otro» se sienta discriminado, comprenderlas y promover el respeto a las diversas identidades que forman el país. Encontramos una coincidencia con la propuestas del Proyecto Educativo Nacional al 2036, que señalaba:

...no hemos construido una vida cotidiana en la que esa diversidad cultural [...] sea consistentemente reconocida como una fuente de riqueza y, por lo mismo, sea valorada por todas las personas. Al contrario, la no pertenencia a la cultura dominante ha sido fuente de desventaja social y de menosprecio. (CNE, 2020, p.46)

Esta transformación de la sociedad indispensable para la reconciliación requiere de una reforma en la educación. Es necesario «... la promoción de valores democráticos» (CVR, 2004, p.417), la reflexión sobre el sentido de la ciudadanía, y un modelo de educación en derechos humanos que promueva la transformación social y la agencia para reducir las violaciones de éstos (Tibbitts, 2017).

En la línea de cambiar las políticas educativas, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 priorizó el logro de «...una ciudadanía plena; es decir, para que todas las personas, sin distinción de ningún tipo, podamos ejercer plenamente todos nuestros derechos» (CNE, 2020, p.14)

Consideramos que la educación ciudadana y democrática en el Perú debería promover la reflexión sobre la fragmentación social existente, cuestionar la discriminación étnica y no podría ignorar la historia reciente. Discutir la violencia vivida y las razones por las que las víctimas se concentraron en ciertas regiones del país son temas centrales para abordar en las aulas. Ello no solo con la intención de recordar el pasado, sino principalmente para analizar los cambios y las permanencias. Se trata de tareas pendientes que como país y sociedad tenemos si

aspiramos a la reconciliación, la cual se construye de abajo hacia arriba (Korostelina, 2013).

Sin esta perspectiva histórica es muy difícil reconstruir los lazos sociales que, en realidad, se deterioraron mucho antes de los años de la violencia interna. Se trata de problemas estructurales y, por ello, necesitan abordarse como temas en la escuela desde la larga duración. Esta aproximación a la enseñanza de la historia y a la educación ciudadana y democrática orientada a la reconciliación, no implica olvido, ni puede simplificar la enseñanza a lo fáctico carente de análisis y de reflexión. Todo lo contrario. Involucra discutir causas y consecuencias, reconocer pasados muchas veces ajenos a una narrativa homogeneizadora. Se trata de abordar conflictos entre los diferentes protagonistas y diversidad de perspectivas que recogen experiencias históricas distintas y contrapuestas. Reconocer que no todos vivimos ese pasado de la misma manera es fundamental.

Ese proceso de enfrentar el pasado que nos interpela y que devela el nivel de fragmentación que atravesamos como sociedad, es quizás necesario para pensar en nuevas alternativas de representación política.

3. TRES DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA

A partir de lo discutido líneas arriba, es evidente que pensar la educación ciudadana y democrática en una realidad como la peruana conlleva múltiples desafíos. Sin embargo, hemos priorizado tres: las representaciones del futuro profesorado, la lucha contra la censura, y el complejizar la enseñanza de la historia reciente.

3.1 Representaciones de educación ciudadana y democrática del futuro profesorado

Mientras que la Unión Europea ha puesto en relieve la importancia de desarrollar competencias para una cultura democrática en sociedades muy diversas (Consejo de Europa, 2016), en América Latina aún no encontramos una propuesta educativa que busque articular el sentido de la educación democrática y ciudadana a partir de las características y debilidades de las democracias latinoamericanas. Un hito importante en la región es el informe de UNESCO (2017) sobre la formación inicial docente en educación para la ciudadanía que identificó fortalezas y debilidades en distintos países y propuso ciertas orientaciones para mejorarlas. Dos problemas centrales propuestos en dicho informe son: el predominio de un enfoque teórico sobre la ciudadanía y la distancia entre la formación inicial y los currículos vigentes en los países. Por otro lado, se considera fundamental: «Generar estándares que definan explícitamente el conocimiento, las habilidades y actitudes para educar en ciudadanía...» (UNESCO, 2017, p. 93).

Las investigaciones dan cuenta de una multiplicidad de enfoques al entender la educación ciudadana y democrática (Westheimer, 2019; Sant, 2019; Cárcamo, 2008). Esta diversidad expresa distintas formas de comprender la participación, la

agencia de los estudiantes, el ejercicio de los derechos y deberes, y el reconocimiento de los principios y valores fundamentales para una sociedad democrática. Por ello, la educación ciudadana y democrática se concreta en las aulas de maneras muy distintas. Con la finalidad de sintetizar, reconocemos cuatro grandes tendencias al llevar la educación ciudadana y democrática a la escuela:

- un curso sobre la ciudadanía y la democracia centrado en la trasmisión de contenidos conceptuales
- un enfoque transversal que se enfatiza la convivencia escolar
- una orientación hacia la deliberación sobre los problemas escolares y asuntos públicos
- un análisis crítico de los asuntos públicos que deriva en acciones para transformar la realidad.

En cada una de estas posibilidades el papel del docente varía, pues pasa de transmitir información a promover la reflexión sobre problemas sociales relevantes. No obstante, ese proceso reflexivo puede derivar en que el docente transmita una interpretación considerada como la única válida e ignore el análisis, explicaciones e interpretaciones de sus estudiantes (Valle Taiman, 2021b).

En el caso peruano, observamos que los lineamientos curriculares apuntan a la «ciudadanía plena» (CNE, 2020) y a la «ciudadanía activa», tal como se indica en el currículo nacional vigente (Minedu, 2017). Es más, en el Perfil de Egreso se explicita que: «El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo» (Minedu, 2017, p.8). Frente a estas propuestas centradas en el ejercicio de la ciudadanía y la deliberación, una reciente ley -LeyNº 31745 del 18 de mayo del 2023- se refiere a la necesidad de incorporar contenidos de «educación cívica» en las aulas (Ley Nª31745, El Peruano, 2023). Es decir, se enfoca en contenidos dando otro sentido a la educación ciudadana y democrática.

Frente a lineamientos que pueden terminar siendo contradictorios, uno de los desafíos más importantes para la educación ciudadana y democrática es la formación inicial del profesorado. ¿Cómo estamos formando a los futuros maestros? ¿Qué enfoque de educación ciudadana y democrática predomina en la formación inicial? ¿Qué prácticas viven durante su formación? Son preguntas aún por explorar, pero que son fundamentales para transformar las prácticas escolares.

Sobre la formación inicial del profesorado, Pagès (1996) llamaba la atención acerca de la necesidad de investigar sus representaciones sociales y trabajar con ellas. En Perú, un grupo de investigadores se preguntó por las representaciones de democracia y ciudadanía de los estudiantes de formación inicial docente (Valle Taiman, A., R. Meregildo-Gómez, D. Briceño, R. González y L. Yglesias Alva, 2023). Sus hallazgos evidencian que predomina una ciudadanía centrada en la titularidad de derechos, en la que el ejercicio del voto es la principal forma de participación. Asimismo, la democracia es entendida como una forma de gobierno en la que éste debe garantizar los derechos y deberes de los ciudadanos, especialmente las libertades individuales. En esta investigación, se evidencia que la escuela debe

concentrarse en el aprendizaje de contenidos conceptuales sobre la ciudadanía y la democracia, y tratar los problemas de convivencia escolar. Esto último se entiende como acciones para prevenir el conflicto, no para entenderlo. Las aulas escolares no se entienden como espacios para abordar problemas socialmente relevantes para la comunidad o el país, mucho menos para reflexionar sobre cómo transformar la sociedad.

El desafío central está en cómo hacer que las futuras generaciones de maestros propongan una educación ciudadana y democrática crítica, reflexiva y transformadora en la que se les reconoce agencia a los estudiantes. Además, pensada en los retos que implican las dinámicas de inclusión y exclusión de la democracia (Mouffe, 2016) y en los problemas que deterioran la democracia peruana.

3.2 Luchar contra la censura

Desde inicios del siglo XXI, una de las preocupaciones de la sociedad peruana es evitar que resurjan movimientos como Sendero Luminoso o el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru [en adelante MRTA] que aterrorizaron a la población con sus acciones en los 80 y 90. Bombas, asesinatos selectivos, secuestros, amenazas a líderes sociales en zonas populares, persecución a la población LGBTQ+, y masacres fueron parte de la violencia que desataron en el país.

Si bien los distintos actores sociales parecen coincidir en la necesidad de que la violencia vivida no se repita (Valle Taiman, 2021a), la construcción de una narrativa que se difunda en las escuelas es aún un tema en disputa. Dos aspectos que derivan en debates y enfrentamientos son: cómo incluir las violaciones contra los derechos humanos cometidas por agentes del Estado y cómo explicar la derrota de los movimientos terroristas.

Pese al carácter oficial del informe de la CVR, éste es cuestionado como una fuente válida para los textos escolares (Paulson, 2017). Algo similar ocurre con el Lugar de la Memoria y la Inclusión Social [en adelante LUM] cuya narrativa es también criticada por algunos sectores políticos y algunos miembros de las fuerzas armadas, pues la consideran «pro-terrorista»¹⁰. Si bien tanto, la CVR como el museo

¹⁰ Respecto a los cuestionamientos constantes al LUM se pueden revisar algunas noticias: Instituto de Democracia y Derechos Humanos (IDEHPUCP). (22 de mayo del 2018). Nuevas amenazas contra LUM: Narrativas de la violencia en pugna. Boletín.

<https://idehpucep.pucp.edu.pe/boletin-eventos/nuevas-amenazas-contralum-narrativas-de-la-violencia-en-pugna-17292/>

Perú21. (18 de mayo del 2018). No es la primera vez que el LUM está en medio de la polémica. Perú21. <https://peru21.pe/lima/lugar-memoria-polemicas-pasado-institucion-407463-noticia/>

Balladares, O. (26 de mayo del 2023). Una reflexión: ¿El LUM debería desaparecer? ILAD MEDIA. <https://iladmedia.pe/cultura/una-reflexion-el-lum-deberia-desaparecer-opinion-oscar-balladares/>

reconocen a Sendero Luminoso como el principal responsable de la violencia e incluyen los testimonios de diversos protagonistas y víctimas de este periodo, el hecho de que aborden el tema como conflicto armado interno y de que visibilicen las violaciones contra los derechos humanos de los agentes del Estado, lleva a que se les desacredite.

En más de una ocasión, desde el Congreso de la República se ha cuestionado el contenido de los materiales del Ministerio de Educación del Perú (Minedu). Se insiste en que la denominación debe ser «Época del terrorismo» y no «Conflicto Armado Interno», y que la enseñanza del tema enfatice las acciones violentas de Sendero Luminoso y el MRTA¹¹. En esta línea, las violaciones contra los derechos humanos cometidas por los agentes del Estado deberían presentarse como acciones aisladas que son responsabilidad de individuos. De este modo, la responsabilidad política se diluye.

Veamos un ejemplo reciente. El actual Congreso de la República, el 18 de mayo del 2023 promulgó la ley N° 31745 que «Declara de interés nacional la introducción de contenidos curriculares de estudio sobre educación cívica e historia de la subversión y el terrorismo en el Perú en las instituciones educativas del país». Dicha ley explica que su finalidad es

... promover el fortalecimiento del sistema democrático y la identidad nacional, a través de la introducción de los referidos contenidos curriculares en el Currículo Nacional de la Educación Básica, así como el reconocimiento histórico de la lucha contra el terrorismo en el período comprendido entre los años 1980 y 2000 y el logro de la pacificación nacional. (Ley N°31745, El Peruano, 2023)

Apreciamos que existe una intención de aproximarse a la historia reciente desde un discurso nacionalista que integra a la nación uniformemente e invisibiliza los problemas de fondo que exacerbaban la violencia vivida. La perspectiva de la enseñanza de la historia a la que se aspira al abordar la historia reciente se aproxima a un modelo tradicional de enseñanza enfocado en acciones heroicas (Pagès, 2018; Estepa, 2017).

Lo cierto es que el tema de la violencia interna se encuentra en los currículos desde el 2005. La propuesta curricular del 2005, incluye el tema «Movimientos subversivos y procesos de pacificación en el Perú» (Minedu, 2005, p.191) como un tema a tratar en el área de ciencias sociales como parte del componente de Historia. Sin embargo, diversas investigaciones reconocen que no es un tema que los docentes desarrollen con tranquilidad. (Trinidad, 2004; Valle Taiman y Frisancho, 2015; Uccelli, Agüero, Pease, y Portugal, 2017; Valle Taiman, 2021). Por el contrario, el profesorado teme ser cuestionado o mal interpretado.

Por otro lado, una revisión de los textos escolares también evidencia que el tema figura en los materiales que se entregan en el último año de la secundaria. El

¹¹ Se puede revisar el Expediente del Proyecto de Ley 02243/2017-CR

https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/expvirt_2011.nsf/vf07web/3C102CF5349A1DA0052581F40004C555?opendocument

problema es más bien la forma cómo se incorpora, que -como hemos señalado- no satisface las expectativas de reconocimiento de las acciones de las fuerza armadas y los líderes políticos. La preocupación por los términos que se emplean llega a tal nivel, que la exministra Ponce solicitó una revisión de los textos y materiales escolares en la que se debían identificar el uso de términos «sensibles», tales como «conflicto armado», «dictadura» y «conflicto social», los cuales podrían excluirse de las escuelas (Ospina, 2024).

Como apreciamos, un desafío central para la educación ciudadana y democrática es poder abordar la historia reciente con libertad. Analizar el impacto de las acciones de los distintos protagonistas, identificar la diversidad de experiencias vividas, discutir los problemas estructurales que se evidenciaron con la violencia y darnos cuenta que existen diversas narrativas es fundamental. El solo hecho de poder emplear diversos términos y promover que los estudiantes discutan su sentido y sus usos, es parte de una educación que promueve el pensamiento crítico y reconoce valores democráticos.

3.3 Una sociedad fragmentada y con una democracia débil, problematizar los temas de la historia reciente

Referirse a los problemas que debilitan la democracia peruana en la actualidad, nos obliga a remitirnos al pasado para buscar esas explicaciones que no se centran en uno u otro personaje, sino para entender sus raíces. Por ello, consideramos que un desafío central para la educación ciudadana y democrática es repensar los temas que abordamos al enseñar la historia reciente y hacerlo desde una perspectiva que recoja los lineamientos del pensamiento histórico.

En el Perú, generalmente la enseñanza de la historia republicana del siglo XX y XXI se estructura en función a una cronología de gobernantes. Con esa lógica se hace referencia a hechos, leyes, obras públicas, conflictos internacionales, problemas económicos y tensiones políticas. Al abordar la historia reciente y la no tan reciente, el movimiento social es especialmente invisibilizado. Los cambios parecen ser producto de una ley que lleva como referencia el apellido de un gobernante. De esta manera, no se evidencian las luchas sociales, las diferencias regionales, los conflictos y las problemáticas afrontadas por los ciudadanos en un país diverso y marcado por inequidades. La experiencia histórica de los peruanos y peruanas se simplifica en un relato armónico en el que no hay tensiones, ni diversidades. La narrativa histórica carece de esa perspectiva sociocultural tan importante para la escuela que Epstein y Peck (2018) enfatizan.

Por ello, consideramos que debemos replantear los temas que abordamos al enseñar la historia reciente. Necesitamos centrarnos en aquellos temas que permiten entender por qué el Perú es una sociedad fragmentada y con una democracia débil. Es decir, requerimos analizar temas como: la corrupción, la inestabilidad política, los personalismos y la debilidad de los partidos políticos, la crisis de representación y el rol del movimiento social, la discriminación étnica y el conflicto armado interno desde el pensamiento histórico (Lévesque y Croteau, 2020; Epstein y Peck, 2018; Seixas y Morton, 2013; Santisteban, 2010).

Es decir, se trata de pensar estos temas no como un conjunto de hechos que el docente narra, matizándolos con anécdotas sobre ciertos personajes, sobre los cuales, los estudiantes se limitan a repetir la información o la interpretación dada. Se trata de abordarlos desde la perspectiva del pensamiento histórico. Tomando algunos aspectos de la diversidad de propuestas teóricas existentes, implica:

- Analizar los conflictos, reconociendo múltiples perspectivas
- Considerar la multicausalidad
- Trabajar con fuentes que permitan reconocer diversas perspectivas del tema, dentro de las cuales las experiencias familiares constituyen una fuente importante para evaluar críticamente
- Reconocer la diversidad de experiencias históricas frente a un mismo proceso y cómo estas van a formar parte de las distintas identidades
- Manejarse en la temporalidad, siendo capaz de reconocer los vínculos entre el pasado y el presente, los cambios y las continuidades, lo cual a su vez debería permitirnos pensar en posibles futuros
- Considerar el futuro nos debería llevar a reflexionar sobre la necesidad de transformar la realidad, qué cambiar, cómo y por qué (Santisteban y Anguera, 2014)

Esta aproximación a la historia reciente nos lleva al terreno de las historias difíciles (Epstein y Peck, 2018) y al de las identidades (Lévesque y Croteau, 2020). Nos permite además reconocer intereses contrapuestos y, como diría Mouffe (2016) a «humanizar al otro» que atravesó los procesos históricos «nacionales» de una manera distinta a ese «nosotros» que constituye la voz dominante.

Abordar este desafío nos permite entender qué nos pasó como sociedad. Creemos que al complejizar de esta manera la historia abrimos una puerta para comprender por qué somos una sociedad fragmentada y las debilidades de nuestra democracia como sistema.

4. REFLEXIONES FINALES

Consideramos que no es posible pensar una educación ciudadana y democrática, cuando las palabras se restringen y los temas no se pueden discutir con libertad. Si los docentes temen tratar la historia reciente, si los materiales educativos y los museos son censurados por su forma de abordarla, se atenta contra los principios centrales de la democracia o los bienes políticos que implica. No hay ciudadanía democrática si no es posible discutir, debatir, argumentar y pensar críticamente con libertad sobre el pasado, el presente y el futuro.

Se necesita que la educación sea capaz de lograr que las nuevas generaciones de jóvenes y maestros que reconozcan las inequidades y los problemas del país que la historia reciente -y la no tan reciente- implican. Asimismo, que sean capaces de plantear cómo y por qué estas situaciones debilitan la democracia y la estructura sociopolítica necesaria para sostenerla.

La educación ciudadana y democrática no puede enfocarse en formar una generación que se limite a recordar los hechos de la historia reciente, sino que exige una enseñanza de la historia, de la democracia y de la ciudadanía que promueva el

análisis crítico del pasado y el presente. Una aproximación a las problemáticas sociales que respete los derechos humanos y reconozca el conflicto y la diversidad de perspectivas sin deshumanizarlas y descalificarlas.

Retomando las palabras de Estepa (2017), en el Perú una educación ciudadana y democrática debe partir de entenderse como una sociedad plural y diversa, en la que esas diversidades se respetan y se entienden desde el reconocimiento. Se requiere alternativas de representación política que prioricen el bien común y representen esas diversidades. Una transformación social que permita entretejer nuevos lazos y vínculos requiere de un trabajo a largo plazo en el que la escuela sea un espacio seguro, libre, inclusivo, diverso, equitativo y democrático para abordar los problemas del pasado y el presente, y pensar en un futuro distinto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Boidi, F., J. Carrión, M. Rodríguez y P. Zárate (Eds.) (2024). *El Barómetro de las Américas de LAPOP toma el Pulso de la democracia en Perú 2023*. TN: LAP
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29 (85), 245-268.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2023). *Situación de Derechos Humanos en Perú en el contexto de las protestas sociales*. CIDH - Organización de Estados Americanos, Informe del 23 de abril de 2023. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/Informe-SituacionDDHH-Peru.pdf>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR]. (2004). *Hatun Willakuy*. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Perú. CVR.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR] (2003). *Informe Final* (Tomo V). <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Congreso de la República del Perú (18 de mayo de 2023). Ley N° 31745 Ley que declara de interés nacional la introducción de contenidos curriculares de estudio sobre educación cívica e historia de la subversión y el terrorismo en el Perú en las instituciones educativas del país. *El Peruano*. Diario Oficial. Normas Legales. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2178838-3>
- Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Consejo Nacional de Educación [CNE] (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. CNE.

- <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Corporación Latinobarómetro (2024). *Informe Latinobarómetro 2023: La recesión democrática de América Latina*. Corporación Latinobarómetro. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
- Epstein T. y C. Peck (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Routledge
- Estepa, J. (2017). Otra didáctica de la historia para otra escuela. Lección Inaugural Curso Académico 2017-2018. Universidad de Huelva.
- Korostelina, (2013). Best practice models and scholarly concepts. Theoretical and methodological framework for joint history projects. En: Korostelina, K. y S. Lässig (Eds.). *History education and postconflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* (pp.230-245). Routledge.
- Korstanje, M. (2007). La democracia y sus supuestos: una perspectiva comparativa entre los conceptos de Democracia Procedimental y Estructural. *Estudios Sociales*, 16(30), 47-78.
- Lerner, S. y E. Salmón (2023). Introducción. En: S. Lerner y E. Salmón (coord.). *Legados de un pasado irresuelto. El Informe Final de la CVR y la crisis de la democracia veinte años después*. (pp.11-26). IDEHPUCP
- Lévesque, S. y J Croteau. (2020). *Beyond history for historical consciousness. Students' narrative, and memory*. University of Toronto Press.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Minedu
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. 2016. Minedu
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Mouffe, C. (2016). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Gedisa
- Nagle, J. (2014). From the Politics of Antagonistic Recognition to Agonistic Peace Building. An exploration of Symbols and Rituals in Divided Societies. *Peace & Change*, 39 (4), 468-494.
- Pagès, J (2018). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. En: *Enseñanza de la Historia*, 19, 3-16
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/173003>
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*,(28), 103-114.
- Paulson, J. (2017). From truth to textbook: The Peruvian Truth and Reconciliation Commission, Educational Resources, and the Challenges of Teaching about Recent Conflict. En M. J. Bellino y J. H. Williams, *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*, (pp.291-311), Sense Publishers.
- Ospina, C (23 de mayo de 2024) Censura en Minedu: hacen lista negra de palabras que no pueden ir en libros escolares. *Epicentro*. <https://epicentro.tv/censura->

en-minedu-hacen-lista-negra-de-palabras-que-no-pueden-ir-en-libros-escolares/

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56
- Santisteban, A. y C. Anguera. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados* (19), 249-267. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8116/pr.8116.pdf
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Seixas, P y T. Morton (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson.
- Schaap, A. (2006). Agonism in Divided Societies. *Philosophy & Social Criticism*, 32 (2), 255–277.
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. En M. Bajaj (ed.) *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*, (pp.1-24) University of Pennsylvania Press.
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jelin, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Siglo Veintiuno.
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio*. Instituto de Estudios Peruanos.
- UNESCO (2017). La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa
- Valle Taiman, A. (2021a) Para que no se repita: la enseñanza de la violencia interna en el Perú desde los docentes. En: Ibagón Martín, N. J.; Silva Vega, R.; Echeverry, A. J.; y Castro Gil, R. (ed.). *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (pp.105-144). Universidad del Valle y Universidad Icesi.
- Valle Taiman, A. (2021b). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1-36, doi.org/10.5965/2175180313332021e0110
- Valle Taiman, A. y Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En *AUPDCS, XXVI. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1023- 1029). Universidad de Extremadura - AUPDCS.
- Valle Taiman, A., R. Meregildo-Gómez, D. Briceño, R. González y L. Yglesias Alva (2023). Democracia y ciudadanía en los estudiantes de formación inicial docente en Perú. En *Red Kipus Encuentro Internacional Red Kipus. La docencia en tiempos de pandemia y postpandemia: aprendizajes, aportes y desafíos. Libro de resúmenes* (pp.516-523). Red Kipus – Universidad Indoamerica.

Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal Of Education*, 94 (1), 4-16
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y PENSAMIENTO HISTÓRICO: DESAFÍOS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Gabriela Vásquez Leyton

Universidad Andrés Bello

Rodrigo Salazar Giménez

Universidad del Bío Bío

Carlos Muñoz Labraña

Universidad de Concepción

Marta Castañeda Meneses

Universidad Playa Ancha

1. INTRODUCCIÓN¹²

La Democracia debe considerar la implicación efectiva de distintos aspectos que afectan a la vida de los ciudadanos, respetando y valorando los derechos y deberes de todas las personas que forman parte de la colectividad, fortaleciendo una ciudadanía democrática desde la escuela, donde se promuevan actitudes, valores y principios que permitan la participación comprometida en la sociedad, en base al compromiso con el diálogo y la tolerancia, sobre todo, en contextos como los nuestros donde los procesos históricos reciente han enfrentado a la sociedad (Vásquez y Montanares, 2022).

Por lo tanto, ser un ciudadano democrático se aprende y debe ser enseñado desarrollando estrategias y promoviendo actitudes que permitan a las y los estudiantes participar activamente en la resolución de los problemas sociales y políticos que se presentan en la convivencia de la sociedad democrática, lo que implica cultivar en las actividades de las prácticas docentes aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la convivencia social y política donde se valore el consenso y el acuerdo (Bolívar, 2007; Muñoz, 2017, Salazar, 2021). De esta manera, la formación democrática de la ciudadanía debe ir más allá del compromiso político y el ejercicio del derecho a voto, significa tener conciencia de la responsabilidad de todos los ciudadanos como actores relevantes de la vida en comunidad (Coz y Castillo, 2005; Peña, 2013).

En este sentido, desde el aula se requiere educar en un conjunto de competencias cívicas y prácticas activas que permitan desarrollar la capacidad real de participar en la cosa pública, además de fortalecer la responsabilidad y la capacidad para tomar decisiones. En este sentido, entendemos que educar para la ciudadanía implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la vida escolar, capacitando para la reflexión autónoma sobre la

¹² Investigación asociada al Proyecto FONDECYT N° 1221872: “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. Tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno” Dr. Carlos Muñoz Labraña, Universidad de Concepción.

democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida, entendiendo que este sistema necesita consensuar su legitimidad a través de la participación de sus ciudadanos.

2. CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR

2.1 Educación para la Ciudadanía Democrática

Una mirada amplia o maximalista de la ciudadanía implica una concepción profunda y amplia de promover un conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades para posibilitar la convivencia desde una perspectiva crítica y participativa, considerando que las y los ciudadanos tenemos un rol como agente activo y comprometido con la vida democrática, cuyos valores y permiten enfrentar las problemáticas de la modernidad, la globalización, la diversidad, la multiculturalidad, la sociedad del conocimiento, la migración, entre otros fenómenos actuales (Salazar, 2019; 2021). Desde el informe Delors y la idea del “aprender a vivir juntos”, que consideraba convivir con las diversas ciudadanías que existen en el mundo, inclusiva y comprensiva de todos los grupos existentes y los problemas actuales de la sociedad, lo que implica una construcción permanente interactiva e interpretativa (Kerr, 1999; 2002).

De esta manera, “ser ciudadano” significa vivir como ciudadano que implica un reto cívico y político; que no se limitan al ejercicio de los derechos políticos. La ciudadanía democrática supone atender a las obligaciones de pertenencia activa a una comunidad e identificarse con la cultura democrática propia del civismo, tolerancia, libertad de expresión, centrándose en la educación como vehículo para alcanzarla (Mayor Zaragoza, 2002), lo cual requiere de una práctica continua, así como una construcción y defensa permanente. Esta situación es coherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela y la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes, por lo cual las actividades didácticas deben fortalecer dinámicas que promuevan el espíritu ciudadano por medio de capacidades para comprender, analizar e interpretar la realidad, así como la realización de una lectura crítica de los acontecimientos, del entorno y la historia de la comunidad, ampliando los derechos y libertades de las nuevas ciudadanías que se desarrollan en una sociedad cosmopolita como la occidental.

En relación con esto, el PNUD ha enfatizado la valoración de la diversidad, respeto por el otro y la defensa de los derechos humanos como pilares fundamentales de la educación ciudadana, lo cual es herencia del informe de la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI, que destacó los pilares de la educación para una cultura de la paz: aprender a conocer, hacer, a ser y a vivir juntos para la cultura de la paz, para lograrlo (Delors, 1996). Por tanto, es necesario reconocer la relación histórica entre el individuo y su entorno social, político y cultural, es el escenario donde los sujetos se desarrollan en plenitud en virtud de las garantías del Estado de derecho y las responsabilidades de los deberes de contribuir al normal funcionamiento de la vida social (Delval, 2007). De esta

manera, el concepto de ciudadanía es complejo y contextualizado socio históricamente por distintas significaciones y va fundamentalmente ligado a la participación en la vida público suponiendo una serie de derechos básicos que considera la participación de la ciudadanía desde diversos ámbitos, desde los derechos civiles que operan como límites al poder del estado; desde los derechos de participación política que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos y desde los derechos sociales que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas (Mineduc, 2004).

En este sentido, la pertenencia a la comunidad política supone ciertos deberes para todos como el respeto por las reglas comunes, participación en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común y posibilitan la convivencia. Por ello, la formación de ciudadanos significa crear espacios de ciudadanía estructurando la escuela a través de un proyecto educativo y una organización del aula que promueva las comunidades de aprendizaje y el trabajo cooperativo, a partir de procesos prácticos de diálogo, debate de controversias, deliberación, toma de decisiones colegiadas, en los que la participación en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas (Muñoz, 2010).

Una educación para la ciudadanía que propicie una participación activa, debe interactuar entre el currículo escolar prescrito, la cultura y la comunidad escolar, para entregar experiencias para una ciudadanía activa propia de su medio social y su contexto, donde la vida de la sala de clases debiera ser un ejercicio diario del despliegue de los valores y del desarrollo de la Democracia (Magendzo, 2006; 2013).

2.2 Ciudadanía democrática y enseñanza de la Historia

En Chile, como en el resto de Latinoamérica la educación pública se configuró sobre la base de la creación de la identidad y la formación del Estado nacional (Iglesias, 2009), por lo tanto la relación de la enseñanza de la Historia con formas de entender la ciudadanía lo encontramos en los orígenes decimonónicos de la enseñanza de la Historia, la cual ha tenido entre sus propósitos la formación de una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público y la escuela, como elemental espacio de socialización y preparación para ser ciudadanos democráticos.

Hoy ante los nuevos retos que plantean fenómenos como la diversidad, la migración o la globalización (Bauman, 2005), brota la necesidad de replantear el papel de la escuela en la socialización ciudadana de niños y jóvenes, preparándolos para vivir como adultos críticos y propositivos a los problemas sociales, donde muchos de los problemas sociales, políticos y culturales se pueden analizar en perspectiva histórica. La enseñanza de la Historia por su naturaleza intrínseca como una ciencia que explica las relaciones humanas y su evolución en el tiempo, han sido desde sus orígenes un instrumento de socialización en manos del poder político (Pagés, 2008; 2021).

Así, la formación democrática de la ciudadanía se vincula con la enseñanza de la Historia, debido a que muchos de sus principios, valores y contenidos son parte

de los procesos históricos que se enseñan y aprenden en las aulas escolares, donde las formas de enseñar la Historia han considerado concepciones de tipo romántica de carácter emotivo nacionalista, relacionada con principios societales para la formación de identidades (Carretero, 2007), una función escolar de la Historia como instrumento para el desarrollo personal, destinada a las capacidades intelectuales, de maduración personal y orientación social, en relación con las competencias ciudadanas, por lo que la Historia resulta una de las disciplinas más proclives a la manipulación ideológica (Prats, 2011) y, por lo tanto, una de las más usadas en la formación de la identidad nacional, lo que lleva a Carretero (2004) a sospechar que este carácter es la razón por la cual la Historia que enseñamos discrepa ampliamente de la versión académica y de la producción científica de conocimiento histórico.

Así, la Historia difícilmente puede ser entendida como un saber neutral u objetivo, por su estrecha conexión con la memoria histórica y su “uso” para la explicación y comprensión de las circunstancias humanas del presente (Gómez y Miralles, 2017). La Historia ha sido y sigue siendo fundamental en la creación de la identidad colectiva y en la formación de ciudadanos, fortaleciendo un pensamiento crítico que permita a los jóvenes analizar el funcionamiento de la sociedad en la que viven y se desarrollan, desde una mirada histórica en función de la comprensión del presente, es decir, mediante el estudio del pasado se puede sensibilizar sobre los problemas de la realidad, como el respeto del medio ambiente, la lucha por la paz, los derechos y libertades, etc. (Muñoz, 2009; Muñoz y Torres, 2014)

La situación anterior implica promover el pensamiento histórico en las y los estudiantes para que sean capaces de adquirir habilidades cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, es decir, aprender conceptos metodológicos necesarios para comprender los datos e informaciones que nos entrega el pasado a través de la evidencia histórica (Vásquez, 2021). Desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico es mucho más que la memorización de datos, conceptos y hechos del pasado es dotar a los estudiantes de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación del pasado, permitiéndoles insertar los hechos en un contexto histórico particular, comprender el método histórico y evaluar las narrativas históricas en los que esos hechos se articulan. Así, la historia debe entenderse como una construcción y, como tal, debe enseñarse en el aula (Wineburg, 2001; Seixas y Clark, 2004; VanSledright, 2004; Lévesque, 2008; Santiesteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Domínguez, 2015; Sáiz y Gómez, 2016;)

Como conocimiento del pasado la historia se construye a partir del análisis de fuentes históricas, causas y consecuencias, relaciones de empatía o explicación contextualizada, cambio y continuidad, relatos o interpretaciones, relevancia, progreso y decadencia, etc., los cuales corresponden a conocimientos antinaturales que deben explicitar para poder desarrollarlos cognitivamente de manera significativa, ya que al estudiar los sucesos del pasado los historiadores no sólo describen lo que sucedió, sino que también emiten juicios y opiniones respecto a

las acciones y decisiones que se tomaron fueron correctas y justas (Wineburg, 2001; Gómez, Ortuño & Molina, 2014).

2.3 La Formación ciudadana en el currículum escolar chileno

El marco curricular nacional considera la construcción gradual del pensamiento histórico, de manera progresiva en los diferentes y sucesivos niveles de la escolaridad, constituyéndose en un escenario propicio para potenciar visiones críticas, tanto de su entorno más cercano como del mundo exterior. La enseñanza de la historia se convierte en una valiosa herramienta para el desarrollo del razonamiento crítico, que ayuda a pensar su propia historia y la de los demás. Y como una forma de potenciar este proceso se proponen situaciones de aprendizaje que permitan preguntarse sobre el pasado, a conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a buscar explicaciones que le permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente considerando que el pensar históricamente es una herramienta para crear vínculos de pertenencia con la sociedad y favorece la comprensión de la realidad (MINEDUC, 2013).

A partir de los años 90, los gobiernos democráticos en Chile hicieron suya la necesidad de reeducar a la ciudadanía para vivir en democracia. Desde este punto de vista curricular, se realizó un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana considerando las fuertes trabas que se heredaron de la Dictadura de Pinochet¹³. Así, el contexto político y social de recuperación de la Democracia que vivía el país demandó a la educación formal, específicamente al currículum escolar, reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con aquellos objetivos destinados a que el estudiantado llegara a conocer y distinguir un régimen democrático de uno autoritario, sino que además les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran el nuevo tipo de vida al que se enfrentaban, además de que fortalecieran principios y valores fundamentales de una sociedad democrática moderna.

De esta forma, la incorporación de los contenidos de la historia en el currículum escolar respondió al contexto histórico propio del proceso de democratización y modernización del país post dictadura militar. El currículum escolar debía consolidar los procesos de reforma neoliberal globalizante y los propósitos de crecimiento con equidad perseguidos una vez alcanzada la transición pactada. Así, el pasado reciente debía incorporarse desde un marco explicativo que fortaleciera el consenso entre los jóvenes y las prescripciones políticas de los gobiernos democráticos (Rubio, 2016).

El ajuste del currículum escolar del 2009 presenta cambios significativos en la organización de los objetivos y contenidos, preservando el enfoque y los propósitos

¹³ Las definiciones curriculares en materia de formación ciudadana diseñadas por el gobierno militar estuvieron vigentes hasta el año 1997 para el primer ciclo básico (1° a 4° Básico) y, por la modalidad de implementación gradual de la reforma curricular, más allá de 1999 para los cursos superiores de Educación Básica y también de Media.

formativos del sector, donde la formación ciudadana es un objetivo transversal y al sector le cabe un papel protagónico en el desarrollo de una ciudadanía crítica. De esta forma, se pasa de una diferenciación entre Historia, Geografía, Educación Cívica y Economía a una visión más articuladora en pos de desarrollar distintos conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional. De esta forma, el currículum escolar chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales busca que los alumnos comprendan los fundamentos de la vida en Democracia, así como los derechos y deberes involucrados en ella, de manera que desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política (Mineduc, 2009; 2013; 2019).

El currículum escolar establece una ciudadanía en tres dimensiones que expresan el conjunto de tradiciones que configuraron la cultura política, como los derechos que hacer valer frente al Estado (Tradición Liberal), referido al conjunto de derechos básicos compatibles con los derechos civiles que operan como límites al poder del estado, los derechos de participación política que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos y los derechos sociales, que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas. Así mismo, la Ciudadanía como pertenencia a una comunidad que se autogobierna (Tradición Democrática), relacionada con la conciencia que la pertenencia a la comunidad política supone deberes básicos para todos, como respetar las reglas comunes y la ley, participar en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común. Y, por último, la ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas (Tradición Republicana), que establece el cultivo de ciertas virtudes imprescindibles para la vida en común, como el respeto y protección de los bienes públicos y privados, las lealtades entre los miembros de la comunidad y la disposición a incidir en la vida colectiva de una manera pacífica y responsable, con pleno respeto a los derechos de todos (Reimers, 2007; Salazar, 2021; Muñoz, 2017).

El currículum escolar aspira que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres, además de socialmente responsables, competentes con el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de los compromisos sociales, comprendiendo los derechos y deberes de la vida en democracia como la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos tales como la libertad, igualdad, justicia, pluralismo y el respeto de los derechos humanos, para fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática (Mineduc, 2013; 2019; Gazmuri, 2017)

En este sentido, la formación ciudadana se basa en la ampliación del concepto de educación cívica como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, incluyendo conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para una forma de vida basada en la institucionalidad democrática, promoviendo reflexiones críticas,

formulación de opiniones y la realización de acciones comunitarias basada en pluralismo, solidaridad, respeto por el otro, valoración de la democracia y de los derechos humanos (Cox, Orellana y Muñoz, 2022).

En este enfoque son importantes los conocimientos sobre el sistema político y las capacidades para ejercer la ciudadanía y está en directa relación con la visión maximalista de la ciudadanía, por medio de contenidos transversales en relación con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° Año de la Enseñanza Básica a 4° Año de la Enseñanza Media. Así mismo, incorpora de manera complementaria el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la Democracia y la Formación Ciudadana en otras tres asignaturas del plan de estudio: Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía. Situación que refuerza el planteamiento de la transversalidad de las temáticas de ciudadanía dentro del currículo escolar.

Este enfoque curricular se corresponde con una visión de tipo maximalista del concepto de ciudadanía, que busca como objetivo final que los estudiantes se sientan como ciudadanos partícipes, activos y transformadores de su realidad social y política, tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, caracterizados por estar en posesión de una Democracia de tipo más madura (Crick, 2002). La transversalidad respondía a la necesidad de vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales, pero su integración se ha convertido en una tarea difícil de llevar a la práctica. Frente a esta mirada, existieron voces que alertaron que la práctica de la transversalidad curricular se desarrollaba de manera fragmentada y marginal, cuyos efectos no repercuten en la educación a largo plazo.

En virtud de ello, y en relación a la Ley de Formación Ciudadana 20.911 en el 2019 se establece la asignatura de Educación Ciudadana para los dos últimos años de enseñanza media (Zúñiga, 2020; Zamarano, 2020; Godoy, 2022). La decisión del Consejo Nacional de Educación (CNE) chileno implicó dejar optativa la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 3° y 4° medio a partir de 2020, lo que causó gran revuelo social, político, ya que muchos consideraron que se deja a un grupo importante de estudiantes sin los razonamientos históricos que potencian un pensamiento crítico que permiten enfrentar problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando conceptos de análisis propios de la disciplina. El cambio curricular implicó que la relevancia del aprendizaje orientado reflexionar sobre los procesos que forman parte de la historia de los estudiantes, pues, nuestra disciplina prepara a los jóvenes a evaluar críticamente las diversas informaciones que les rodean, desarrollando habilidades que tienen relación con el pensamiento social, la crítica racional y la participación democrática (Vásquez, 2020; Salazar, 2021).

2.4 Ciudadanía, Democracia e historias conflictivas

Las demandas sociales, éticas y políticas frente a los eventos traumáticos vividos durante la dictadura chilena se han convertido en un tema controversial para la sociedad, es decir, un tópico que no posee consenso; que genera conflicto y,

por lo tanto, están en el debate político y diálogo social permanente, dividiendo a la población debido que cada posición produce argumentaciones diferentes, lo que aleja la posibilidad de llegar a acuerdo (Toledo, Magendzo, Iglesias y Gutiérrez, 2016). Para López Facal (2010), los temas controversiales o candentes son aquellos “que generan conflicto, opiniones contrapuestas, debate, enfrentamiento social. Algunos son trágicos e inesperados, como un atentado terrorista, un desastre ecológico, o una catástrofe humana”.

En el caso de la historia reciente de Chile estos temas controversiales dicen relación con la violencia política y la justicia y reparación en materia de derechos humanos, que toman la forma de demandas colectivas hacia determinados actores sociales, especialmente hacia el estado. En el ámbito educativo, aunque muchos de los tópicos abordados en la asignatura de historia se relacionen con temas controversiales -las guerras, las revoluciones, los movimientos emancipadores, los golpes de Estado, los Derechos Humanos, etc. -, el currículum, en general, y los programas y textos escolares de la asignatura de historia, en particular, no se presentan desde una perspectiva controversial (Toledo, Magendzo, Iglesias y Gutiérrez, 2016).

Una perspectiva controversial, por lo mismo, requiere que la enseñanza de la historia incorpore a su haber una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden (Montanares, 2022). La enseñanza de temas conflictivos debe explicitar su significancia social y ciudadana, su valor para el presente y su pertinencia para explicar ciertos procesos democráticos o acontecimientos históricos, intentando recomponer el contexto histórico de los hechos estudiados. Por tanto, la enseñanza de temas controversiales debe permitir comprender los sucesos desde el desarrollo del pensamiento social, histórico y ciudadano (Valencia, 2022; Zúñiga, 2020; Villalón, 2023).

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El fortalecimiento del pensamiento histórico para la formación democrática de la ciudadanía aspira a que las y los estudiantes se desarrollen en la comunidad libres y socialmente responsables. Para ello se espera que comprendan tanto los derechos como los deberes que implica la vida en Democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de opiniones y la valoración de principios básicos tales como libertad, igualdad, justicia, así como el respeto a los derechos fundamentales, como una manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática (PNUD, 2018; 2021).

Se busca por sobre todo que el estudiantado se sienta ciudadano y activo transformador de su realidad, por ello, los planteamientos curriculares ministeriales para el sector de Historia y Ciencias Sociales de la educación chilena ha establecido que la enseñanza escolar debe favorecer la comprensión del contexto social, entregando herramientas para actuar de manera crítica y

responsable frente a los desafíos que implica la vida social en Democracia. Se espera que los estudiantes comprendan las experiencias sociales y culturales, sintiéndose y construyéndose como sujetos históricos. Así, el saber de la Historia, la Geografía y de las Ciencias Sociales, se presenta como un saber vinculado de su mundo, permitiendo el entendimiento de distintos aspectos de sus vidas cotidianas.

Al respecto, si pensamos en la relación de la formación democrática de la ciudadanía con el pensamiento histórico y geográfico, es porque muchos de sus principios son parte de los procesos que se aprenden en las aulas. La denominada “función social de la enseñanza” establece que el estudio de la Historia puede servir, para facilitar la comprensión del presente, preparar a las y los estudiantes para la vida adulta, despertar el interés por el pasado, potenciar un sentido de identidad y ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.

En este sentido, la enseñanza de la historia, la valoración de la democracia y la formación ciudadana es una triada indivisible que debiese ser el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Para ello es necesario comprender que:

- El desarrollo del pensamiento histórico debe permitir explícitamente que los estudiantes comprendan que viven en un mundo que está construido históricamente y que aprendan que la historia es comprender su propia realidad, su ciudadanía y el desarrollo de su democracia, entregándole herramientas para actuar y participar en la sociedad.
- Los aprendizajes históricos establecidos en el currículo escolar deben proporcionar un desarrollo progresivo de conceptos estructurantes del desarrollo de la historia, que permita analizar la complejidad de la Democracia y la ciudadanía en perspectiva histórica, favoreciendo su comprensión.
- Las secuencias de aprendizajes históricos y ciudadanos escolares deben contemplar el análisis e interpretación de los procesos históricos que dan forma y sentido a la ciudadanía democrática, valorando la construcción histórica de la identidad nacional, el desarrollo de habilidades para analizar los procesos sociales y realidad política en la que se desenvuelven.
- Los aprendizajes propicios para el ejercicio de la ciudadanía democrática deben combinar sincrónicamente conocimientos, actitudes, valoraciones y habilidades, siendo más allá de las concepciones de la educación cívica y la valoración del ciudadano elector como única forma de participación en la Democracia.
- Las actividades didácticas y evaluativas deben desarrollar actitudes favorables a la ciudadanía y competencias para la Democracia, por medio de las salidas a terreno, el análisis de relatos de fuentes orales, la contrastación de información de fuentes audiovisuales, así como el análisis de información de fuentes no tradicionales como los

documentales periodísticos, los afiches de propaganda política, obras de arte como las arpilleras, las canciones de protesta social, la literatura, entre otros.

- Es necesario profundizar en una educación histórica que permita la ampliación de la democracia, por medio del trabajo con temáticas controversiales de la historia reciente, donde se cuestionaron los valores democráticos y el rol del ciudadano en la participación de su sociedad, así como su capacidad para la resolución pacífica de problema.
- Es imprescindible en el análisis de los procesos históricos, la incorporación de narrativas controvertidas, diversas o no tradicionales, considerando que lo distinto, el conflicto, la deliberación se convierten en herramientas necesarias para la formación de una ciudadanía democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Editorial Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2007). Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Graó.
- Delors, J. et al. (1999). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Carretero, M; Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En: Carretero, M. y Voss, J. (comp.) *Aprender y pensar la historia. Amorrortu*. pp. 88-89.
- Cox, C.; Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación de Trinidad y Tobago.
- Cox, C. y Castillo, J. (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados. Ediciones UC.
- Cox, C., Orellana, R. y Muñoz Labraña, C. (2022) Educación escolar sobre el Congreso Nacional de Chile, pp. 21-32
- Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña, Educación Integral. Ministerio de Educación de Colombia-British Council, 15.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Editorial Morata.
- Gazmuril, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1)157-169.
- Godoy, H.; Chacón, Y.; Rojas, H. y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el

- desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad en la educación*, (56), 41-77.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar. Sílex Universidad
- Imbernón, F., Majó, J.; Mayer, M.; Mayor Zaragoza, F.; Menchú, R. y Tedesco, J. (eds.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En: Steiner-Khamsi, G.; Torney-Purta, J. y Schwille, J. (eds.) *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. JAI/Elsevier Science Ltd.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education: An International Comparison. Editorial National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/Qualifications and Curriculum Authority in England QCA.
- Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Editorial LOM.
- Mayor Zaragoza, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En Imbernón, F., Majó, J.; Mayer, M.; Mayor Zaragoza, F.; Menchú, R. y Tedesco, J (eds.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó.
- MINEDUC. (1998). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y Ciencias Sociales. Formación general. Editorial MINEDUC. p. 23-99.
- MINEDUC. (2004) *Informe comisión Formación Ciudadana*. Editorial MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). Bases Curriculares. Sector Historia y Ciencias Sociales. Editorial MINEDUC.
- MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares. Sector Historia y Ciencias Sociales*. Formación general. Editorial MINEDUC.
- Mafendzo, A. y Toledo, M. I. (2009). Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad Régimen Militar y Transición a la Democracia. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35, 139 <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138008>
- Montanares, E., González, M., Llancavil, D. y Vásquez, G. (2022). Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131.
- Muñoz Labraña, C. (2010). El Estudiantado y la formación ciudadana en la Escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de Investigación. En Ávila, R., Rivero, P. y Domínguez, P. (eds.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Fernando el Católico. https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Muñoz Labraña, C. (2010). El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB. Ediciones Universitarias, Universidad de Concepción.

- Muñoz Labraña, C. y Victoriano, R. (2009). La escuela como espacio de Formación Ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores. En *L'Educatione alla cittadinanza europea e la formación degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisboa"*. Editorial Pàtron pp. 491-498.
- Muñoz Labraña, C. y Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Ojeda, P. y Zúñiga, C. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285.
- Orellana, C.; Salazar, R. y Hasse, V. (2019). Formación ciudadana en el contexto escolar: conceptualización, avances y experiencias. *Ril editores*. pp.17-28/ 81-100
- Prats, J. (2011). ¿Por qué enseñar historia?. En Prats, J. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Editorial Secretaría de Educación Pública.
- Pagés, J. (2008). Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. Seminario internacional de textos escolares de historia y ciencias sociales. Editorial MINEDUC.
- Peña, C. (2013). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. En: J.E. García-Huidobro y A. Falabella (Eds.). *Los fines de la educación: seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia*. (pp. 164-171). Ediciones UC
- Reimers, F. *Educación para la Ciudadanía Democrática en América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. 14 de noviembre del 2007. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>
- Salazar, R. (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales: propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22, (2).
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C., y Cárcamo, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29.
- PNUD (2018). Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: PNUD
- PNUD (2021). 12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile.
- Valencia, L. (ed.) (2022). Formar profesores para una ciudadanía democrática: el desarrollo del Pensamiento Social en la escuela, Editorial Universidad de Santiago de Chile,
- Vásquez, G.; Soto, P.; Valenzuela, O. y Peña, C. (2021). La innovación del aprendizaje histórico escolar en el contexto actual. En *Experiencias Didácticas para la innovación en el aprendizaje histórico escolar*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 11-24.
- Villalón, G., (2023). Perspectivas sobre ciudadanía de docentes que enseñan en un contexto de vulnerabilidad social en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 521-531.

Zúñiga, C.; Ojeda, P.; Neira, P.; Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas, *Calidad en la Educación*, 52, 135-169.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN PORTUGAL Y ESPAÑA

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Carmen Rosa García Ruiz

Universidad de Málaga

Maria João Barroso Hortas

Escola Superior de Educação. Politécnico de Lisboa

Alfredo Gomes Dias

Escola Superior de Educação. Politécnico de Lisboa

Joan Callarisa Mas

Universitat de Vic

1. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA: INVESTIGACIONES Y AUSENCIAS

Es una evidencia que la investigación en didáctica de las ciencias sociales tiene una deuda con la educación primaria. Y si hemos avanzado en temáticas como el tiempo histórico, las habilidades sobre el espacio geográfico o la educación patrimonial, otras temáticas como la educación en cultura democrática han quedado muy relegadas a algunos estudios en diferentes países y con muy pocos ejemplos en España. Por este motivo nos hemos propuesto investigar sobre qué entiende por democracia el alumnado de educación primaria y con qué tipo de ideas o acciones la relaciona.

Es evidente la dificultad que implica investigar en educación primaria sobre los conceptos sociales. Es mucho más difícil investigar sobre el pensamiento o las actitudes de los niños y las niñas en la escuela, que en la educación secundaria o en la formación del profesorado, donde tenemos muchas más indagaciones. A pesar de estos inconvenientes creemos que es necesario investigar en la escuela sobre cuestiones de cultura política, no solo como un aprendizaje del sistema político o el proceso político, sino la política como una manera de relacionarnos u organizarnos. Y la educación política es también educación democrática, entendiendo democracia no solo como un sistema político, sino como una manera de vivir.

Investigar en educación primaria sobre educación democrática es un reto que obliga a hacer una interpretación detenida de los conceptos a indagar, así como nos cuestiona sobre las metodologías de investigación más frecuentes. Pero investigar y educar en competencias de cultura democrática en la escuela es, sin duda, fundamental para formar una ciudadanía comprometida y crítica, para poner los

fundamentos de una educación en valores democráticos, para dotar al alumnado de instrumentos eficaces para enfrentar los populismos y las actitudes autocráticas siempre latentes y amenazantes.

Para Giroux (2016) la enseñanza puede ser un instrumento de cambio social, recogiendo la esencia de las ideas de Freire (1970, 1974). En esta línea, Van Deth, Abendschön y Vollmar (2011) investigan sobre la educación democrática en la escuela. Concluyen que la formación en cultura democrática en la infancia es un aspecto fundamental de la educación primaria. En la misma línea el Consejo de Europa propone una educación para el desarrollo de las competencias de cultura democrática, con diferentes propuestas prácticas para su concreción (Consejo de Europa, 2018).

La idea de una educación democrática en la educación primaria no es nueva y existen trabajos pioneros desde la enseñanza de las ciencias sociales, como es la propuesta de Fien (1993), para trabajar la geografía y la educación para la ciudadanía en la escuela, que considera que los niños y niñas son ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes, superando la idea que en la infancia no puede ejercerse plenamente la ciudadanía por limitaciones de la edad. El autor considera que los niños y niñas usan servicios públicos, son consumidores, influyen en las decisiones familiares, ocupan espacios públicos y pueden ser muy conscientes de cómo sus acciones sociales afectan al medio social y a la convivencia en su comunidad.

Contenidos	Actitudes	Técnicas para la Acción
1. Conocimientos sobre la cultura y la sociedad propias	7. Curiosidad	15. Información
2. Conocimientos sobre otras sociedades y otras culturas	8. Liberalidad	16. Juicio crítico
3. Conocimientos sobre el medio ambiente.	9. Actitud crítica frente a la información	17. Expresión
4. Conocimientos sobre desarrollo y justicia	10. Ética medioambiental	18. Empatía
5. Conocimientos sobre la paz y el conflicto	11. Consideración de otras culturas	19. Sociabilidad
6. Conocimientos sobre futuros alternativos	12. Perspectiva global	20. Aptitudes políticas
	13. Justicia y equidad	
	14. Implicación personal	

Elaborado a partir de Fien (1993): Manifiesto para la enseñanza de la geografía

Si analizamos las 20 competencias de cultura democrática que propone el Consejo de Europa observaremos una cierta relación con este modelo:

“En el contexto de la cultura democrática, se considera que una persona está actuando de manera competente cuando responde a las demandas, desafíos y oportunidades que se presentan en situaciones democráticas e interculturales, de manera apropiada y efectiva (...). Las competencias se organizan en cuatro categorías amplias: los valores, las actitudes, las habilidades, y los conocimientos y la comprensión crítica” (Consejo de Europa, 2018, 35).

La defensa de la infancia como parte plena de la ciudadanía con derechos y deberes, se enfrenta a diferentes dificultades, comenzando por la resistencia de las personas adultas que, en general, no consideran que los niños y niñas puedan ejercer la democracia o puedan tomar decisiones de manera responsable. En una investigación sobre 684 directores y directoras de escuelas de infantil y primaria (Boqué et al., 2019), cerca del 47% considera al alumnado individualista y poco comprometido, y cerca del 14% considera que el alumnado no tiene capacidad para poder intervenir en los asuntos de la escuela. En relación a las familias, el 28% de niños y niñas no participa en las decisiones de la familia. Este error aleja al alumnado del sistema democrático y le impide formarse en el compromiso sobre los asuntos comunes (Biesta y Boqué, 2018). Para Kirby y Brison (2002) se debe confiar en las posibilidades de los niños y niñas para participar, evitando una actitud protectora de los adultos, que puede desembocar en un exceso de dependencia de las personas adultas y en miedo para decidir.

Para Hytten (2019) vivimos en tiempos oscuros cuando en muchos países se cuestionan valores democráticos fundamentales y ganan terreno las ideologías populistas y neofascistas. La autora propone no alejarnos de los principios democráticos, sino ahondar en dichos principios y contraponer nuestra “esperanza en la democracia” frente al racismo, el sexismo, la desigualdad o la injusticia. La esperanza en la democracia no es pasividad, sino todo lo contrario, es activismo político para cambiar el mundo y hacerlo un lugar más justo, es creatividad para buscar soluciones a los problemas sociales y a la falta de justicia social:

You don't have to look far to see visions of hope. People are organizing, resisting, protesting, and speaking truth to power. In some ways, these are signs that our democracy is working, as people realize they indeed have agency and that the world is what people make of it through their everyday choices. Reality is not simply given. There are growing national and international movements to, broadly speaking, sustain the promises of democracy and to make sure our government works for all citizens, not just the privileged elite. These movements are testament to the fact that people know the world is unfinished; that more and more us are taking active responsibility for shaping the future in directions different from the present (Hytten, 2019, 9).

Las escuelas, en general, promueven la democracia a partir del conocimiento de las instituciones políticas o del proceso o la estructura política, defendiendo el sistema democrático, pero no se tienen en cuenta las opiniones o inquietudes del alumnado, no se le considera protagonista de su tiempo. Es imposible educar en cultura democrática si no consideramos a los niños y niñas parte plena de la ciudadanía con derechos y deberes (Biesta y Lawy, 2006).

Mouffe (2007) considera que la gran tarea de la democracia hoy día es transformar el antagonismo en agonismo. El antagonismo es una lucha entre

enemigos que no reconocen el derecho de otras personas a pensar diferente, lo cual los convierte en enemigos. El agonismo, en cambio, reconoce el conflicto entre adversarios ideológicos, que comparten valores como la libertad y la igualdad para todas las personas, aunque difieran en su aplicación.

Diferentes autores han propuesto redefinir la educación democrática, a partir de una crítica a los principios de la democracia liberal y contraponiendo el concepto de democracia radical (Sant, 2019, 2021). Según Cortina (1993), el término de democracia radical parece haber sido usado por primera vez por Habermas. En educación se recuperan las ideas de Dewey y autores como Giroux (2009) y Laclau y Mouffe (2014) que proponen profundizar en la democracia para una nueva educación democrática. La respuesta no es menos democracia, sino más democracia o radicalizar los principios democráticos (Santisteban, 2024).

2. UNA INDAGACIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DE CICLO SUPERIOR SOBRE LA DEMOCRACIA

Tenemos pocas investigaciones que nos muestren las representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre la democracia. Es útil la investigación de Cullingford (1992), sobre las ideas de la infancia sobre las leyes y la posibilidad de cambiarlas, y el estudio de Van Deth, Abendschön y Vollmar (2011), sobre la participación para solucionar problemas sociales. Estos últimos investigaron en el primer curso de la educación primaria, sobre más de 700 niños y niñas en Alemania, demostrando la importancia de los medios de comunicación y, en especial, de la familia en las concepciones y actitudes democráticas.

Las representaciones sociales, como las propone Moscovici (1993), son la expresión del sentido común, sirven para construir una imagen de aquello que queremos saber y se convierten en conceptos que usamos con más o menos acierto cuando nos explicamos el mundo. Las representaciones sociales no son imágenes o esquemas equivocados, como se ha insistido en las investigaciones sobre ideas o conocimientos previos, sino que reflejan nuestra experiencia y el significado que le damos a aquello que conocemos o creemos conocer. Desde la enseñanza de las ciencias sociales las representaciones sociales son muy valiosas y necesarias para plantear una enseñanza eficaz y útil para la acción social (Dalongueville, 2003).

A partir de las representaciones sociales podemos comprender los esquemas de conocimiento del alumnado y planificar una enseñanza más eficaz. Desde nuestra perspectiva el concepto de representaciones sociales es más útil que el de ideas previas, de la psicología cognitiva, ya que no las consideramos erróneas estas representaciones, sino funcionales, porque son el punto de partida para construir conocimiento. Las representaciones sociales de niños y niñas en esta investigación nos muestran con qué ideas, actitudes, valores o acciones sociales relacionan la democracia.

En este estudio analizamos las representaciones sociales de niños y niñas de ciclo superior de Portugal y España, a partir de la pregunta: ¿Qué es la democracia? Esta indagación se inserta en un proyecto de investigación más amplio, donde también hemos indagado en las representaciones sobre el pluralismo, la

controversia o el conflicto, en ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior (Santisteban, et al., 2023 y 2024). En este caso recogemos los resultados sobre las representaciones sociales de niños y niñas de ciclo superior, con una muestra de alumnado de diferentes escuelas de Portugal (n=235) y España (n=485). En total la muestra es de 720, 328 niños y 378 niñas. La localización geográfica de las escuelas es el área metropolitana de Lisboa y diversas localidades de la geografía española, con una muestra de escuelas públicas y concertadas de diferentes características sociales y demográficas.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados han sido clasificados en 5 categorías, a la que tenemos que añadir el alumnado que no sabe responder o que ha dado una respuesta incoherente con relación a la pregunta:

- Votar, elegir.
- Decidir conjuntamente, ponerse de acuerdo, participar y resolver conflictos.
- Hablar, debatir, opinar.
- Valores: libertad, igualdad, justicia, solidaridad.
- Concepción negativa de la democracia.
- No lo sé o respuestas incoherentes.

Veamos algunas respuestas de niños y niñas españoles y portugueses que sirven de ejemplo a cada una de estas categorías:

Tabla 1. Ejemplos para cada categoría de análisis

Categorías	Ejemplos
Votar/elección...	<i>Para mí es el derecho a votar de las personas. Es una comunidad que vota para decidir el presidente y el gobierno... La mayoría gana. Es para votar algo o alguien.</i>
Decidir conjuntamente Ponerse de Acuerdo / participar y resolver conflictos	<i>El poder para decidir las cosas lo tienen las personas Cuando todos están de acuerdo. Es entre todos llegar a acuerdos sin discusiones ni enfados.</i>
Hablar / Debate / Opinión	<i>Que todas las opiniones se escuchen</i>
Valores: libertad, igualdad, justicia, solidaridad	<i>La democracia es una sociedad donde las personas pueden ser libres. Es cuando las personas se ayudan unas a otras y son solidarias.</i>
Concepción negativa de la democracia	<i>Un conflicto. La democracia es como malo.</i>
No lo sé o respuestas incoherentes	<i>No lo tengo claro. No sé ni me importa.</i>

Los resultados obtenidos sumando las respuestas de Portugal y España son los siguientes:

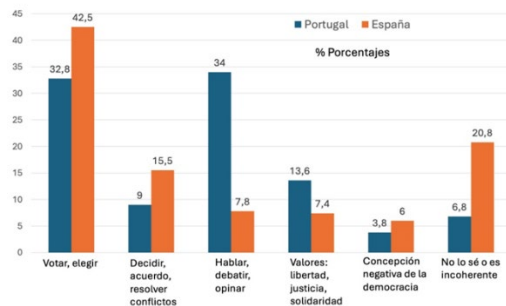
Tabla 2. Resultados por país y totales para cada categoría

Categoría	Portugal	España	Global
Votar/elección	77	206	283
Decidir conjuntamente / Ponerse de Acuerdo / participar y resolver conflictos	21	75	96
Hablar / Debate / Opinión	80	38	108
Valores: libertad, igualdad, justicia, solidaridad	32	36	68
Concepción negativa de la democracia	9	19	28
No lo sé o respuestas incoherentes	16	111	127
Total	235	485	720

La opción mayoritaria en la suma de los dos países es la representación de la democracia como la parte del proceso político de elección de los y las representantes o el acto de votar. Pero esto se da de una manera muy acentuada en el caso del alumnado español, ya que en el caso de Portugal prevalece la relación de la democracia con el hecho de hablar, debatir u opinar, mientras que en el caso de España sí que es la más representada con diferencia.

La otra diferencia importante que aparece es la relevancia que se le da a hablar, debatir u opinar en el contexto portugués, que acerca la democracia a una manera de entender las relaciones sociales dentro de una comunidad, donde el desacuerdo es algo inherente a la convivencia. Otras diferencias menores aparecen en la alusión a valores como la libertad, la igualdad, la justicia o la solidaridad. En el caso portugués estos conceptos son la esencia de la democracia. En el caso español se utilizan más como una manera de definir la democracia como sistema político.

Otra diferencia importante entre las escuelas analizadas de los dos países es la gran cantidad de alumnado, en el caso de España, que reconoce que no sabe qué es la democracia o que da una respuesta incoherente, sin relación con la pregunta, lo que representa más del 30% del total. En cambio, en el caso del alumnado de Portugal esta proporción no llega al 7% (gráfica 1).

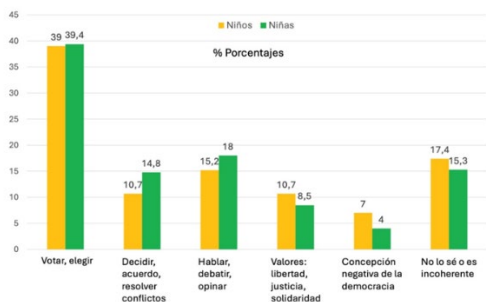
Gráfica 1. Porcentajes de cada categoría para cada país

Queremos destacar la categoría que hace alusión a una concepción negativa de la democracia, aunque su porcentaje en el caso de Portugal solo es de un 3,8% y en el caso de España de un 6%. Esta categoría se manifiesta unas veces porque la democracia solo se relaciona con el enfrentamiento entre personas o grupos, otras veces porque se considera que la democracia solo tiene sentido por el conflicto. De hecho hay algunas respuestas que relacionan directamente democracia y conflicto,

Y en alguna ocasión, incluso, se afirma que la democracia no es algo bueno. Consideramos que aunque el porcentaje es bajo, en el cómputo global sería cerca de un 5%, estamos ante una actitud a tener en cuenta que se podría relacionar con el tratamiento que se hace en los medios de comunicación de los debates políticos o sobre problemáticas sociales, donde se prima el enfrentamiento, el insulto, muchas veces la mentira y la desacreditación.

Otra cuestión que hemos tenido en cuenta es la diferencia de respuestas según el género, teniendo en cuenta que en el caso español hay 14 personas que no han definido el género. Si analizamos estos datos hay que considerar en primer lugar que existe una cierta coincidencia entre los dos países en la respuesta de niños y niñas, y en cuanto a las 14 personas que no se definen estas coinciden con las opciones de la mayoría. (gráfica 2).

Gráfica 2. Porcentajes comparativos de cada categoría para niños y niñas



La síntesis de la comparación entre niños y niñas es que hay ligeras diferencias en las opciones. En los niños hay una proporción mayor en la relación de la democracia como sistema de votación o elección de representantes, mientras que en las niñas es mayor el porcentaje con relación a la toma de decisiones o de llegar a acuerdos. También difieren en la concepción negativa de la democracia, con un porcentaje menor (menos de la mitad que los niños). Y también son menos las niñas que no saben responder o que dan respuestas incoherentes o sin sentido.

4. CONCLUSIONES

Las investigaciones que hemos analizado sobre educación democrática en educación primaria muestran unos resultados parecidos a los que aquí hemos expuesto (Van Deth, Abendschön y Vollmar, 2011; Laclau y Mouffe, 2014; Biesta y Boqué, 2018). Hay una tendencia general del alumnado de relacionar la democracia con el proceso político, es decir, con el proceso de elecciones y votaciones. También se relaciona, en segundo lugar, con hablar o con la libertad de opinar y expresarse. Algo que está muy relacionado con el estereotipo que muchas veces prevalece en las escuelas de solucionarlo todo hablando (Santisteban et al., 2023, 2024).

Es evidente la necesidad de una educación en cultura democrática que represente la democracia como una manera de vivir, una enseñanza de valores democráticos para todos los aspectos de la vida. Si no conseguimos que la democracia sea un aprendizaje útil para la convivencia, para resolver conflictos y

para buscar el bien común, la educación democrática habrá fracasado (Ruitenbergh, 2010 y 2015). La controversia es la esencia de la democracia y su inclusión en la enseñanza evita que el alumnado piense que lo que sucede en la escuela no tiene nada que ver con su vida (Santisteban, 2019).

Las diferencias que hemos observado entre los dos países pueden ser causa del tratamiento que tiene la educación democrática en uno y otro país. Mientras en Portugal se tiende más a valorar la democracia como libertad de expresión y de debate sobre problemas sociales, en España prevalece la relación con el proceso político. Esto se observa también para la categoría de valores como la libertad o la solidaridad, que mientras en España son conceptos que se relacionan con la definición de democracia como sistema político, en Portugal son valores democráticos también asociados a la vida cotidiana.

Hay que tener en cuenta que en Portugal la revolución del 25 de abril de 1974, que puso fin a un régimen dictatorial de 48 años, está muy presente a nivel familiar, con vivencias que se recuerdan como memoria histórica, con un gran consenso social. Algo que no sucede en España, donde la educación con memoria es algo todavía muy controvertido. En Portugal, en los documentos curriculares actuales, desde el primer ciclo (6-10 años), en contraposición a la dictadura. Esta tradición ha consolidado unos contenidos en Estudio del Medio donde la democracia es un contenido curricular esencial.

En Portugal, en el área curricular de Ciudadanía y Desarrollo también se trabajan valores democráticos, derechos humanos y justicia social. Además de las competencias, objetivos y aprendizajes previstos en los documentos curriculares, la celebración anual del 25 de abril en las escuelas está muy presente. Este puede ser un motivo de las diferencias en las categorías de la democracia como algo negativo o las definiciones incoherentes. Además, también puede explicar la concepción de la democracia más cerca a una manera de vivir que no solo como sistema político, por la implicación que existe de las familias y la sociedad en general. Esta situación es algo diferente en España, aunque en los últimos tiempos se ha legislado en un sentido muy parecido, incluidos los cambios curriculares de los últimos tiempos.

Es evidente la limitación de este estudio, en primer lugar porque se circunscribe a diversas localidades de la geografía española y al área metropolitana de Lisboa, con lo cual no podemos generalizar para ninguno de los dos países. Aunque los resultados pueden ser muy útiles para futuras investigaciones y para la mejora de la educación en competencias de cultura democrática. En el futuro, pretendemos incidir en las diferencias en función del género y de otros tipos de diversidad. También es necesario profundizar en las categorías que hemos establecido, con otros instrumentos de investigación, que nos permitan comprender mejor la realidad. En definitiva, hemos intentado aportar conocimiento en una etapa educativa y en una temática que consideramos clave en la formación de una ciudadanía democrática. Nos quedan muchas preguntas por formular y por intentar responder. Afortunadamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. y Boqué, M.C. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, Vol. 5 (8), 31-41. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178705>
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Boqué, M.C., Alguacil, M., García-Raga, L. y Paniellas, M. (2019). *Guía de participación infantil. Juntas de infancia y adolescencia: constitución y dinamización*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Publicaciones del Consejo de Europa.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cullingford, C. (1992). *Children and Society: Children's Attitudes to Politics and Power*. London/New York: Cassell.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Fien, J. (1993). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21: 73-90.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Giroux, H.A. (2009). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Barcelona: Proa.
- Giroux, H.A. (2016). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu.
- Hytten, K. (2019). Cultivating Democratic Hope in Dark Times: Strategies for Action. *Education and Culture*, 35 (1), 3-28. <https://www.muse.jhu.edu/article/727917>.
- Kirby, P. y Bryson, S. (2002). *Measuring the Magic: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People's Initiative.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. México: F.C.E.
- Narey, D. C. (2012). Democratic visions/pluralist critiques: One essential conversation for 21st-century philosophy of education. *Philosophical Studies in Education*, 43, 152-161.
- Ruitenberg, C. W. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity. *Factis Pax*, 4 (1), 40-55. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2021.1994927>

- Ruitenbergh, C. W. (2015). The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23 (1), 2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/2>
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76299-5>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santisteban, A. (2024). Esperanza en la democracia y Educación para el Futuro en tiempos conflictivos. Ortega-Sánchez, D., Castellví, J. y González-Monfort, N. (eds.). *Enseñar el conflicto. Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp.273-284). Dykinson.
- Santisteban, A., Barroso, M.J., García Ruiz, C.R. y Gomes, A. (2023). Cómo investigar sobre el pluralismo democrático y el desacuerdo en la escuela. El objetivo 16 de los ODS. En Cambil, M.E., Fernández Paradas, A.R. y de Alba, N. (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible* (pp.147-156). Granada. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8893324>
- Santisteban, A., Barroso, M.J., Callarisa, J., García Ruiz, C.R. y Gomes, A. (2024). Una investigación sobre educación democrática en la escuela: niños y niñas frente al pluralismo. Ortega, J.I., Sánchez, J.A. y González, N. (eds.). *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 232-241). Octaedro.
- Van Deth, J. W., Abendschön, S. y Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174. <https://www.jstor.org/stable/41057683>

CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EL MAPA ESTATAL DE LA LOMLOE: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

Gisela de la Guardia Montesdeoca

Docente funcionaria de carrera en el Gobierno de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que condensa el presente artículo tiene como objetivo analizar los currículos actualizados a la nueva legislación de las comunidades autónomas españolas para determinar de qué forma se ha configurado una enseñanza competencial del estudio de la historia. Así, se ha utilizado una lista de control sobre variables que caracterizan la competencia histórica adecuándolas a los estándares de estudio propuestos por Seixas y Morton (2013). Esta herramienta de evaluación se ha aplicado a los respectivos currículos aprobados en las comunidades autónomas que han concretado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). El objetivo principal se referirá, por consiguiente, a evidenciar si la legislación ampara una enseñanza de la historia competencial y el peso de las distintas dimensiones, abriendo una proyección investigadora futura que deberá orientarse a delimitar la metodología de enseñanza y, sobre todo, la aplicación de una evaluación formativa.

El texto que aquí se presenta se ha estructurado en función de una serie de axiomas, partiendo de lo general (antecedentes, estado de la cuestión, objetivos) a lo específico. Tras la exposición del modelo metodológico aplicado, se analizan por medio de gráficas el resultado obtenido tras la aplicación de la lista de control creada a cada uno del elemento de la muestra. Finalmente se exponen posibles líneas de investigación futuras, así como la conclusión final.

2. MARCO TEÓRICO

A modo de preámbulo, la definición del marco teórico del presente trabajo viene determinada por la tradicional diferenciación entre didáctica de las ciencias sociales y la historia. El escenario investigador que aquí se plantea se centra, particularmente, en la didáctica de la historia como campo globalizado en lo que se conoce como ciencias sociales (Cerretero y Limón, 1993; González Hernández (citado en Domínguez Garrido, 2004).

En la actualidad, el campo de trabajo y de estudio viene de la mano de grupos de investigación vinculados a los departamentos de didáctica de las ciencias sociales de un número considerable de universidades españolas, con una producción actualizada y en plena ebullición. En relación con la materia en cuestión, se ha de mencionar la realización de estudios empíricos sobre la repercusión de la

asignatura en el alumnado, referida a las dificultades encontradas o la percepción en el nivel de desarrollo de las competencias a partir de los contenidos impartidos en las asignaturas de Geografía e Historia (Álvarez Martínez et al., 2020) o las capacidades cognitivas que se desarrollan al cursarlas (Trigueros et al., 2014).

2.1 Enseñanza de la historia y legislación

Las líneas que aquí se suceden se han escrito de manera coetánea a la implantación de la legislación educativa que amparará y definirá el discurrir pedagógico en los años venideros. Hasta ahora, sin entrar en debates sofocados sobre la legislación precedente, la proyección futura determina el análisis de los primeros pasos de aplicación en la conocida como LOMLOE.

La incorporación del aprendizaje competencial tiene una trayectoria dilatada en el campo educativo, estableciendo la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) y la Orden ECD/65/2015 una necesidad detectada por parte de la Unión Europea que clama por desarrollar en el alumnado la adquisición de destrezas básicas que como ciudadanas y ciudadanos se deben alcanzar a lo largo de la vida. Un término inserto en el currículo allá por los años noventa, que coge un particular impulso con la apertura del nuevo siglo y milenio, “para definir un modelo de ciudadanía, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad” (Gómez y Ortuño, 2018, p. 17). Su introducción supuso un cambio radical en la formulación de la enseñanza de las ciencias sociales y un intento fidedigno de que los postulados metodológicos y conceptuales tradicionales en educación debían movilizarse hacia planteamientos más universalizados que giraran en torno al individuo como ser social y creativo. Sin embargo, su aplicación a la historia ha constituido uno de los campos de batalla particulares de la materia donde “la legislación supone un obstáculo para una evaluación más cercana a las competencias básicas” (Monteagudo et al., 2018, p. 740).

Esta formulación de la enseñanza de la historia y de la construcción de un aprendizaje eminentemente competencial ha dado lugar a que, desde algunos ámbitos de conocimiento, algunos autores/as hagan referencia a lo que han denominado competencia histórica (Gómez y Ortuño, 2018; López et al., 2017) como contraposición, entre tantos, de una enseñanza basada en el “síndrome de los datos y las fechas” (Ruiz Zapatero, 1998, p. 7). El quid de la cuestión supone que la enseñanza de la historia ha abordado tradicionalmente las competencias de manera transversal, con un especial protagonismo de la competencia social y cívica. Sin embargo, la competencia histórica va más allá, al integrar las herramientas utilizadas por los historiadores e historiadoras como destreza clave a implementar en el diseño de la práctica docente.

2.2 Reformulación en la enseñanza de la historia

Es necesario hacer una breve mención a los antecedentes conceptuales de esta enunciación de la didáctica de la historia, debiendo remontarse el discurso a los mismos albores del franquismo y el proemio democrático de los años setenta. En

este contexto se promulga La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 que supuso un primer impulso a la innovación pedagógica y a la inserción de las fuentes primarias en la enseñanza reglada (Sallés, 2014), un intento de transmutación de la enseñanza del pasado. En los años sesenta, los herederos de los planteamientos de Jaume Vicens Vives generaron un entorno didáctico enfocado a la historia social, abonando un terreno fértil donde germinarían ya en los años setenta, las propuestas surgidas de un círculo de jóvenes profesores/as de Bachillerato que intentaron adoptar una didáctica lejos de la versión más tradicionalista apegada a la pizarra y el libro de texto (Antoranz, 2001, p. 42). Siguiendo esta estela renovadora, el profesorado de enseñanza secundaria comenzará a organizarse en grupos más o menos estables, siendo uno de los primeros colectivos constituidos, el conocido como Germanía 75, localizado en Valencia y compuesto mayoritariamente por catedráticos y profesorado de enseñanza secundaria, vinculados algunos a la investigación y a la docencia universitaria, pero “excluidos por razones diversas de la universidad española” (Sallés y Santacana, 2016, p. 147). Este grupo de profesorado diseñó un material didáctico estructurado en base al uso de fuentes, principalmente textos históricos, siguiendo el modelo de fichas (Sallés, 2014), tradicionalmente vinculado a la enseñanza primaria (Sallés y Santacana, 2016).

Tras los pasos de Germanía 75, surge en el año 1981 el grupo Cronos, como seminario de autoformación permanente dentro de las actividades del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (Sallés, 2014). De nuevo, uno de los objetivos prioritarios de este colectivo era crear material didáctico específico para el profesorado, al objeto de favorecer las clases activas y participativas, concebido más como “modelo de conocimiento historiográfico” que como “contenidos históricos propiamente dichos” (Prats, 1989, p. 204). Otro grupo de profesorado que siguió la misma línea fue Asklepios, que compartía con Cronos “una misma concepción de la didáctica de la historia” (Sallés, 2014, p. 47).

El único grupo que trabajó con fuentes primarias de manera íntegra fue el conocido como Historia 13-16 (Sallés, 2011 y 2014), que, por influjo británico, “prioriza el pensamiento con el objetivo de aprender la naturaleza de la investigación histórica como forma de adquirir un aprendizaje significativo acerca de esta” (Sallés, 2014, p. 47), aplicando lo que se conoce como “el método del historiador” (Sallés, 2014); es decir, fomentar un método por descubrimiento (Sallés y Santacana, 2016). Este sistema sostenía que la enseñanza de la historia pasa inevitablemente por un entrenamiento en el uso de las fuentes que utilizan las historiadoras y los historiadores en su labor. Este entrenamiento se incorporaba al aula mediante la introducción de las primeras fases de la investigación como la formulación de hipótesis, la clasificación de fuentes y el análisis de estas (Sallés y Santacana, 2016).

En los años ochenta, varias editoriales incorporaron algunas de las nociones iniciadas por los grupos aludidos, donde las fuentes primarias y secundarias se convertían en elemento esencial en la configuración de la metodología implementada. A partir de ahí, surgirán recursos pedagógicos “que denotan que,

aunque en educación los cambios son lentos, el aprendizaje por otros medios es posible” (Sallés, 2014, p. 48).

Desde finales de la década de los noventa hasta principios del año 2000, el movimiento de renovación pedagógica parece haber sufrido un retroceso (Prats, 2020). El nuevo milenio coincide con un “resurgimiento muy interesante de proyectos didácticos innovadores salidos de la base profesional de secundaria” (Prats, 2020, p. 12), con la incorporación de las TIC y estrategias de gamificación (Prats, 2020), entre otros. Los últimos decenios en la enseñanza de la historia han coincidido con una serie de hitos didácticos (Prats, 2011; Pagés, 2000) que han dado lugar a una auténtica revolución de la educación, al menos desde el punto de vista teórico interno de la propia historia enseñada y aprendida. El éxito de la teoría formulada por Howard Gardner sobre la multiplicidad de inteligencias, así como las propuestas provenientes del emergente campo de la neuroeducación (Mora, 2017), han sumado activos para este cambio de enfoque en la enseñanza de la historia. La generalización en el uso de las tecnologías de la información en el aula era impensable a comienzos de este milenio, y hoy en día se nos hace inviable un entorno en el que no se tenga a nuestra disposición el punto focal de una pantalla, casi hipnótica, que se convierte en soporte del aprendizaje.

2.3 Competencia histórica

En una entrevista realizada al catedrático de la Universidad de Barcelona, especializado en Didáctica de la Historia, Joaquim Prats (Rodríguez, 2015), hacía una sugestiva alusión al historiador Pierre Vilar y su obra *Pensar históricamente*. Reflexiones y recuerdo, evocando el hecho más trascendental de la didáctica de la historia, el enseñar al alumnado a pensar y a trabajar como historiadores e historiadoras, con todo lo que, de manera transversal y competencial, supone este hecho.

De esta forma surge la cuestión sobre cómo construir un aprendizaje competencial exclusivamente, histórico, sin vincularlo, como se ha señalado, a alguna de las competencias clave sistematizadas. De esta forma, algunos autores y autoras han focalizado sus estudios en la concreción de lo que se ha venido denominando competencia histórica, en la que, en resumidas cuentas, se entrena a alumnado en la adquisición de destrezas ligadas al trabajo del historiador, principalmente en cuanto a análisis de las fuentes, a su interpretación, a la construcción de juicios, al análisis ético de la historia y a la incorporación de herramientas innovadoras en la construcción de productos de análisis histórico creativos.

De ahí, la categorización propuesta por Domínguez (2015) que hace una distinción entre “fuentes y pruebas históricas”; es decir, la capacidad para leer e interrogar a las fuentes históricas; “tiempo histórico, cambio y continuidad”, que implica comprender concepciones temporales y cronológicas en el estudio histórico; “relevancia histórica”, aprendiendo a valorar la implicación del pasado en el presente; “empatía histórica”, mediante la adopción de perspectiva con el pasado para su análisis; estudio de la causalidad; “dimensión ética”;

“interpretaciones históricas” con la formulación de hipótesis como medio de análisis y el “uso de la historia” para la comprensión del uso del pasado en la historia del presente.

Por otro lado, en la construcción de esta competencia histórica resulta esencial el trabajo de Seixas y Morton (2017) y la definición de su pensar históricamente. Dentro de su propuesta metodológica, definen seis conceptos pensamiento histórico:

- Significado histórico.
- Continuidad y cambio.
- Perspectivas históricas.
- La dimensión ética.
- Causa y consecuencia.
- Evidencia.

De manera paralela, otros autores/as especifican el desarrollo de las destrezas vinculadas a la enseñanza de la historia en base a la distinción entre conceptos de primer y segundo orden. Concretamente, su participación en la capacidad curricular de los países es prácticamente nula (Martínez -Hita, 2016; Martínez-Hita y Gómez, 2018), así como en los libros de texto (Martínez-Hita y Gómez, 2018).

Ejecutar estos principios aboga por la utilización de “conceptos metodológicos” (Sáiz y Domínguez, 2017), estrategia indispensable “ya que es la forma natural de traducir al ámbito específico de la materia la exigencia curricular del aprendizaje por competencias” (Sáiz y Domínguez, 2017, p. 26); es decir, debe prevalecer lo procedimental sobre lo teórico, acometer los postulados metodológicos que defiende el currículo vigente, en el que predomina la acción y la interacción del alumnado, frente a la adopción de actitudes pasivas ante la docencia y ante la historia. Este modelo epistemológico no propugna “crear historiadores” (Trigueros et al., 2014, p. 73), sino, más bien, desarrollar en el alumnado “habilidades de pensamiento obtenidas al calor de cómo se genera el conocimiento histórico” (Trigueros et al., 2014, p. 73).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

La investigación que se recoge trata de responder a un conjunto de formulaciones, a partir de las cuales se enunciarán una serie de objetivos generales y específicos medibles y realizables con el fin de extraer conclusiones factibles que verifiquen el sujeto de estudio.

- ¿Son compatibles las dimensiones planteadas por Seixas y Morton (2017) con la estructura del nuevo currículo?
- ¿Existen diferencias en cuanto a la aplicación de la enseñanza de la historia en las distintas comunidades autónomas?
- ¿Cuál es la dimensión que adquiere más peso en el nuevo currículo?

En conformidad con estas cuestiones, los objetivos generales que han guiado esta investigación se pueden resumir en los siguientes enunciados:

- Verificar el cambio metodológico y de paradigma en la actual legislación educativa.
- Contrastar el peso que asume cada una de las concepciones propuestas en las comunidades autónomas y dilucidar hasta qué punto prevalecen unas variables sobre otras.
- Definir líneas de investigación futuras que aboguen una aplicación práctica y real de estos conceptos.

3.2. Método

El sistema metodológico propuesto en esta investigación se constituye en base a un modelo de estadística descriptiva que permitirá, a partir de la aplicación de un procedimiento de análisis, resumir, sintetizar y configurar hipótesis y conclusiones (Bologna, 2010) con el fin de hacer inteligibles los datos y la información obtenida.

De esta manera, la aplicación de un método de estudio de estas características permite ordenar, clasificar, visibilizar y comparar la muestra. Como complemento, partiendo del estudio de la frecuencia, de la aplicación de operaciones como medias aritméticas y porcentajes, se han incorporado los datos a hojas de cálculo del software Microsoft Excel, donde se han sistematizado con gráficas y la aplicación de automatismos a través de macros.

La muestra utilizada como base para la investigación han sido las diecisiete comunidades autónomas que han aprobado su texto definitivo en cuanto a la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, se 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en sus territorios. La muestra de análisis (n=15) ha tenido en cuenta que los datos de las ciudades autónomas Ceuta y Melilla se han agrupado al coincidir todos los descriptores, refiriéndose únicamente a los cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Para la recogida de la información, se ha construido una lista de control en función de variables de análisis a partir de los estudios de Seixas y Morton (2017) y Domínguez (2015) principalmente, al considerar que definen conceptos metodológicos que se imbrican en la enseñanza de las ciencias sociales, y más concretamente, se la asignatura de Historia, incorporando nuevos conceptos a partir de los propios criterios del currículo. Por ello, se han analizado los criterios de evaluación de la muestra referidos a la ciencia histórica, aunque teniendo en cuenta el hecho de que en este supuesto se ha prescindido de los criterios de la competencia específica 4 y 8 por ser aprendizajes referidos al campo geográfico, excepto en el País Vasco y asignado una o dos variables de los parámetros analizados, obteniendo una media aritmética en función del mayor o menor peso que asume el concepto metodológico analizado.

3.3. Instrumentos

Como instrumento de estudio, se ha sistematizado una serie de variables de análisis a partir de las tesis de autores/as que han abordado este planteamiento, principalmente (Domínguez, 2015; Seixas y Morton, 2013) construyendo una lista de control específica (Tabla 1).

Para ello, se ha tenido en cuenta un conjunto de factores. En primer lugar, la variable de análisis denominada “significado histórico” hace referencia a la comprensión de la lógica del conocimiento histórico (Domínguez, 2015), a partir de la elaboración de síntesis interpretativas que pongan en valor el conocimiento adquirido, especialmente en cuanto a lo que se ha denominado “visibilizar la historia” que no es otro elemento sino la capacidad o destreza de materializar en un producto eminentemente creativo el conocimiento histórico adquirido.

La segunda variable hace referencia a la identificación del tiempo, mediante el análisis de los procesos de “cambio histórico”, con base en el registro de secuencias cronológicas complejas, aludiendo a conceptos de simultaneidad, duración y causalidad. La perspectiva histórica entiende y analiza procesos y desafíos de la historia del pasado a partir del presente, la memoria democrática y la construcción de identidades a lo largo de la historia y que han aportado a la cultura humana universal, desde el respeto y la tolerancia.

El “análisis crítico pasado-presente” determina la implicación de lo ético en el estudio de la historia como herramienta vital para analizar los actos de los sujetos del pasado o la elaboración de juicios argumentados tomando en consideración las fuentes disponibles. En este apartado, se ha incluido lo referente a la sostenibilidad que, si bien no había sido incorporado por los autores de referencia, las sucesivas leyes y decretos autonómicos lo contemplan como un elemento indispensable con una especial atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La variable “causas y consecuencias” determina la relación entre ambos factores a través de la identificación, clasificación y establecimiento de conexiones, así como la destreza en cuanto a sintetizar y comunicar los resultados. Finalmente, la variable asignada como “fuentes históricas” se constituye como la constante referida al uso de fuentes históricas, a su análisis y comparativa y al análisis crítico de las mismas para entrenar al alumnado en el uso y desarrollo de las herramientas esenciales utilizadas por los y las historiadoras en el quehacer de su disciplina científica.

Tabla 1: lista de control para el análisis del currículo

Significado histórico	1.1	Aplicar el conocimiento histórico a una situación concreta (Domínguez, 2015).
	1.2	Identificar aspectos clave de una investigación histórica (Domínguez, 2015).
	1.3	Argumentar en base a pruebas.
	1.4	Generar hipótesis.
	1.5	Materializar la historia en forma de narraciones y otros medios.
	1.6	Uso de las TIC para la creación de productos sobre el estudio de la historia.
	1.7	Elaboración de síntesis interpretativas que pongan el valor el conocimiento adquirido.
	2.1	Identificación de conceptos temporales (Loste, 2002) y relaciones de simultaneidad y duración.

Tiempo histórico	2.2	El tiempo causal: causas y motivos, procesos y factores de cambio sobre un tema (vestido, casa, ciudad) así como sincronía de varias facetas de lo social (política, economía, cultura). (Loste, 2002).
	2.3	Sentido y relevancia del cambio: analizar si los cambios trajeron progreso o retroceso, dirección que siguen, relevancia para el presente y el futuro (Domínguez, 2015, p. 181).
	2.4	Analizar procesos de cambio histórico.
	2.5	Realización de secuencias cronológicas complejas, aludiendo a conceptos de simultaneidad, duración y causalidad
Perspectiva histórica	3.1	Comprender el contexto social, cultural, intelectual y emocional de las personas del pasado (Seixas, 2011, p. 144).
	3.2	Detectar estereotipos generalizados en la interpretación del pasado (Domínguez, 2015).
	3.3	Identificar y analizar desde el presente un hecho del pasado (Domínguez, 2015).
	3.4	Analizar e interpretar la relación entre las ideas de la gente del pasado y las formas de vida de la época (Domínguez, 2015)
	3.5	Distinguir y comparar las ideas de hoy y de otra época en relación con determinados hechos (Domínguez, 2015).
	3.6	Comprender el contexto social, cultural, intelectual y emocional de las personas del pasado (Seixas, 2011, p. 144).
	3.7	Análisis del concepto de memoria democrática.
Análisis crítico pasado-presente	4.1	Elaborar juicios
	4.2	Análisis ético en torno a la actuación de determinados personajes históricos (mujeres, pobres).
	4.3	Influjo de las interpretaciones del pasado respecto al presente.
	4.4	Concienciación en torno al patrimonio y la necesidad de protección.
	4.5	La historia y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), o búsqueda de soluciones, vinculado en un servicio a la comunidad.
	4.6	Asumir las normas como marco necesario para la convivencia desde una actitud crítica hacia las injusticias.
Causas y consecuencias	5.1	Identificar y clasificar las causas históricas (Domínguez, 2015).
	5.2	Analizar conexiones entre las causas y consecuencias (Domínguez, 2015).
	5.3	Juicio contra fáctico (Domínguez, 2015).
	5.4	Sintetizar y comunicar los resultados (Domínguez, 2015).
Fuentes históricas	6.1	Familiarizar al alumnado en el tratamiento de la información, herramientas historiadores/as.
	6.2	Uso de las TIC en el tratamiento de la información.
	6.3	Analizar críticamente las fuentes (Domínguez, 2015)
	6.4	Obtener por inducción información de las fuentes, pensamiento inductivo
	6.5	Distinguir entre fuentes primarias y secundarias (Domínguez, 2015).
	6.6	Comparar hechos tomando como referencia fuentes primarias (Domínguez, 2015, p. 73).

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

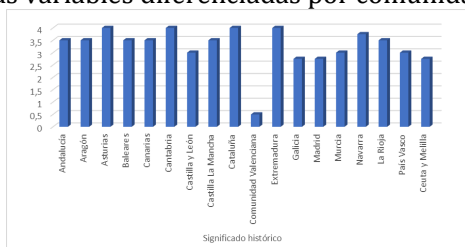
4.1. Significado histórico

El referente utilizado para delimitar cada una de las áreas señala una serie de factores o hitos que deben ser tenidos en cuenta de cara al análisis del concepto que denominan (“historical significance”) (Seixas y Morton, 2013, p. 11):

- La historia tiene significado cuando da como resultado un cambio o consecuencias para un número de personas considerable y en un periodo de tiempo largo.
- Los eventos, personas o desarrollos tienen significado histórico si aportan conocimiento a la contemporaneidad.
- El significado histórico es una construcción, sólo “when they are shown to occupy a meaningful place in a narrative” (Seixas y Morton, 2013, p. 11).
- Es un concepto que varía con el tiempo y el contexto físico.

De esta forma, el significado histórico adquiere una importancia relevante en la legislación al suponer una materialización del conocimiento histórico por medio de productos creativos y digitales. Con un peso similar en las comunidades autónomas salvo en la comunidad valenciana, que no utiliza ninguno de los descriptores que han permitido asignar criterios de evaluación al concepto requerido.

Figura 1. Gráfico de barras que representa la dimensión “significado histórico” de las variables diferenciadas por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la materialización del conocimiento histórico, algunas comunidades hacen una mención explícita a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la creación de productos como son Murcia o las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla:

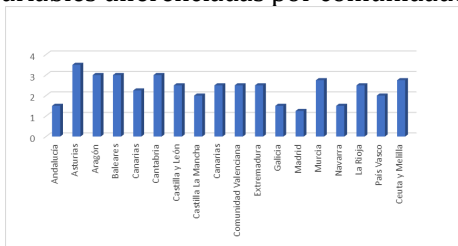
1.1. Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea (siglos XVIII y XIX), identificando la desinformación y la manipulación (Decreto 235/2022, Anexo III).

4.2. Tiempo histórico

Seixas y Morton (2013, p. 11) aluden al concepto “continuity and change”. Debe ser entendido como un proceso con diferentes ritmos y patrones, con cambios a largo plazo que pueden suponer progreso o declive. Estos dos polos opuestos y contrastados deben ser considerados en su contexto específico puesto que la concepción de progreso puede suponer declive para sus coetáneos y viceversa. Por último, entender la periodización de la historia es necesaria, en un proceso en el que la comunidad decide qué eventos merecen componer esa secuencia.

En este supuesto y a partir de la comparativa de la gráfica de la Figura 3, el tiempo histórico constituye la conceptualización que ha sufrido un mayor perjuicio. Este hecho se puede deber al intento evidenciado sobre una formulación del estudio de la historia que vaya más allá de planteamientos academicistas y de una historia positivista basada en hechos y datos. Los criterios de evaluación vinculados a esta competencia se refieren a la construcción de ejes de tiempo o ubicar convenientemente hechos y civilizaciones en el tiempo, al igual que la noción del tiempo, de simultaneidad y duración.

Figura 2. Gráfico de barras que representa la dimensión “tiempo histórico” de las variables diferenciadas por comunidades autónomas.



Fuente: Elaboración propia.

En este caso, a tenor de los datos obtenidos tras el análisis pertinente, se hace evidente la presencia en todas las comunidades de cuestiones relativas al tiempo histórico con especial atención, como se señala, a la ejecución de ejes cronológicos de menor y mayor complejidad.

4.3. Perspectiva histórica

En cuanto a la perspectiva histórica, los hitos que se engloban en este epígrafe del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2015, p. 10) se pueden enunciar en los siguientes apartados:

- Diferentes cosmovisiones entre el pasado y el presente (“an ocean of difference”).
- Evitar el “presentismo”, es decir, analizar el pasado desde el planteamiento ideológico del presente.
- Tener en cuenta el contexto en el que se ubican personajes y hechos históricos.

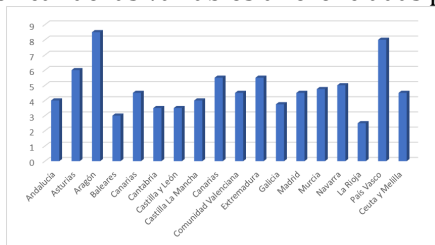
- Cada personaje de la historia debe ser analizado en su perspectiva y realidad para comprender globalmente un hecho.

Las variables analizadas se han centrado en el uso de descriptores clave como son: identidad, contexto social, económico y cultural de los hechos históricos, el análisis del pasado desde la perspectiva actual y el análisis de la memoria democrática, formulado en la misma LOMLOE.

Son especialmente relevantes, los casos de Aragón y el País Vasco, con especial incidencia en el estudio del contexto histórico desde múltiples dimensiones como son la económica, la social o la política.

En relación con la “identidad” como sujeto de análisis, la legislación precedente hacía uso de este término según el nivel educativo de aplicación, centrada en “la configuración y reafirmación de la persona relacionada directamente con el desarrollo evolutivo del niño” (Martínez Rodríguez, 2016, p. 197) para, a medida que se avanza de nivel educativo, se va transformando para adquirir una vertiente más cultural (Martínez Rodríguez, 2016). La identidad está presente en la legislación y en su concreción por comunidades, debiendo con peculiaridades como el caso manchego que la concibe dentro de lo que definen como “sentido de pertenencia” (Decreto 82/2022, Anexo II).

Figura 3. Gráfico de barras que representa la dimensión “perspectiva histórica” de las variables diferenciadas por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Análisis crítico pasado-presente

Dentro de esta variable genérica se han englobado aspectos referidos a la dimensión ética de la historia desde el punto de vista de la elaboración de juicios fundamentados, del análisis ético sobre determinados personajes históricos del pasado (mujeres, pobres) o influjo de las interpretaciones del pasado respecto al presente. En esta área del estudio de la historia, se ha propuesto una denominación complementaria a la tradicional postulada por Seixas y Morton puesto que, a raíz del análisis de los criterios de evaluación de todas las comunidades autónomas, se considera que hay que englobar un mayor rango de conceptos cuyo objetivo es la conciencia democrática, la preservación del patrimonio y la construcción de autonomía crítica en el alumnado.

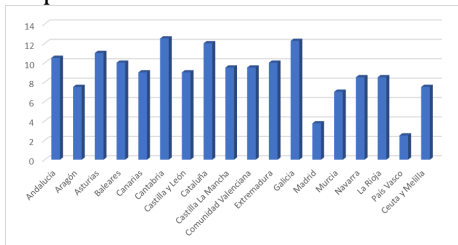
Seixas y Morton (2013, p. 10) lo sintetizan como sigue:

- Los/las historiadores hacen juicios éticos al elaborar sus discursos históricos.

- Análisis ético de los personajes del pasado en función de su contexto específico.
- Es necesario tener cautela a la hora de hacer juicios éticos del pasado desde una concepción contemporánea.
- La evaluación ética de la historia puede posibilitar un análisis de la situación presente.
- La comprensión del pasado puede permitir analizar juicios sobre problemas contemporáneos, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas.

Al respecto, si hay una variable que adquiere un protagonismo sin precedentes es la que se ha asignado con la denominación “dimensión ética” que le confiere a la historia una atribución específica para abordar cuestiones relacionadas con la elaboración de juicios, el análisis de sujetos silenciados por la historia (mujeres, pobres), la concienciación en torno al patrimonio o la incorporación novedosa de la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la materia.

Figura 4. Gráfico de barras que representa la dimensión “análisis crítico pasado-presente” de las variables diferenciadas por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia.

El darles voz a colectivos silenciados por el curso de la historia se constituye como referente de esta área de la competencia histórica, como es el caso de Extremadura donde se señala, específicamente:

Reconocer las desigualdades sociales existentes en épocas pasadas y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos colectivos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados (Decreto 110/2022, Anexo III).

En este aspecto, se evidencia un porcentaje diferenciado por comunidades, aunque se debe destacar el hecho de que el peso mayoritario de este concepto es una realidad en todas las comunidades autónomas, aunque con especial relevancia en Cataluña. Por otro lado, se ha detectado una diferenciación acusada en cuanto al abordaje de la cuestión de género en la materia, con alusiones explícitas al género, a la discriminación o a la igualdad entre hombres y mujeres:

Baleares detalla una mención manifiesta “6.4 igualdad real de hombres y mujeres en contra de cualquier actitud y comportamiento discriminatorio por razón de género” (Decreto 32/2022, anexo II).

Cantabria señala en su criterio 6.2. (1º y 2º ESO): “Reconocer las desigualdades sociales existentes en épocas pasadas y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos grupos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados” (Decreto 73/2022, Anexo IIA).

Cataluña cuenta con un amplio espectro en cuanto a criterios de evaluación que hacen referencia a la construcción de una conciencia crítica en el alumnado a partir del análisis del pasado y del presente. Al respecto señala en el criterio 2.3 de 1º y 2º de la ESO: “mantener una actitud de alerta y de reflexión ante los problemas sociales, que ayude a la permanente revisión de los propios criterios ya comprometerse en la construcción de futuros mejores” (Decret 175/2022).

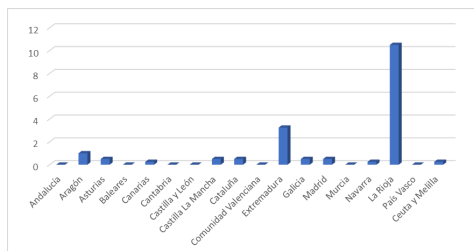
La concreción de este concepto llega a cotas máximas también en casos como Cantabria, donde delimita formulaciones para su aplicación por medio de la participación en debates para la consecución de una ciudadanía crítica y democrática, respetuosa con la igualdad de género (Decreto 73/2022, Anexo IIA) o la Comunidad Valenciana (Decreto 107/2022, Anexo III). Castilla La Mancha alude a la expresión de la dimensión ética por medio de la movilización (Decreto 82/2022, Anexo II) o la implicación de las acciones personales en los problemas sociales más relevantes, así como proponer soluciones basadas en argumentos históricos y geográficos en la Comunidad Valenciana (Decreto 107/2022, Anexo III).

Casos con escasa representación están representados por la Comunidad de Madrid (Decreto 65/2022) o el País Vasco (Decreto 77/2023), al prevalecer más una cuestión conceptual o contextual frente a los aspectos vinculados a esta dimensión.

En esta categoría destaca una vertiente novedosa incorporada como es la sostenibilidad, con especial atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Vinculado a este último aspecto, se ha integrado la contribución de la materia como servicio a la comunidad o el entorno, enlazando de esta forma con la propuesta metodológica conocida como Aprendizaje de Servicio (ApS) (Batlle, 2020).

En estas variables se ha incluido lo referido al patrimonio en cuanto a la construcción de una conciencia de respeto hacia la herencia patrimonial. Su incorporación cuenta con una trayectoria precedente, donde en la LOMCE ya existía una sólida diferenciación en cuanto a su presencia en la legislación autonómica, debiendo hacerse referencia a su tratamiento en las leyes andaluzas y asturianas, al presentar un alto grado de sensibilización y protagonismo del patrimonio en su cuerpo normativo (Martínez Rodríguez, 2016). Por lo completa de la propuesta, se hace mención a la concepción el patrimonio en la Comunidad Valenciana:

Identificar el origen y reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, especialmente de sus elementos geográficos, históricos y artísticos, tanto a escala local como a escala global, participando en la elaboración y difusión de propuestas que favorezcan su preservación y puesta en valor (Decreto 107/2022, Anexo III).



4.5. Causas y consecuencias

Figura 5. Gráfico de barras que representa la dimensión “causas-consecuencias” de las variables diferenciadas por comunidades autónomas

Fuente: Elaboración propia.

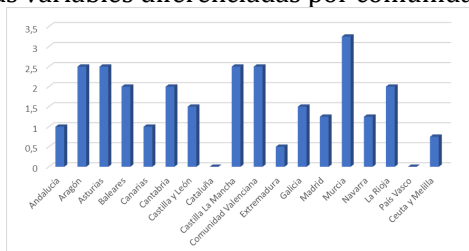
Según Seixas y Morton (2013, p. 10), los hitos que concretan este concepto del pensamiento histórico se pueden resumir de la siguiente forma:

- Realidad multifactorial en cuanto a causas y consecuencias.
- Peso diferenciado en cuanto a la influencia de determinadas causas en un hecho histórico.
- Los eventos históricos son el resultado de la confluencia de actores históricos y el entorno social, económico y cultural donde se enmarcan.
- Consecuencias impredecibles en los sucesos históricos.
- Los acontecimientos históricos no fueron inevitables.

De manera acusada, la comunidad de Madrid (Decreto 65/2022, Anexo II) muestra un predominio de aquellos conceptos vinculados a la variable “causas y consecuencias”, en cuanto a situar el nacimiento y desarrollo de civilizaciones históricas, identificar origen histórico, identificar hechos, etc. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esta variable puede generar cierta confusión interpretativa o de asignación en cuanto a que los descriptores que definen tienen una mayor carga de ambigüedad.

4.6. Fuentes históricas

Figura 6. Gráfico de barras que representa la dimensión “fuentes históricas” de las variables diferenciadas por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia.

Seixas y Morton (2017) se refieren al concepto que se ha denominado genéricamente “fuentes históricas” en el presente estudio como “evidence”, englobando las destrezas desarrolladas con el alumnado para el uso crítico de las fuentes primarias y secundarias.

- La historia se realiza en base a inferencias desde las fuentes primarias.
- Hacer buenas preguntas sobre una fuente pueden convertirla en “evidencia”.
- La búsqueda comienza con las preguntas previas que se realizan a una fuente (identidad del autor/a, propósito).
- - La fuente debe ser analizada en su contexto histórico.

Las inferencias hechas a partir de una fuente siempre deben ir acompañadas de un proceso de contraste y comparación con otras fuentes (primarias y secundarias).

En este bloque, las islas Baleares hacen una mención a las fuentes primarias y secundarias (Decreto 32/2022, anexo II) al igual que Cantabria (Decreto 73/2022, Anexo IIA). Las comunidades con una menor representación serían Cataluña y el País Vasco, donde, a pesar de que hace algunas menciones a las fuentes, no existe ningún criterio diferenciado sobre el uso de las herramientas históricas.

Un aspecto que tiene en cuenta el uso de las fuentes en la materia se refiere a familiarizar al alumnado en el tratamiento de la información. Así pues, la Comunidad Valenciana arguye “Formular y comunicar de forma textual, gráfica o audiovisual conclusiones y valoraciones propias sobre hechos históricos, geográficos y artísticos, mostrando un dominio adecuado de los conceptos y la metodología de trabajo de este ámbito de conocimiento” (Decreto 107/2022, Anexo III).

A pesar de que estudios recientes abogan por la normalización de las fuentes, si distinción entre conceptos de primer y segundo orden (Trigueros et al., 2014), este estudio demuestra que a pesar del cambio legislativo, la incorporación de las fuentes históricas en el aula, referidas a su análisis crítico o a la incorporación de las herramientas de trabajo de los historiadores e historiadoras en el aula, no se ha hecho de manera específica, sino vinculado a otras áreas de la competencia histórica.

5. DISCUSIÓN

Tras el estudio propuesto, se han evidenciado una serie de limitaciones en el análisis de la muestra, ante la dificultad de asignar una dimensión a cada uno de los criterios de las distintas comunidades autónomas. La causa principal se supone por el hecho de que en su pertinente enunciado y redacción pueden recogerse varias de las dimensiones, así como el hecho de que su delimitación y adscripción a cada una de ellas no resulta del todo clarificada.

El análisis de los criterios de evaluación ha permitido delimitar unas dimensiones de nuevo cuño definidas por los propios currículos, más allá de la conceptualización propuesta por los autores de referencia como son:

- Cuestiones históricas conceptuales: ejes cronológicos, causas-consecuencias.
- Contextos multifactoriales.
- Análisis crítico pasado-presente: en el marco de los ODS, la convivencia y la concienciación en torno al patrimonio.
- Creación de productos tangibles a partir del estudio histórico: con especial atención, según comunidades, en el uso de las TIC.
- Uso de fuentes históricas: primarias y secundarias desde un enfoque crítico.

Se evidencia, por otra parte, una escasa presencia de los contenidos artísticos que se limitan al ámbito de la conservación del patrimonio cultural y algunas menciones al contexto artístico.

En vistas a los resultados obtenidos, se constituye un reto mayúsculo a la hora de aplicar la legislación en el aula, sobre todo referida a cómo evaluar estas competencias aplicadas a la historia (Álvarez et al., 2021) y cómo llevar a la práctica estos conceptos (Álvarez et al., 2021).

La contrastada dificultad para asimilar conceptos tradicionales de la historia por el alumnado (Álvarez et al., 2021) y la aplicación de herramientas prácticas que puedan trasladarse a ámbitos diversos, aumentando de esta forma su motivación en íntima relación con la adquisición efectiva de las herramientas competenciales (Álvarez et al., 2021).

Adicionalmente, dejamos sobre la mesa propuestas de investigación presentes y futura como pueden ser:

- Análisis de variables y descriptores más específicos como la sostenibilidad y el género por comunidades autónomas.
- Influjo del signo político que ampara la promulgación del decreto de aplicación.
- La formulación de planteamientos para llevar a la práctica de manera efectiva un concepto completamente distinto de la Historia al que se venía desempeñando.

6. REFLEXIONES FINALES

La LOMLOE supone un modelo pedagógico y metodológico que, inicialmente, parece recoger las aspiraciones de diversos sectores de esta área de estudio que clamaban por un cambio conceptual, más allá de una historia eminentemente positivista basada en hechos.

Por añadidura, sólo nos queda situar en el centro del debate el papel que deben interpretar cada uno de los sujetos que conforman el escenario educativo. La responsabilidad final sobre cómo aplicar estos planteamientos (Álvarez et al., 2021) ¿debe ser el profesorado, ¿o bien el Estado? Y, sobre todo, ¿cómo evaluar una propuesta metodológica competencial a partir de los recursos actuales? ¿cómo evaluar la dimensión referida al análisis crítico pasado-presente?

El cambio paradigmático de la enseñanza de la historia que, por primera vez, posibilita y legitima al profesorado a impartir una materia competencial se diluye en las lagunas que existen en su aplicación, dando lugar, de nuevo, a que sea el alumnado el principal perjudicado de la corriente legislativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 3/2020, se 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

Decreto 32 /2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha

Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatoria

Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja
- Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica defineix l'estructura d'un currículum competencial que inclou, com a novetat, el perfil de sortida, les competències clau, els indicadors competencials al final de l'etapa i els nous elements curriculars per al desplegament de les matèries: competències específiques, criteris d'avaluació, sabers i situacions.
- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi.

B) BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M.B y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educar em Revista, Curitiba*, 52, 193-209. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.34775>
- Álvarez-Martínez-Iglesias, J.M.; Miralles-Martínez, P.; Molina-Saorín, J. y Trigueros-Cano, F.J. (2021). Secondary School Students' Perception of the Acquisition of Social Science Skill. *Social Sciences*, 10, 126, 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci10040126>
- Álvarez-Martínez-Iglesias, J.M.; Trigueros-Cano, F.J.; Miralles-Martínez, P. y Molina-Saorín, J. (2020). Assessment by Competences in Social Sciences: Secondary

- Students Perception Based on the EPECOCISO Scale. *Sustainability*, 12. <http://doi.org/10.3390/su122310056>
- Antoranz, M.A. (2001). *El museo. Un espacio didáctico y social*. Mira Editores.
- Batlle Suñer, M.R. (2020). Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción. Santillana Activa.
- Bologna, E. (2010). *Estadística en psicología*. Editorial Brujas.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- Curiel-Marín E. y Olmedo Moreno, E. M. (2019). Definiendo el área de didáctica de las ciencias sociales mediante entrevistas a los expertos españoles en el área: la importancia de la complementariedad metodológica en evaluación de la investigación y en cienciometría. *Publicaciones*, 49 (2), 255-271. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.11347>
- Domínguez Castillo, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Graó.
- Domínguez Garrido, M.C. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Pearson.
- Gómez Carrasco, C., y Ortuño Molina, J. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C.J.; Droguez Pérez, R.A. y Miralles Martínez, P. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. *Perfiles Educativos*, 150 (37), 20-38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53160>
- Gómez Carrasco, C.J. y Miralles Martínez, P. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- López Facal, R.; Miralles Martínez, P. y Prats Cuevas, J. (dirs.) y Gómez Carrasco, C.J. (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Loste Rodríguez, M.A. (2002). El tiempo en la historia. Una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. En Alonso Dávila et al. (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Graó.
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Martínez Rodríguez, M. (2016). Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica, dentro de la educación obligatoria. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.) (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. EDITUM.
- Monteagudo Fernández, J. y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles*

- Educativos*, 161 (11), 128-146.
<http://10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Monteagudo Fernández, J.; Molina Puche, S. y Miralles Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 66 (20), 737-761.
- Mora, F. (2017). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Alianza.
- Moreno Fernández, O. (2018). La enseñanza de las Ciencias Sociales: un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 100 (26), 1021-1037. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601452>
- Prats, L. (2011). Viabilidad turística del patrimonio. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 9 (2), 249-264.
<https://doi.org/10.25145/j.pasos.2011.09.023>
- Prats, L. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 10-14.
- Rodríguez Pérez, R.A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia?. Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Sallés Tenas, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 3-10.
- Sallés Tenas, N. (2014). Introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 78, 44-5.
- Sallés Tenas, N. y Santacana Mestre, J. (2016). Grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Education siglo XXI*, 34 (2), 145-166.
<https://doi.org/10.6018/j/263851>
- Seixas, P. y Morton, T. (2017). *The big six. Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serrano, J. y Domínguez Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En C.J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez y J. Prats Cuevas (dirs.). (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, 23-48. GRAÓ.
- Trigueros Cano, F. J.; Miralles Martínez, P.; Molina Saorín, J. y Maurandi López, A. (2018). Percepción del alumnado sobre la evaluación de historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194, 1-11.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2009>

Trigueros Cano, F.J.; Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). La percepción del alumnado de educación sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 69-86.

CREENCIAS DE ESTUDIANTES CHILENOS SOBRE EL LUGAR DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LOS PASADOS CONFLICTIVOS.

Isaac Calvo Gallardo

Universidad Alberto Hurtado, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

La memoria histórica representa la persistencia de las sociedades de preservar sus vivencias, desafiando el olvido impuesto por narrativas dominantes y hegemónicas sobre eventos traumáticos que cuestionan los consensos sociales. Las luchas por la memoria reflejan el esfuerzo de quienes buscan valorizar las experiencias y reflexiones de quienes vivenciaron una época reciente, así como de aquellos que, sin haberla vivido, se consideran "herederos" de estas memorias colectivas, concibiéndolas como propias (Jelin, 2002). Estas memorias buscan tanto reinterpretar el pasado desde perspectivas actuales, así como perseguir verdad, justicia y reparación por los abusos cometidos por estados y grupos de poder en la historia reciente. Aquí radica la importancia de enseñar pasados conflictivos y el rol crucial de las memorias en el aprendizaje escolar de estos procesos históricos.

El presente escrito da cuenta de parte de los resultados iniciales en el marco de una investigación posgradual¹⁴ que tuvo como objetivo comprender cómo los estudiantes vinculan sus memorias "heredadas" con el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973), mediante la implementación de una secuencia¹⁵ didáctica disciplinar. Ahora bien, los resultados que se presentan en este texto dicen relación con la fase inicial de diagnóstico del grupo estudiado respecto a sus creencias en torno a lugar de las memorias en el aprendizaje de los pasados conflictivos.

¹⁴ La investigación referida es la tesis de Magister en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de quien escribe denominada "¿APRENDER LA HISTORIA DE OTROS O LA NUESTRA? Investigación didáctica sobre el lugar de las memorias heredadas de los estudiantes en el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular, Chile 1970-1973" disponible en el repositorio online de la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

¹⁵ El detalle de la secuencia didáctica implementada, así como resultados parciales de la misma se pueden consultar en Calvo Gallardo, I. (2021). ¿Aprender la Historia de Otros o la Nuestra? Secuencia Didáctica sobre Memorias e Historia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). *Nuevas Dimensiones*, (8), 134-154. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.46> y en el libro de compilaciones del IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en Bariloche 2018.

2. MARCO TEÓRICO

Es posible definir a la memoria como un conjunto de recuerdos cargados de significados y valores subjetivos vinculados a experiencias conflictivas del pasado reciente, donde los individuos significan dichos momentos en un contexto social determinado (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016). En este sentido, las subjetividades propias de las memorias se vinculan con el ejercicio de significación que las personas asignan a ese pasado vivenciado, que generalmente manifiesta distintas formas de comprenderlo, especialmente si da cuenta de un pasado traumático o conflictivo. En esta misma línea, es interesante la aparición del concepto de “posmemoria” que se vincula con los recuerdos o significaciones del pasado reciente por parte de los hijos de los supervivientes a partir de imágenes, objetos, historias, comportamientos y afecciones tanto dentro de su familia como a partir de la cultura del grupo social al que pertenecen (Hirsch, 2015). A partir de esto podemos afirmar que las memorias son posibles de “heredar”, ya que el acto de recordar es colectivo, y en ocasiones nuestros presuntos recuerdos han sido obtenidos de relatos contados por otros (Ricoeur, 1999).

El escenario iberoamericano ofrece diversas contribuciones teóricas e investigaciones aplicadas sobre el papel de la memoria en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en entornos escolares. Primordialmente, se reconoce que la escuela siempre ha transmitido una memoria oficial que aporta en la construcción de identidades y ciudadanías hegemónicas. Sin embargo, este enfoque se ve desafiado actualmente por la emergencia de narrativas diversas: aquellas que apelan a una conciencia colectiva nacionalista, las que relevan la conmemoración de pasados traumáticos, y las que se basan en historia oral a partir de testimonios (González y Pages, 2014). Por otro lado, se afirma que parte de la enseñanza de la historia debe gestionar los recuerdos o memorias compartidas, considerando la distinción crucial entre la didáctica disciplinar y la transmisión de recuerdos. Así, la historia en su esencia crítica no debe rehuir de los aspectos dolorosos del pasado ni ocultar realidades que puedan resultar incómodas en el presente reconociendo que los roles de víctima y victimario pueden ser fluidos y que la línea que los separa es a menudo difusa (Carretero, Rosa y González, 2006). En esta misma línea Paul Ricoeur (1999) propone una dialéctica de interpelación e influencia mutua entre historia y memoria. González y Pages (2014) interpretan esta propuesta señalando que no se debe subordinar la historia a la memoria, como si esta última fuera la única fuente de experiencias auténticas, ni tampoco privilegiar la historia como si fuera inmune a los sesgos de la memoria. En su lugar, proponen que se produce una interacción dinámica donde la historia aporta una perspectiva crítica a la memoria, mientras que la memoria sitúa a la historia en un contexto de reflexión retrospectiva y proyección hacia el futuro.

Desde la enseñanza de la historia y el tratamiento de la memoria en el aula, se enfatiza la importancia del proceso didáctico, toda vez las memorias no pueden explicarse por sí solas y deben ser confrontadas analíticamente con la historiografía, así la memoria actúa como un catalizador para la historia, integrando aspectos individuales, sociales y temporales (Prats, 2020). En línea con esto, se

propone desarrollar una metodología que conecte las fuentes de memoria con la enseñanza de la historia, fomentando así la articulación de una memoria enriquecida por la historia y una historia que considere las experiencias de los individuos (Mattozzi, 2008). En este proceso didáctico, la acción pedagógica debe posibilitar la contrastación del estudiante con su memoria y la de otros, con el objetivo de cuestionar el discurso hegemónico y las identidades individuales (Cuesta, 2011). En este contexto, se destaca la relevancia del trabajo con la memoria de los jóvenes lo que les permite identificarse más cercanamente con los actores sociales en cuestión, comprendiendo su propio potencial como protagonistas en la construcción de la realidad social (Raggio, 2004)

Ahora bien ¿De qué manera aportan las memorias en el ejercicio de comprensión de los pasados conflictivos?

La relación del abordaje de la memoria en la comprensión de pasados conflictivos con las "cuestiones socialmente vivas" o "cuestiones socialmente relevantes" implica que estos temas no están decididos ni por la ciencia ni por la sociedad, permanecen abiertos y generan debates y controversias (Tutiaux-Guillon, 2011). La incorporación de memorias históricas sobre temas controversiales en el aprendizaje disciplinar fomenta el análisis crítico de testimonios orales y fuentes oficiales, desarrollando habilidades de pensamiento crítico al contrastar diversas perspectivas históricas y comprendiendo la complejidad de eventos pasados. Esto promueve una comprensión más profunda y matizada de la historia, integrando voces y experiencias a menudo marginalizadas por las narrativas oficiales. Lo controversial de las memorias es que tensionan estas narrativas oficiales a partir de las subjetividades propias del ejercicio de recordar, permitiendo a los estudiantes entender la complejidad de los pasados conflictivos y alejándose de los enfoques hegemónicos y tradicionales de la historia. La valoración de las memorias históricas fomenta una ciudadanía crítica capaz de analizar información compleja, evaluar diversas perspectivas y posicionarse sociopolíticamente. Este enfoque conecta el pasado con la realidad social actual de los estudiantes, desarrollando habilidades esenciales para una participación democrática informada, donde la evaluación de múltiples interpretaciones es crucial (Kerr y Huddleston, 2016; Tutiaux-Guillon, 2011)

La inclusión de las memorias en la comprensión de pasados conflictivos contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana en una triple dimensión. Primero, se destaca la relevancia de incluir las memorias en la enseñanza escolar para desarrollar la empatía, criticar los estereotipos y fortalecer una cultura de respeto hacia los grupos silenciados u olvidados por las historias oficiales (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2020). Segundo, abordar temas controvertidos, como las memorias de un pasado conflictivo, fomenta habilidades de pensamiento crítico y análisis, además de un compromiso con el presente vinculado a un pasado reciente, reflexionando constantemente sobre las consecuencias de determinados hechos y acciones en el futuro. Tercero, las memorias vinculadas con el patrimonio y el antipatrimonio permiten trabajar valores como la solidaridad, convivencia democrática, pacifismo, no violencia y la

defensa de los derechos humanos en el aula. Estas tres dimensiones ayudan a formar ciudadanos críticos, desarrollando una conciencia histórica comprometida con la resolución de problemas socioambientales actuales y asumiendo responsabilidades en la construcción del futuro (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2020).

Las memorias posibilitan una aproximación al pasado conflictivo desde un enfoque social y cultural que pluraliza los relatos históricos, validando las emociones, experiencias e historias personales relevantes para los estudiantes, y contrastando con las narrativas institucionales gracias al análisis histórico en el aprendizaje escolar (Epstein & Peck, 2018). Las memorias sociales dan voz a los sujetos de la historia, invitando a los jóvenes a concebir los procesos históricos, especialmente los pasados conflictivos, como próximos y tangibles, y enriqueciendo las explicaciones causales asociadas al humanizar los procesos históricos (Bellati y Sáez-Rosenkranz, 2020). En este sentido, las memorias actúan como conectores o mediadores socioculturales, facilitando la apropiación del conocimiento histórico por parte de los estudiantes y generando oportunidades de aprendizaje no solo sobre los pasados conflictivos, sino también sobre las narrativas y memorias reivindicadas desde el presente (Wertsch, 2002).

Diversas investigaciones han planteado la importancia de las creencias de los estudiantes respecto a la comprensión histórica del pasado (Barton, 2010; Montanares-Vargas, 2017; Toledo et al., 2015). Sin embargo, al analizar revisiones de literatura y tendencias de investigación sobre memoria histórica, se constata una brecha en cuanto a las creencias de los estudiantes sobre esta categoría, existiendo pocos estudios que profundicen en esta línea (García-Vera, 2020; Ternera y Zapata, 2023). Según Ciro y Caro-Lopera (2020), uno de los desafíos de la investigación en memoria histórica y su abordaje pedagógico en Latinoamérica es la focalización en los estudiantes y sus percepciones sobre el trabajo con testimonios, considerando su recepción e intereses particulares. Saber qué piensan los estudiantes sobre la memoria histórica en relación con el aprendizaje de pasados conflictivos es crucial para diseñar e implementar estrategias didácticas efectivas. Por esto es que se plantea la pregunta orientadora de indagación: ¿Cuáles son las creencias que tienen los estudiantes escolares chilenos respecto al lugar de las memorias en los procesos de aprendizaje de pasados conflictivos?

3. OBJETIVOS

En el marco de la primera etapa de la investigación posgradual, que es el foco de este escrito, se propusieron los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar las creencias que tienen estudiantes escolares chilenos sobre el lugar de las memorias en el aprendizaje de pasados conflictivos.

Objetivos específicos:

- -Conocer las creencias del estudiantado sobre la memoria histórica y el estudio del pasado conflictivo.

- -Conocer las creencias del estudiantado sobre el conocimiento experto¹⁶ y el estudio del pasado conflictivo.
- -Conocer las creencias del estudiantado respecto a la construcción del conocimiento histórico a partir de las memorias de sus círculos sociales.

4. METODOLOGÍA

Como parte inicial de una investigación-acción didáctico disciplinar en contexto de tesis posgradual, se consideró a 35 estudiantes chilenos entre 15 y 17 años, a los que se aplicaron dos cuestionarios de los que se consideraron las respuestas a seis preguntas abiertas y dos preguntas cerradas para su análisis. Los reactivos fueron construidos considerando la literatura del campo de investigación, los aprendizajes curriculares propuestos para el nivel de escolaridad del grupo de jóvenes y los objetivos centrales del estudio. El primer cuestionario se enfocó en preguntas más bien generales sobre memoria histórica y enseñanza del pasado conflictivo relacionadas con los siguientes temas:

- Posibilidad de construir conocimiento sobre el pasado reciente mediante testimonios de familiares y cercanos.
- Importancia de rescatar memorias de familiares y cercanos en relación con los procesos históricos recientes.

El segundo cuestionario se realizó posterior a la visualización de un documental relativo a la experiencia de campesinos y la reforma agraria impulsada por el gobierno de la Unidad Popular en Chile (1970-1973). Las preguntas seleccionadas para análisis son 4 de tipo abierta y 2 de tipo cerrada, pero con posibilidad de fundamentación escrita. Los temas abordados fueron los siguientes:

- Validez de los relatos de campesinos para construir conocimiento histórico
- Preferencia de fuentes para investigar el proceso histórico referido (documental, textos de historiadores, fuentes primarias escritas, otras)
- Diferencias entre entrevistar a un testigo y leer un libro experto para comprender el proceso histórico reciente
- Posibilidad de cuestionar el relato de un testigo de una época histórica que se pretende investigar
- Opinión sobre las fuentes históricas con mayor objetividad (Libro o artículo académico, fuentes primarias, relatos de testigos, libro de texto escolar, blogs o páginas web, otro)

El examen posterior de estas evidencias se realizó de manera conjunta entre las respuestas de ambos cuestionarios. Como estrategia de análisis de datos se

¹⁶ A efectos de esta investigación se ha definido como conocimiento experto toda aquella producción científica generada por investigadores que focalizan la mirada en el pasado, primordialmente desde las ciencias sociales y humanidades.

utilizó codificación abierta y axial organizando la información obtenida a partir de las respuestas escritas en temáticas o tópicos más generales (Gibbs, 2012). Se priorizaron códigos *in vivo* —expresiones textuales— aunque también se emplearon conceptos predefinidos del marco teórico relacionadas a las categorías conceptuales en estudio. Se aplicó una codificación organizada y jerarquizada en familias de códigos, junto con la técnica de comparación sistemática para códigos por línea y oración (Strauss y Corbin, 2002).

5. RESULTADOS

5.1. Creencias del estudiantado sobre la memoria histórica y el estudio del pasado conflictivo

El análisis desarrollado revela que para el grupo estudiado la memoria histórica es de gran importancia, considerándola un conocimiento basado en vivencias de los entrevistados. Los testimonios recopilados exponen eventos personales de vida de una época histórica específica. Esta base experiencial explica por qué se le otorga una validez prácticamente incuestionable, lo que a su vez fomenta la alta credibilidad atribuida a la memoria histórica. Por ello, esta memoria se considera un conocimiento vivencial que ofrece una perspectiva particular sobre un proceso histórico más amplio. Algunos ejemplos de respuestas¹⁷ en línea con lo mencionado son:

Estos relatos tienen alta validez ya que son personas que vivieron en primera persona este acontecimiento, y de los cuales se puede obtener conocimiento verídico (R31) Estos relatos tienen mucha validez, ya que son personas que vivieron en la época (...) son fuentes directas ya que ellos lo vivieron en carne propia (R21)

Más aún, algunos estudiantes plantean la memoria como algo incuestionable, equiparando los relatos de testigos con el pasado mismo. En estos casos, el testimonio se percibe como una parte directa del pasado vivido, sin reconocer su naturaleza de construcción y reinterpretación desde el presente. Se afirma: “Yo creo que no [es válido cuestionar las memorias] ya que las personas que vivieron durante una época histórica merecen respeto y ser escuchados si tienen algo que decir (...)” (R28)

Junto con esto, se puede destacar la relevancia que los estudiantes otorgan a la recuperación de memorias diversas de familiares o cercanos. Estas memorias son apreciadas porque ofrecen perspectivas alternas en clave histórica, reflejan experiencias propias y facilitan la construcción de un conocimiento del pasado desde vivencias próximas a sus entornos de referencia. Por ejemplo, se señala:

(...) para saber el pasado de tus familiares es muy bueno para entender lo que han vivido (R6) (...) demuestra la manera de vivir en esa época y si han tenido cambios buenos o

¹⁷ Las referencias textuales a las respuestas de los estudiantes en esta sección se indican con la letra R y el número correlativo de la misma que se le asignó en el proceso de análisis.

malos hasta la actualidad y sus posturas y el porqué de ellas (R9) Es importante recatar todo lo que ellos vivieron, lo que sintieron y todo lo que tuvieron que hacer para poder estar bien (R14) deja en evidencia la perspectiva de cada persona según su opinión política y su situación económica (R19)

A pesar de lo anterior, es posible identificar una paradoja en las respuestas del estudiantado sobre la subjetividad de los testimonios. Al menos 25 referencias objetan la credibilidad de los relatos debido a la parcialidad de las interpretaciones personales. Así, se sostiene que el criterio de validez respecto a esto depende de la confianza en el entrevistado, siendo muy complejo verificar lo que este señala en su testimonio, y que la evocación del pasado está condicionada por la “buena memoria” del narrador. De esta manera, existe cierta ambivalencia en la percepción de los estudiantes sobre los relatos de memoria, toda vez que reconocen que algunos testimonios pueden ser relevantes y fiables, mientras son conscientes que otros pueden carecer de estas cualidades. Además, consideran la posibilidad de manipulación, intencional o no, por parte de los entrevistados al proporcionar sus testimonios. Como ejemplo de esto se señala:

(...) los testimonios por lo general tienden a ser muy subjetivos, muestran lo sucedido desde los ojos de la persona, por lo que más de algún recuerdo está manipulado (R11) Dentro de las posibilidades siempre existe el hecho de cuestionar un relato de alguna persona (...) porque está lleno de subjetividades y emociones que pudieran tergiversar aquel proceso (R40) Si es posible cuestionar [el testimonio o relato] ya que la persona podría confundir fechas, o podría exagerar la situación y hasta inventar algo que no ha vivido (R32)

En línea con lo anterior, un factor que emerge en estas respuestas se vincula con la percepción que expresa el estudiantado sobre la subjetividad y su validez en el desarrollo de investigación científica. Es así que es patente en las creencias de los estudiantes una contradicción respecto a las memorias y la subjetividad, la primera es valorable y la segunda es inválida -siendo que la segunda es componente de la primera- lo que impacta en sus opiniones sobre el papel de las memorias históricas en el aprendizaje de eventos conflictivos del pasado. Se puede observar una innegable dualidad entre los estudiantes, con casi la mitad creyendo que es posible cuestionar la memoria y la otra mitad rechazando esta posibilidad.

Asimismo, más del 50% de los encuestados señalan que los relatos tienen un propósito más allá de simplemente dar cuenta de lo vivido. No obstante, dos tercios de los jóvenes sostienen que estos testimonios reflejan exactamente lo que sucedió. Esto implica que reconocen que los relatos de los testigos pueden tener intencionalidades, pero no cuestionan la memoria como una reinterpretación del pasado, más bien la consideran como una representación exacta y aséptica de aquellos eventos históricos. Esta situación podría derivar del hecho de que los estudiantes tienen experiencia previa trabajando con relatos y memorias de testigos, pero no están familiarizados con métodos de análisis que desafíen estas memorias como reinterpretaciones subjetivas de eventos vividos. Aunque comprenden que los testimonios pueden estar influenciados por intencionalidades, no los vinculan necesariamente con una interpretación subjetiva del pasado

5.2. Creencias del estudiantado sobre el conocimiento experto y el estudio del pasado conflictivo

Considerando las evidencias de esta dimensión temática, el 58% de los jóvenes consideran más simple comprender el pasado conflictivo a través del libro de texto escolar de Historia y Ciencias Sociales que mediante el análisis de las memorias de familiares y/o cercanos. Del mismo modo, el 49% prefiere utilizar el libro de texto antes que explorar las memorias personales de sus espacios de referencia. Estos resultados revelan una preferencia de los estudiantes por el conocimiento formal o experto proporcionado por los libros de texto, en lugar de las memorias de sus círculos sociales. Si bien es posible plantear que esta preferencia podría explicarse por la familiaridad procedimental con el uso del libro de texto, un factor importante es la limitada atención que reciben las memorias personales en el estudio del pasado reciente. Esto último estaría conduciendo a una desvinculación y desvalorización de las memorias, considerándolas como meras referencias anecdóticas, incluso cuando provienen de familiares o cercanos. En correlato con esto, se presenta el alto nivel de objetividad e incuestionabilidad que los estudiantes atribuyen al conocimiento formal, representado en los libros de texto de historia o en las investigaciones de historiadores: un 88% de los estudiantes considera que los libros de texto son altamente objetivos, y un 48% cree que no deberían ser cuestionados por personas no expertas en el tema. Estos hallazgos reflejan una valoración y validación significativas del conocimiento formal, al cual los estudiantes consideran prístino y carente de intencionalidad, lo que resulta bastante distante de las percepciones que tienen sobre las memorias de sus espacios de referencia.

Además, se observa una persistente referencia a la objetividad en las fuentes históricas recientes, lo que refuerza la preferencia por las fuentes expertas en gran parte de las respuestas de los entrevistados. Se argumenta que el saber experto es global y de mayor amplitud, caracterizado por su imparcialidad al evitar opiniones personales. Además, se destaca que incorpora una multiplicidad de fuentes, incluidos testimonios de la época, y se considera poseedor de mayor prestigio que los relatos subjetivos de los testigos de la época histórica estudiada, toda vez que estos últimos se consideran como ejemplificaciones de lo que afirman los investigadores expertos del pasado. Sumado a esto, se argumenta que los investigadores realizan un proceso desligado de experiencias personales, siendo vistos como expertos externos que seleccionan información fidedigna para desarrollar análisis de mayor amplitud y densidad que las memorias provenientes de testigos directos del periodo estudiado. Sobre esto se afirma:

Un historiador va a otorgar una visión más general y objetiva [comparándola con la memoria] de lo que pasa (R62) La alternativa [libro o artículo escrito por expertos] sería la que tiene mayor objetividad ya que explica todo el proceso de ese momento (R54) Prefiero libros donde la objetividad logre prevalecer, de igual forma un testimonio y fuente primaria sirve para ampliar el conocimiento e imaginar la situación y escenario de la época (...) (R20) (...) en un libro probablemente no se haría presente una opinión propia sobre el tema, pero en un testigo si por su relato (R56)

En relación con esto, es crucial señalar que no se encontraron referencias en la codificación que permitan entender por qué los estudiantes asocian la objetividad con una explicación adecuada de un proceso histórico, postergando a un segundo plano a las fuentes consideradas más subjetivas, como los testimonios personales. Aunque los estudiantes expresan un interés por la objetividad en la investigación de la historia reciente, no reflexionan sobre el motivo o la justificación de este enfoque. Es más, en algunos casos, los jóvenes simplemente expresan que "así debe ser", sin profundizar en las consideraciones de la búsqueda de objetividad en el análisis de las fuentes utilizadas en el proceso de indagación científica. Esta falta de reflexión revela una paradoja valorativa entre los entrevistados: mientras valoran las memorias como expresiones auténticas de experiencia personal, no las consideran equivalentes a las fuentes expertas en conocimiento histórico para entender el pasado. Esta dualidad podría reflejar una comprensión epistemológica excluyente que predomina entre los estudiantes, considerando que lo subjetivo no puede ser objetivado y lo objetivo no puede ser subjetivo.

Para complementar esta perspectiva, es pertinente mencionar algunas referencias de un grupo minoritario de estudiantes, quienes plantean la posibilidad de cuestionar el conocimiento experto. Sugieren que los expertos tienen sus propias intencionalidades al investigar el pasado, e insinúan que estos intereses personales pueden influir en sus interpretaciones y escritos. Se señala:

Esta es la fuente histórica que presenta más objetividad, pero la investigación puede ser objetiva, pero puede ser sin alguna información no tomada en cuenta porque el experto ocupará la información para su beneficio y llegar a su objetivo (R16) (...) el historiador pone experiencias de los demás con su opinión (...) el libro del historiador no se sabe si es confiable la fuente que escogió (R24)

5.3. Creencias del estudiantado sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las memorias de círculos sociales

Finalmente, al preguntar los estudiantes sobre la posibilidad de desarrollar conocimiento histórico a partir de las memorias de sus círculos sociales, sus respuestas se dividen en al menos dos grupos. Por un lado, están aquellos que confirman esta posibilidad debido al valor único y personal que aportan las memorias. Argumentan que las diversas perspectivas ofrecidas, la carga emocional y los sentimientos de la época presentes en los testimonios, junto con el nivel detallado y específico de las vivencias testimoniadas, son útiles para una comprensión más cercana y personal de la historia. Algunas respuestas de este grupo son:

Yo creo que si se hace un tipo de preguntas referentes a cada tema se podría construir un tipo de conocimiento ya que cada persona tiene sus propias versiones de lo sucedido es más fácil y la información que se entrega sería más concreta (R5) Si [es posible construir conocimiento desde las memorias], ya que distintas vivencias ayudan a que uno pueda entender más fácil y hacerse una idea de cómo fue todo y yo sinceramente

encuentro más confiable el testimonio de alguien que lo vivió en carne propia o de alguien que escribió un libro que quizás no lo vivió (R21)

Ahora bien, es importante señalar que en los cuestionarios aplicados no definen la referencia a “construcción de conocimiento” y es posible afirmar que las perspectivas del estudiantado parten desde distintas concepciones respecto a lo consultado y por tanto es que dicho proceso haga referencia a experiencias de aprendizaje previas.

Por otro lado, está el segundo grupo de estudiantes que enfatiza la búsqueda de objetividad, considerando las fuentes expertas como fundamentales. Estos estudiantes reconocen que los relatos orales pueden ser útiles, pero principalmente para confirmar o ejemplificar lo que se plantea en las fuentes desarrolladas por expertos. Este grupo subraya la dificultad de construir conocimiento sobre procesos de historia reciente a partir de testimonios personales debido a la subjetividad inherente a estos, prefiriendo las fuentes expertas. Algunas opiniones incluyen:

*Un libro o un artículo escrito por un experto será más objetivo ya que sabría sobre el tema, pero no integraría opiniones propias, sino que plantearía lo que él sabe (...) (R48)
Las alternativas A y D [Libro o artículo escrito por un experto y libro de texto de asignatura de Historia] yo creo que tienen más objetividad, ya que no se basan en una opinión, y nos muestran la historia desde una mirada neutra (R32)*

Estas citas reflejan la percepción de un grupo de estudiantes que conciben al conocimiento o las fuentes expertas como constructos libres de cualquier subjetividad, proporcionando un enfoque aséptico y exento de elementos que podrían alterar una comprensión adecuada del pasado, apartándose de las "pasiones históricas". Este factor genera tensiones en las creencias de los estudiantes sobre cómo ellos conciben la construcción de conocimiento del pasado reciente y el papel que ocupan o no las memorias históricas de sus entornos sociales de referencia en aquel proceso.

6. DISCUSIÓN

El objetivo del presente escrito es dar cuenta de las creencias de un grupo de estudiantes chilenos sobre el papel de las memorias en el aprendizaje escolar de pasados conflictivos. Como primer hallazgo es posible afirmar que existe una dualidad en la valoración que los jóvenes investigados le asignan a las memorias históricas, por un lado, son altamente aceptadas porque remiten a una visión particular de un proceso vivenciado en primera persona, pero por otro lado la subjetividad de dichos testimonios posibilita el cuestionamiento a su credibilidad por la parcialidad o posibilidad de manipulación. Estos resultados se presentan en línea con lo reportado por González y Gárate (2017) donde los estudiantes prefieren documentos u otros rastros o huellas del pasado, así como las explicaciones de otros adultos significativos, lo que podríamos como relatos y memorias históricas de sus espacios cercanos. No obstante, manifiestan un bajo nivel de confianza respecto a estas mismas, siendo más confiables para ellos los

museos, las explicaciones del docente e incluso los documentales de televisión. En este sentido, es dable afirmar la existencia de creencias ambivalentes respecto a las memorias históricas en el aprendizaje de los pasados conflictivo por parte de los estudiantes del presente estudio, prefiriendo otras formas de acceso al conocimiento histórico más objetivos desde su mirada, que podrían estar vinculadas a procesos tradicionales o rutinarios de enseñanza disciplinar sobre procesos históricos (Schmidt, 2005).

En esta misma línea, otro hallazgo relevante del estudio se relaciona con el alto grado de objetividad e irrefutabilidad que los estudiantes le conceden al conocimiento experto cuando indican que para acercarse a la comprensión de pasados conflictivos prefieren libros de texto, investigaciones de historiadores o artículos científicos, por sobre el uso de las memorias de sus espacios sociales. Estos resultados son coherentes con investigaciones que han reportado que los estudiantes entienden las fuentes de conocimiento histórico como piezas de información objetiva e incuestionable respecto al pasado (Barton, 2010) y que no se duda de su credibilidad (Tutiaux-Guillon, 2006). Asimismo, estos hallazgos se vinculan con estudios que han identificado una deformación del conocimiento histórico respecto a la focalización del aprendizaje escolar en un dispositivo como el libro de texto (Lee, 2006). Pese a lo anterior, hay un grupo de estudiantes parte del presente estudio que manifiesta una mirada más crítica, aduciendo la relevancia de los intereses de los investigadores respecto a la construcción de conocimiento histórico. Estos resultados matizan los hallazgos de González y Garate (2017) respecto a este último elemento, lo que representa una tensión interesante que propone una mirada más compleja sobre dicho proceso de construcción de conocimiento.

Finalmente, un último resultado revela dos tendencias distintas entre los estudiantes respecto a la construcción de conocimiento histórico a partir de memorias de espacios de referencia. El primer grupo confirma este enfoque, apreciando la diversidad de perspectivas que ofrece y valorando la carga emocional y los sentimientos de época presentes en los relatos, considerándolos elementos valiosos para la comprensión histórica. En contraste, el segundo grupo refuta esta posibilidad, toda vez que prioriza la búsqueda de objetividad, considerando indispensables las fuentes expertas. Para este segundo grupo, la subjetividad inherente a las memorias representa un obstáculo significativo en el proceso de construcción del conocimiento histórico, tendiendo a desconfiar de las narrativas personales y prefiriendo fuentes que perciben como más neutrales y académicamente rigurosas. Frente a ese diagnóstico es posible reafirmar la tesis de la complementariedad necesaria entre memoria e historia (González y Pagés, 2014; Prats, 2020; Matozzi, 2008), ya que para todos los estudiantes entrevistados resulta un aporte el trabajar con las memorias, pese a las diferencias en las relaciones jerárquicas que expresan sobre la construcción de conocimiento histórico, que devienen de sus epistemologías de objetividad científica en este proceso. Asimismo, resulta aportador el enfoque planteado por Cuesta (2011) respecto a estos resultados, toda vez que en el ejercicio de construcción de conocimiento histórico

desde las memorias es esencial que el estudiante se vea enfrentado a la suya – propia, heredada o asimilada- respecto a las de los demás, con el propósito de cuestionar los discursos y narrativas dominantes sobre los pasados conflictivos.

7. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio dan cuenta de que las creencias de los estudiantes sobre las memorias históricas en el aprendizaje de pasados conflictivos son ambivalentes y disímiles, toda vez que son jalonadas por sus epistemologías sobre la objetividad en la construcción del conocimiento histórico. En este sentido, podemos identificar claramente dos tendencias en torno al lugar que le asignan a las memorias históricas, por un lado, la validación de éstas en tanto relatos y testimonios de experiencias de testigos de una época, y por otro lado el cuestionamiento de estas por sus componentes subjetivos que parcializan el recuerdo sobre un pasado reciente y conflictivo. El aporte de estos resultados se relaciona con la posibilidad de mapear un campo investigativo aún en construcción como lo son las creencias de los estudiantes en torno a las memorias históricas, lo que tiene una directa relación con las posibilidades de abordaje didáctico de estas en el contexto de los procesos de enseñanza de pasados conflictivos. En este sentido, nos lleva a reflexionar de qué manera las diversas propuestas de trabajo con memoria histórica en la sala de clases se hace cargo de las creencias que los estudiantes tienen sobre las mismas, entendiendo que estas últimas pueden enmarcar las posibilidades reales de aprendizaje disciplinar. Asimismo, es relevante reflexionar en torno a las implicancias epistemológicas de lo que podría plantearse como una didáctica específica de la memoria que dialoga con la enseñanza disciplinar (Bellati & Sáez-Rosenkranz, 2020), en el sentido de que el trabajo con memorias históricas se relaciona con pluralizar y democratizar la historia escolar, buscando romper con una narrativa histórica dominante. En este ejercicio, el estudiantado debe posicionarse como protagonistas de su aprendizaje y construcción de conocimiento interpelando a la realidad – y a las memorias- lo que posibilita el desarrollo de una competencia social y ciudadana que se nutre de los testimonios y reflexiona sobre los pasados conflictivos. Finalmente, es posible plantear algunas proyecciones de investigación respecto a esta línea de indagación cruzando las creencias de los estudiantes con las de los docentes -en formación y en ejercicio – respecto a lugar que debería tener las memorias históricas en los procesos de aprendizaje escolar de pasados conflictivos. Asimismo, otra posibilidad o arista puede plantearse en diálogo con las consideraciones de los estudiantes respecto al patrimonio y sus lugares de pertenencia cercanos, toda vez que este estudio demuestra que las memorias representan dispositivos o conectores culturales con alto potencial didáctico disciplinar para la enseñanza de la historia en las salas de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), 97-113. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Bellati, I., y Sáez-Rosenkranz, I. (2020). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. In I. Sáez-Rosenkranz & J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 67-88). TREA.
- Carretero, M., Rosa, A., y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Ciro, L. F., y Caro-Lopera, M. A. (2020). Tendencias de investigación en memoria histórica y sus desafíos pedagógicos en Latinoamérica. *Educación y Educadores*, 23(3), 402-424. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.3>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social* 15, 15-30.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. In I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). TREA.
- Epstein, T. y Peck, C. (Eds.). (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Routledge.
- García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Morata.
- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, 53, 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>
- González, M. P., y Pages, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, (9), 275-311. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>
- Hirsch, M. (2015). *La generación de la posmemoria. Escritura y cultura visual después del Holocausto*. Carpe Noctem.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Kerr, D., y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar, número especial*, 131-150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Iber*, 55, 30-42.

- Montanares-Vargas, E. G. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. In I. Sáez-Rozenkranz y J. Prats Cuevas (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). TREA.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío & Asociados*, (8), 95-111. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10315/pr.10315.pdf
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido*. (G. Aranzueque, Trad.). Editorial Arrecife.
- Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 53-64. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126247>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Ternera Sosa, D., & Zapata Londoño, M. M. (2023). Estudio comparado sobre la enseñanza de la memoria histórica en Argentina, Chile y México: una revisión literaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3255-3269. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.833>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., y López-Facal, R. (2015). The Teaching of "Controversial Issues" Throughout History, from the Perspective of Chilean Students. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas. El ejemplo francés. In A. Gómez Rodríguez y M. P. Núñez Galeano (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Ciencias Sociales* (pp. 19-38). Universidad de Málaga y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolar? En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Wertsch, J. (2002). Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. In M. Cole, Y. Engeström y O. A. Vásquez (Eds.), *Mente, cultura y actividad* (pp. 183-188). Oxford University Press.

PATRIMONIO Y ARTE URBANO PARA LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CÍVICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Sergio Sampedro-Martín

Universidad de Huelva

Rocío Jiménez-Palacios

Universidad de Huelva

Elisa Arroyo Mora

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Las representaciones pictóricas en muros exteriores e interiores son, probablemente, las formas de expresiones artísticas y comunicativas más antiguas del ser humano. Dichas manifestaciones han evolucionado en la actualidad en forma de murales (pinturas, grafitis u otras técnicas artísticas) que pueden ser contemplados en innumerables ciudades y/o localidades y que, en ocasiones, son trabajos reivindicativos, identitarios, culturales, etc. El arte urbano, como forma de comunicación con la ciudadanía (Grané et al., 2017) y como medio para la expresión de reivindicaciones y preocupaciones de la sociedad en relación con las dinámicas sociales actuales (Caro-Pérez et al., 2022), se configura como un recurso con gran potencial educativo para el trabajo en torno a problemas socioambientales relevantes (PSR). Por esta razón, se ha considerado conveniente realizar este trabajo, enmarcado dentro del proyecto EPITEC2 (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Son pocas las investigaciones que exploren el uso del arte urbano en la educación patrimonial en las aulas y en la formación docente para el fomento del pensamiento y la acción crítica. Así, este trabajo se plantea un objetivo doble: analizar tres obras de tres artistas urbanos onubenses en base a los PSR que abordan, y, por otro lado, diseñar, en torno a dichas obras, una propuesta formativa para los Grados en Educación Infantil y Primaria que dote de herramientas al futuro profesorado para utilizar el arte urbano como recurso educativo. El uso de un recurso como el muralismo pone en valor, no sólo la calidad artística de sus autores sino la posibilidad de participar e interactuar con elementos de la ciudad y, por tanto, cercano al alumnado, estrechando los vínculos simbólico-identitarios que son característicos del patrimonio y contribuyendo a la construcción de una memoria colectiva (Mandel,

2007). Desde que surgen los primeros movimientos pictóricos en la prehistoria, estos tienen una utilidad principalmente comunicativa, es una forma de dialogar con la sociedad en su actualidad y, a través de su legado, con las sociedades futuras. Debido a los cambios que sufren las ciudades hoy en día y a su constante evolución, debemos tener en cuenta que en muchos casos el muralismo urbano es un arte efímero. Esta investigación parte de un contexto urbano que puede presumir de arte y artistas los cuales, precisamente, quieren llamar la atención de la ciudadanía “tatuando” las paredes con mensajes en forma de imágenes que no suelen dejar indiferente a quien para un momento a observarlos. De esta forma, contamos con un museo al aire libre, con total acceso y donde trabajar la interpretación, la crítica, compartir opiniones, etc.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El muralismo como medio de comunicación. Un museo al aire libre

En primer lugar, de acuerdo con López y Moura (2016), se acuña el término de arte mural o muralismo, atendiendo a las obras realizadas en muros y paredes de la ciudad, independientemente de las herramientas o técnicas utilizadas para crear las obras que pueden ser: espray (grafiti), vinilos, pinceles, etc. Hablar de grafiti, muralismo o arte urbano o callejero, a menudo, evoca a un comportamiento inadecuado del grupo social que lo realiza, el llamado vandalismo, pero va mucho más allá. El movimiento del grafiti comienza alrededor de los años 60 en Filadelfia y Nueva York con tres objetivos: la visibilidad, la expansión y el estilo en forma de firma o palabras, que más adelante evolucionan a murales más elaborados (Martínez-Rodríguez, 2022). En su origen estuvo asociado a la cultura hip hop (Ramírez-Rodríguez et al., 2017). En países como Bolivia, México o Estados Unidos de América. entre otros, se configura el muralismo como “un movimiento que en su producción pretendió integrar lo nacional con lo cultural y lo universal, cuyo propio acto potencia su capacidad de resignación crítica permanente” (p.6), siendo este usado como propaganda del estado, como espacios de reflexión y de recuperación de la memoria colectiva (Calderón, 1991; Capasso, 2011; Mandel, 2007). De esta forma, las personas que no sabían leer podían entender su historia y tenerlas presentes a modo de reivindicación y que estos murales fueran “vehículos de la memoria”.

El arte urbano en todos sus ámbitos (música, danza, pintura, etc.) es una forma de expresión dirigida a la reivindicación, la protesta o la exaltación que se hace visible a través de su muestra al público (Dyomin e Ivashko, 2020). El muralismo, por tanto, pone de manifiesto de forma visual acontecimientos contemporáneos a la propia creación de la obra, aunque no, necesariamente, tienen porqué referirse al lugar donde se dan, ni tan siquiera al país. Así, se puede ver arte mural en España que sean una queja referente a la situación de pobreza en un país subdesarrollado, a movimientos políticos o el rechazo de conflictos de otros estados. Si nos adentramos en el análisis personal que cualquier ciudadano puede hacer sobre este

tipo de arte, nos lleva a tres cuestiones, cuando observamos un mural urbano ¿interpretamos todos lo mismo? ¿qué nos lleva a hacer diferentes apelaciones/interpretaciones? ¿el artista realmente nos transmite su propósito? Son tres preguntas que se quedan en la superficialidad, pero podrían ser muchas más y, por supuesto, en una sociedad democrática, caben infinidad de respuestas, y que estas sean válidas. Sin duda, que una ciudad pueda albergar arte mural en sus paredes, podría ser una interesante propuesta de modelo urbano artístico equiparable al de un museo al aire libre, por el que pasear y disfrutar, a la vez que hace reflexionar a sus espectadores. En este trabajo nos detenemos en la observación y puesta en valor como elemento patrimonial de las obras que diferentes artistas exponen. Para ello, se hace necesario la importante labor de musealizar la ciudad en torno al muralismo y se convierta en un espacio para el aprendizaje (Domínguez et al., 1999).

2.2. Problemas socioambientales relevantes y temáticas controvertidas para su uso educativo

Asumiendo el muralismo desde una perspectiva patrimonialista, nos permite darle un tratamiento didáctico mediante las temáticas que trata, en muchos casos, relacionados con temas controvertidos y con problemas socioambientales relevantes (PSR). Este término (PSR) se usa para hacer mención a:

Conflictos ambientales relacionados con atentados contra el equilibrio ecosistémico de un territorio, también designa los momentos en que decisiones administrativas privilegian el crecimiento económico por encima de la justicia social, en actitud contraria a la ética de responsabilidad intergeneracional y de sustentabilidad (p.202).

Por su parte, Bonilla y Garzón (2021) denominan cuestiones socioambientales a estos conflictos. Esto nos lleva a poder afrontar objetivos educativos en los que los estudiantes construyan su pensamiento a través de un análisis crítico, siendo capaces de establecer relaciones pasado/presente, estudiar las relaciones sociales, económicas y/o de poder, valorar la acción del ser humano con su mundo y ser capaces de orientar su aprendizaje a la acción, a la lucha por una sociedad justa, democrática, igualitaria y ecosocialmente sostenible (Estepa, 2024). La importancia de trabajar con PSR y temáticas controversiales reside en que el aprendizaje no sea una mera exposición de hechos que se observan, asimilan y memorizan, sino que el alumnado sea capaz de hacerse preguntas, que la indagación en la búsqueda de respuestas sea parte de la motivación por el conocimiento y que consigan, a través del debate y el consenso, tomar decisiones y proponer soluciones (Estepa y Delgado-Algarra, 2021). Todo esto se vincula también a los Objetivos de Desarrollo Sostenible donde cada uno de los retos de la agenda 2030 abogan por el fin de la pobreza, salud y bienestar, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, reducción de las desigualdades o acción por el clima entre otros.

Tal y como se ha tratado en el apartado anterior, generalmente, el muralismo es una forma de expresión y comunicación que trata, en muchas ocasiones, temas

que generan debate, que incitan al pensamiento, a cuestionarse situaciones y problemas que están sucediendo en la actualidad. Por ello, se trata de aprovechar esas temáticas controvertidas como forma de iniciar un debate que incite al alumnado a pensar, que elaboren y desarrollen sus propias ideas fomentando el pensamiento crítico donde, necesariamente, tendrán que emitir un juicio de valor apoyado en todo lo anterior (Santisteban, 2019). Martínez-Felipe y Martínez-Agut (2021), en su trabajo, recogen ejemplos de propuestas educativas donde tienen el grafiti o el arte urbano mural como recurso didáctico. Esto apoya nuestro discurso de continuar por esa línea profundizando en la educación para una ciudadanía responsable y crítica que vea en estas obras urbanas las acciones y consecuencias del ser humano en la naturaleza, la sociedad, la economía y la política.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos

En este estudio se plantea un objetivo doble. Por un lado, analizar obras de tres artistas urbanos onubenses en base a los problemas socioambientales relevantes que abordan en ellas. Por otro lado, diseñar, en torno a dichas obras, una propuesta formativa para los Grados en Educación Infantil y Primaria que dote de herramientas al futuro profesorado para utilizar el arte urbano como recurso educativo para una educación democrática y cívica de su futuro alumnado.

3.2. Contexto y participantes

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se han analizado las obras de tres artistas onubenses cuyos trabajos se encuentran localizados a lo largo de toda la provincia de Huelva, así como en otros contextos del panorama nacional e internacional. Los tres autores tienen en común el tratamiento de cuestiones de actualidad y la reivindicación de arte urbano como forma de expresión y de interacción con la ciudadanía. Sin embargo, su estilo y las técnicas de las que se sirven para sus obras es un elemento distintivo de los artistas.

El primer artista participante en esta investigación firma con el seudónimo de Konestilo y considera su obra como realismo impresionista, utilizando trazos rápidos con un uso del color llamativo, pero armónico. Su técnica pictórica es el grafiti y utiliza soportes de diversos tamaños en enclaves muy variados.

Por otra parte, Manomatic es el nombre del segundo artista que participa en la investigación presentada. Manomatic es un artista plástico con gran relevancia en el mundo del grafiti y en cuyas intervenciones combina trabajos en muros con otros realizados en un estudio, utilizando soportes como lienzos o bastidores sobre madera. Sus obras suelen tener una fuerte carga política, con reivindicaciones, en muchas de ellas, anticapitalistas y antirracistas.

El tercer artista onubense involucrado en el estudio se denomina Wild Welva y su técnica principal es la imprimación de vinilos sobre muros y paredes diversas. Para Wild Welva la ubicación y contextualización de sus obras, en su mayoría

protagonizadas por animales, es de gran relevancia, pues su reivindicación de la naturaleza y de la agencia de los animales toma más fuerza en determinados paisajes y lugares de la ciudad.

Para el desarrollo de esta investigación, se han descrito las características principales de 9 obras de arte urbano –3 de cada artista participante– (Tabla 1), seleccionadas de entre 273 piezas extraídas del perfil de la red social Instagram de los autores: 101 de Konestilo, 83 de Manomatic y 89 de Wild Welva. La elección de estos 9 trabajos frente al resto atiende a que el equipo de que lleva a cabo la investigación consideró, a priori, el interés educativo de dichas obras para abordar temáticas controversiales o PSR en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Tabla 1. Datos descriptivos generales de las obras analizadas.

#	Título de la obra	Autor	Lugar
03	Closed States of America	Konestilo	Huelva, España
03	Have a dream	Manomatic	Huelva, España
07	Monos penitentes	Wild Welva	Plaza de la Merced, Huelva, España
19	Océano Atlántico!	Konestilo	La Antilla, Lepe, Huelva, España
23	Símbolos del mundo	Wild Welva	Campus El Carmen, Huelva, España
45	Al-Fihri	Manomatic	Biblioteca de la Universidad de Huelva, España
52	Las Tres Gracias	Manomatic	Festival Manufactory, Comacchio, Italia
54	Marisma limpia	Wild Welva	Paraje Natural Marismas del Odiel, Huelva, España
69	Forest Bull	Konestilo	San Martín de Valdeiglesias, Madrid, España

Fuente: elaboración propia.

3.3. Método, técnicas e instrumentos

La investigación presentada parte de un enfoque cualitativo bajo un paradigma interpretativo (Flick, 2022), pues pretende describir y comprender las características y temáticas abordadas en las obras del arte urbano onubense con la finalidad de extraer el potencial didáctico y formativo de las mismas.

Para la recogida de la información, se utilizó, en primera instancia, una parrilla de observación en la que se incluyeron, además de datos identificativos de cada obra, una relación de los PSR reflejados en cada obra y de patrimonios controversiales con los que podrían vincularse (Tabla 2).

Tabla 2. Parrilla de observación sistemática de las obras de arte urbano.

Título de la obra
Figuras/elementos que incluye
Texto que incluye (si procede)
Colores
Contexto/localización
Fecha
Problema socioambiental que se podría abordar a partir de la obra
Patrimonio controversial que podría asociarse
Comentarios/matizaciones

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, para profundizar en la comprensión de las obras seleccionadas se diseñó una entrevista personalizada cuyas preguntas giraban en torno a la descripción general de su estilo y las temáticas generales que suelen ser de interés para su obra, su propio análisis subjetivo de las piezas seleccionadas por el equipo de la investigación y su propia elección de una obra que reflejase elementos clave de su identidad como artista.

Asimismo, la información recogida se interpretó a través de un sistema de categorías cualitativo vinculado a los dos grandes ámbitos de análisis de este trabajo vinculados al arte urbano: los PSR y los patrimonios controversiales (Tabla 3). Este instrumento, utilizado como referente teórico y metodológico de la investigación, es una adaptación de los sistemas de categorías de los Proyectos I+D+i EPITEC y EPITEC2 (Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023), añadiendo elementos de interés de los trabajos de Kerr y Huddleston (2016) y Miedes (2022).

Tabla 3. Instrumento de análisis de la información: sistema de categorías. Fuente: sistema de categorías adaptado de los trabajos de Cuenca et al. (2020); Estepa et al. (2021); Kerr y Huddleston (2016); Miedes (2022); Sampedro-Martín et al. (2023).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	
I. Problemas socioambientales relevantes	1. Temáticas controvertidas	1.1. Alcance	Superficiales
		1.2. Temporalidad	Inherentes
			Arraigados
	1.3. Contexto	Actuales	
		Locales	
		Globales	
		Personas	
	2. Conexión con áreas de los ODS	Planeta	
		Prosperidad	
		Paz	
Alianzas			
Natural-histórico-artístico			
II. Patrimonios controversiales	3. Tipología patrimonial	Etnológico	
		Científico-tecnológico	

	Holístico
	Antipatrimonio
	Patrimonio de la crueldad
4. Perspectivas patrimoniales controversiales	Patrimonio interesado
	Patrimonio con perspectiva de género
	Patrimonio inclusivo
	Patrimonio sometido-rescatado
	Patrimonio en transición

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se expone el análisis de las obras seleccionadas de los tres artistas onubenses, basándonos en la rejilla de observación, la entrevista personalizada y el sistema de categorías como referente para la interpretación de la información.

Primeramente, las tres obras del artista Konestilo seleccionadas para su análisis reflejan diferentes temáticas interesantes para darles un enfoque educativo. En primer lugar, su obra *Closed States of America* representa la bandera de los Estados Unidos de América en la que se sustituyen las estrellas originales que aparecen en el cuadrado azul superior izquierdo, por candados. Además, representa en el centro de la bandera un candado cerrado con la inscripción “Trump” en la parte inferior. Además del sombreado y la sensación de movimiento de la bandera, en la parte inferior derecha, dentro del supuesto encuadre del mural está escrito el título de la obra, *Closed States of America*. Emplea los colores propios de la bandera de los Estados Unidos de América (rojo, azul y blanco), marrón y dorado del mástil y, en escala de grises, el candado y el sombreado de la bandera. Aplicando los instrumentos de análisis diseñados para esta investigación, este mural presenta asociados patrimonios controversiales como patrimonios interesados y patrimonios sometidos-rescatados, y, por otro lado, también se vincula a los PSR como políticas proteccionistas de una de las grandes potencias mundiales, la inmigración y la desigualdad social. Se podría considerar una buena obra para trabajar las diferentes acciones políticas restrictivas que se desarrollaron en los Estados Unidos de América bajo el mandato de Trump, todo lo que supuso para la sociedad y la economía, sus políticas conservadoras que incluyen el racismo y xenofobia, las relaciones con potencias rivales y sus consecuencias para el orden mundial, conflictos norte-sur.

La siguiente obra con el título *Océano Atplástico*, en la que representa un pez cuyo cuerpo acaba siendo una bolsa de plástico, todo ello sobre fondo negro. Utiliza la escala de grises con un breve reflejo azul en la figura principal, que también es utilizado en el título de la obra que aparece en ella. Por otro lado, emplea el amarillo para resaltar el año en el que se hace (2017), la firma (Konestilo) y dos hashtags (#SociedadInquieta; #replayeah) que son parte del mural. Aquí se pueden abordar PSR como la contaminación de los mares y océanos, la extinción de especies, la biodiversidad, el cambio climático y los problemas de alimentación. También relacionados a patrimonios interesados y patrimonios de la crueldad en lo que al maltrato de la naturaleza y su ecosistema se refiere. Esta es una buena obra para

sensibilizar a la población de la necesidad de cuidar el entorno natural, tanto vegetal como animal, reflexionar sobre las consecuencias de la contaminación de los mares y océanos y, por tanto, de sus habitantes. La importancia del reciclaje y de evitar el uso de plásticos. Por último, en su obra *Forest bull*, se puede ver la cabeza de un toro en tonos grises cercanos al azul asomándose entre plantas pintadas con tonos verdes y amarillos, y se puede apreciar un poco de musgo en la cara del toro. Desde nuestro análisis, se vincula a patrimonios de la crueldad y a patrimonios interesados y PSR relacionados con las tradiciones, la cultura, el maltrato animal y la tauromaquia. Este mural es una imagen idealizada del toro representado en su hábitat, sin peligros, rodeado de naturaleza y sin signos de violencia. Así, se puede realizar un análisis reflexivo sobre la verdadera naturaleza del toro, el porqué de la práctica violenta con este animal y qué supone para la cultura de España.

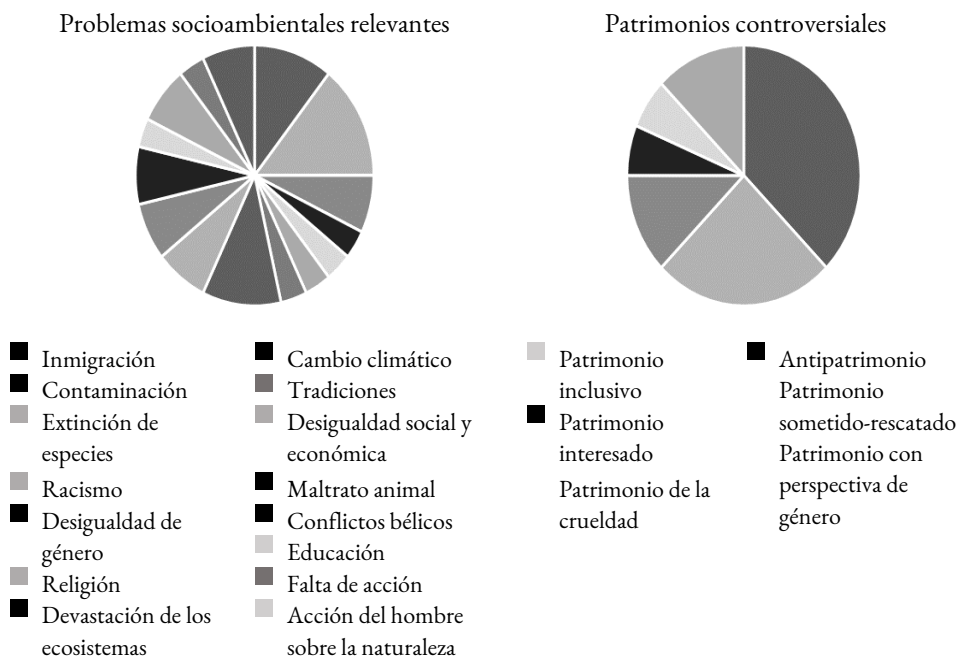
Continuando con las tres obras del artista Manomatic, analizamos su obra *Have a dream* donde se representa el rostro de un joven afroamericano en primer plano en escala de grises portando unas gafas de sol con unas lentes en las que se reflejan dos imágenes, por un lado, el eslogan que acuñó Martin Luther King días antes de su asesinato y, por otro, la explosión de la bomba atómica, cada una de estas imágenes en amarillo y verde claro respectivamente. El autor, además rasga el rostro del joven con varias líneas que dan la sensación de que se resquebraja la imagen. El fondo mantiene tonos grises con enredaderas que no parecen simbolizar nada especial. Los PSR asociados a esta obra son el racismo, la inmigración, la libertad, la guerra, el movimiento “Black lives matter” y el movimiento “I have a dream” de Martin Luther King y su lucha. En cuanto a los patrimonios controversiales asociados se encuentran los patrimonios sometidos-rescatados, al trabajarse la supremacía de un color de piel sobre el otro, los patrimonios inclusivos con el movimiento de liberación afroamericano, los antipatrimonios que, incluso, podemos añadir esta perspectiva si consideramos la bomba atómica de Hiroshima como un ejemplo de atrocidad cometida contra el ser humano que no debe repetirse. Esta obra podría representar los pecados de una nación tan poderosa como los Estados Unidos de América, donde la lucha por la libertad de determinados colectivos ha estado siempre en el foco del conflicto, añadiendo una impactante imagen de lo que fue la bomba atómica vista por las lentes de un joven afroamericano. En el mural *Al-fihri*, situado en la biblioteca central del Campus El Carmen de la Universidad de Huelva, aparece la diosa Atenea, “La niña afgana”, la estrella de Al-Ándalus y una lechuza. Es una obra multicolor con tonos blancos y morados para una parte del rostro y, en la otra parte, colores que dan un toque más realista. El resto es un fondo transparente y con algunos toques de color a modo de puntos, manchas y líneas. La estrella tartésica es blanca y actúa como marco del propio mural. En este caso, los patrimonios controversiales relacionados con esta obra son los patrimonios con perspectiva de género, ya que esta representación pretende hacer visible el papel de la mujer. Además, también podrían abordarse los patrimonios sometidos-rescatados, enfatizando en la necesidad de promover la igualdad de oportunidades educativas para refugiados e inmigrantes. Los

problemas socioambientales que se podrían trabajar a partir de esta obra son las desigualdades de género, desigualdad de oportunidades, privatización de la educación, los refugiados y la inmigración. El artista dibuja la imagen de una mujer que representa a Al-Fihri que es la persona que creó la primera escuela de estudios superiores en el mundo. La imagen principal es un rostro en primer plano que se divide en dos representaciones. La parte izquierda es la diosa Atenea, diosa de la sabiduría, vinculada a las artes y a las artesanías. La parte derecha es una joven es una joven de mirada intensa que representa la fotografía "La niña afgana" de Steve McCurry. El mural también incluye la estrella de Al-Ándalus, civilización de personalidad propia, de cruces culturales y fecundos mestizajes, que dejó un fortísimo legado en territorio Andaluz a lo largo y ancho de toda la península. También aparece una lechuza, símbolo que representa una vez más el concepto de sabiduría, serenidad e inteligencia. La imagen final construye de forma armónica el retrato de una mujer que el artista plasma como homenaje a Fatima Al-Fihri, apodada Oum al banine. Por último, la obra titulada Las tres gracias incluye tres mujeres de distintas etnias, que ocultan su rostro tras un burka, dejando a la vista sólo los ojos. Además, las túnicas contienen fragmentos del Guernica de Picasso. Detrás de las tres mujeres se encuentra la estrella de Al-Ándalus. En este mural predomina el negro de las túnicas, sobre las cuales hay dibujos en tonos grises claros, que resaltan sobre el fondo blanco. Debajo de las túnicas negras, las tres mujeres portan unos pañuelos multicolores. Detrás de ellas se encuentra la estrella Al-Ándalus multicolor también y algunos elementos de decoración como marcas de pintura de varios colores. Los problemas socioambientales relevantes que se podrían abordar son la desigualdad de género, la guerra, la religión, el machismo, la islamofobia, el racismo y la xenofobia. Los patrimonios controversiales a los que podría asociarse son los patrimonios sometidos-rescatados, por la subyugación que ejercen unas culturas, etnias o religiones sobre otras y los patrimonios con perspectiva de género, por las circunstancias a las que se ven sometidas algunas niñas y mujeres en el mundo por diversas cuestiones, como la obligación del uso de elementos para tapar el pelo o el rostro. Esta obra abarca un conjunto de ideas creadas a través de un diseño complejo donde el artista fusiona la imagen de tres mujeres con aspectos de pertenecer a diferentes etnias, con los rostros semicubiertos por burkas, y un fondo entre una colorida estrella de Al-Ándalus y la réplica de las formas del Guernica de Picasso por encima de los ropajes de las tres mujeres. La temática principal trata sobre las circunstancias a las que se ven sometidas algunas niñas y mujeres en el mundo.

El último artista del análisis es Wild Welva. La primera de sus obras analizadas es Monos penitentes, hecha en blanco y negro donde aparece un chimpancé, posiblemente adulto, de pie con un capirote de nazareno propio de las cofradías de la Semana Santa, especialmente de la andaluza, y un cirio en la mano. Al lado de este, se encuentra otro chimpancé de menor tamaño, también de pie, con una bola de cera en la mano, elemento tradicional infantil de la Semana Santa en Andalucía. Los problemas socioambientales con los que se podrían trabajar a partir de esta obra son el poder y la influencia de la Iglesia católica en la sociedad andaluza, el

análisis de las tradiciones y costumbres de la propia cultura, el desigual reparto de la riqueza, el clasismo, la violencia contra los animales, la inacción y falta de pensamiento crítico de buena parte de la ciudadanía. En cuanto a los patrimonios controversiales relacionados, a partir de esta obra se podrían abordar los patrimonios interesados, comprendiendo el conflicto de intereses económicos, religiosos, ideológicos, culturales y sociales que pueden tener lugar en la gestión de las procesiones de Semana Santa. Esta debería ser una reflexión en torno a aquellas personas que participan acríticamente de tradiciones como la Semana Santa y que consideran que los conflictos o controversias asociadas a dichas tradiciones les son ajenas. La siguiente obra, *Símbolos del mundo*, representa un globo terráqueo resquebrajándose por el peso de cinco cadenas de las que cuelgan distintos símbolos económicos, políticos y religiosos: el símbolo del dólar y del euro, la estrella de David propia de la religión judía y la media luna propia del islam y la corona representativa de las monarquías. Alrededor de la bola del mundo sobrevuelan tres gaviotas aparentemente alteradas. Los colores utilizados son los propios del globo terráqueo, al igual que el de las gaviotas y dorado para los símbolos. Los patrimonios controversiales a los que podría asociarse son los patrimonios interesados a través de las tradiciones religiosas, costumbres consumistas y capitalistas y ecosistemas amenazados por la intervención humana. Por otro lado, los PSR vinculados con la obra son las desigualdades económicas, de clase y religiosas, la devastación de los ecosistemas, la existencia regímenes políticos autoritarios, la crisis climática y las relaciones de poder jerárquicas. El mensaje parece ser que las instituciones poderosas y los sistemas capitalistas son el origen de la crisis climática, de las desigualdades sociales y de la posible futura destrucción del planeta Tierra. Para terminar, tenemos la obra en blanco y negro *Marisma limpia*, donde se aprecia una tortuga acuática de agua dulce de gran tamaño de cuyo caparazón sobresalen cuatro chimeneas humeantes similares a las de las fábricas del polo químico de Huelva. La tortuga, que parece caminar sobre un suelo irregular de piedras, es de animal propia del paraje natural Marismas del Odiel, que está frente al polo químico de Huelva, responsable de la balsa de fosfoyesos, que disminuye significativamente la calidad del aire en la ciudad y causa un elevado riesgo de sufrir enfermedades respiratorias, y de los vertidos tóxicos al río Odiel. Esta obra también podría relacionarse con los patrimonios interesados, al reflejar problemáticas socioambientales relevantes como la extinción de especies, la devastación de los ecosistemas, la acción humana sobre la naturaleza, la contaminación y el crecimiento económico frente a la protección de la naturaleza y la salud humana y animal. En definitiva, en todas las obras analizadas predominan problemáticas medioambientales, en las que los conflictos subyacentes los abordan desde la perspectiva de patrimonios interesados, y también otras cuestiones relacionadas con las desigualdades sociales cuyo análisis se asocia a la perspectiva de los patrimonios sometidos-rescatados (Figuras 1 y 2).

Figuras 1 y 2. PSR y patrimonios controversiales abordados y vinculados a las obras. Fuente: elaboración propia.



Ambos problemas representados en las obras podrían clasificarse como inherentes, porque derivan de desacuerdos basados en creencias fundamentales o juicios de valor, mucho más intrincados que los superficiales. Por otro lado, en el caso de las cuestiones climáticas y de sostenibilidad, que están en constante cambio, podrían considerarse problemas actuales. Sin embargo, los artistas también abordan problemáticas arraigadas, como las desigualdades sociales, presentes en todas las sociedades a lo largo de todas las etapas históricas. Los PSR abordados, por otro lado, son globales, puesto que se consideran problemas socioambientales relevantes que afectan a la totalidad independientemente del contexto en el que se aborden.

Además, en todas las obras analizadas se abordan temáticas controvertidas a las que se pretende dar solución mediante la consecución de varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. A partir del uso didáctico de las obras de arte urbano onubenses, se puede contribuir a dar respuesta a objetivos como el fin de la pobreza, el hambre cero, la salud y el bienestar, la educación de calidad, y la igualdad de género, que se ubican en el bloque de las personas (ODS 1, 2, 3, 4 y 5); o como el agua limpia y saneamiento, la producción y el consumo responsable, la acción por el clima, la vida submarina, y la vida de ecosistemas terrestres, pertenecientes al bloque del planeta (ODS 6, 12, 13, 14 y 15).

En cuanto a la tipología patrimonial, Wild Welva opta por el patrimonio natural en la totalidad de sus obras, centradas en gran medida en la flora y fauna en riesgo

del planeta y la amenaza de ciertos ecosistemas donde habitan. Por su parte, tanto Konestilo como Manomatic diversifican su obra incluyendo elementos del patrimonio etnológico, en gran medida, mediante la utilización de simbología identitaria de ciertas culturas, como la bandera o el velo; aunque también histórico, por sus continuas referencias a movimientos culturales y hechos acontecidos en el pasado, como la explosión de la bomba atómica; e incluso en algunos casos científico-tecnológico, utilizando elementos característicos de las culturas o herramientas e inventos del pasado. Konestilo, además, también le dedica un espacio amplio en su obra a las reivindicaciones sobre el cambio climático y al efecto que este produce en las personas y, sobre todo, en los animales, utilizando, así, elementos patrimoniales de tipo natural.

Finalmente, en cuanto a los patrimonios controversiales, Wild Welva y Konestilo trabajan los conflictos asociados al medioambiente mediante los patrimonios interesados, dedicándole un espacio también a dilemas de carácter ideológico-religioso, ubicados en la misma perspectiva patrimonial controversial. Manomatic, por su parte, centra su obra en abordar conflictos sociales, actuales e históricos, identificados en cierta manera con los patrimonios sometidos-rescatados, puesto que realiza un análisis profundo desde las culturas subyugadas hacia las culturas occidentales y dominantes, y viceversa.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una mirada crítica aplicada a la interpretación y análisis de obras de arte urbano permite incluirse como recurso de gran potencial educativo en propuestas didácticas democráticas y cívicas donde abordar problemas socioambientales relevantes. Además, el vínculo existente entre los PSR y los patrimonios controversiales refuerza su uso didáctico y la futura elaboración de propuestas didácticas con las que trabajar el desarrollo de competencias y proponer acciones individuales y colectivas. De esta forma, se postula como un recurso didáctico potente de fácil acceso con el que motivar al alumnado y hacerlo partícipe de su entorno.

Por estos motivos, resulta fundamental elaborar propuestas en la formación inicial docente para la inclusión del arte urbano como recurso didáctico. Desde este estudio, se proponen las siguientes fases como modelo de propuesta didáctica en la formación inicial docente para el trabajo de cuestiones controvertidas a través del arte urbano y su influencia en el desarrollo de una educación democrática y cívica:

1. Fase de análisis reflexivo y crítico de las obras.
 - a. Se presentan los conceptos de arte urbano, patrimonios controversiales, PSR, y las galerías de los artistas onubenses de arte urbano mural (grafiti).
 - b. El alumnado selecciona, al menos, 2 obras de cada autor (un total de 6) para realizar el análisis, atendiendo a que estas puedan estar relacionadas al tratamiento de algún PSR.
 - c. Se utiliza la misma parrilla de observación de la investigación añadiendo los siguientes apartados:
 - i. Descripción crítica de la obra.

ii. Reflexión sobre su uso en Educación Infantil o Educación Primaria (según el grado en el que se imparta el modelo).

iii. ¿Se puede promover una educación en valores cívicos a partir de la obra? ¿Por qué? ¿De qué forma?

2. Fase de diseño de las propuestas.

a. El alumnado, por grupos, diseña una propuesta didáctica adaptada al nivel, indicando actividades tipo, recursos educativos y producto final, a partir de una de las obras analizadas.

b. Estas propuestas tienen que seguir una metodología de investigación escolar: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Retos o Aprendizaje Servicio.

c. Estas propuestas deben incluir, al menos, 5 preguntas detonantes a partir de la obra.

Esta tarea formativa, a través del análisis y crítico de las obras y de una fase creativa de diseño de propuestas didácticas para las etapas de Educación Infantil o Primaria, tiene como finalidad la formación de docentes con un perfil reflexivo e innovador, capaces de adaptarse a los cambios sociales y culturales y a las diversas formas de expresión artística y patrimonial presentes en el entorno cercano.

La motivación que genera el trabajo en torno a elementos de la cotidianidad del alumnado, como el arte urbano utilizado como recurso didáctico, puede propiciar el aprendizaje significativo de valores cívicos asociados a la gestión del patrimonio y el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones para la resolución de problemas socioambientales del contexto próximo. Por ello, la formación inicial docente debe ir encaminada a dotar al futuro profesorado de herramientas que superen las dificultades y desafíos relacionados con la educación ciudadana desde las primeras etapas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla, Y. N., y Garzón, I. (2021). El abordaje de cuestiones socioambientales para la formación eco-ciudadana en la educación básica primaria. *Educación y ciudad*, (40), 199-214. <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2465>
- Calderón, F. (1991). Memoria de un olvido. El muralismo boliviano. *Nueva sociedad*, (116), 146-152.
- Capasso, V. (2011). *Muralismo, memoria y espacio público: un estudio sobre producciones platenses*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Caro-Pérez, O., Fontalvo-Ortiz, A., Acevedo-Merlano, A., & Quintero-León, M. (2022). Muros que hablan: la interculturalidad de una ciudad del caribe colombiano en el Muralismo y el Street art. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 14, e20210232. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.e20210232>

- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, 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. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Domínguez, C., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (1999). Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales. En C. Domínguez, J. Estepa y J. M. Cuenca (eds.), *El museo: un espacio para el aprendizaje* (pp. 15-34). Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Dyomin, M., e Ivashko, O. (2019). Street Art as a New Phenomenon of Art – a Means of Gentrification of the Urban Environment. *Art Inquiry. Recherches sur les arts*, (21), 129-148. <https://doi.org/10.26485/AI/2019/21/9>
- Estepa, J., y Delgado Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, (8), 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Estepa, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS*, (14), 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Grané, P., Rifà, N., y Essomba, M. A. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del graffiti y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* (12), 61-78. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.57562>
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López-Altamirano, O., y Moura, M. (2016). El mural como vehículo narrativo e identidad ciudadana. In *Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design* (pp. 3068-3077). Blucher. <http://dx.doi.org/10.5151/despro-ped2016-0263>
- Mandel, C. (2007). Muralismo mexicano: arte público/identidad/memoria colectiva. *ESCENA. Revista de las artes*, 61(2), 37-54. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/8181>
- Martínez-Felipe, C., y Martínez-Agut, M. D. P. (2021). El arte urbano como método de aprendizaje: propuesta didáctica en el ámbito de la educación no formal. *Revista Electrónica Quaderns d'Animació i Educació Social*, (34), 1-34. <https://hdl.handle.net/10550/80814>

- Martínez-Rodríguez, K. (2022). El uso de los términos “arte urbano” y “graffiti” en la prensa digital española contemporánea. *Ñawi: arte diseño comunicación*, 6(2), 215–235. <https://doi.org/10.37785/nw.v6n2.a12>
- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs). En F. Pla y J. Poznan (Eds.), *The Faro Convention’s Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement* (pp. 36–53). Council of Europe.
- Ramírez-Rodríguez, M., De los Ángeles Celis, M., Rodríguez Camelo, L., y Roza García, H. (2017). El grafiti como artefacto comunicador de las ciudades: una revisión de literatura. *Revista Encuentros*, 15(1), 77–89. <https://doi.org/10.15665/re.v15i1.812>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers’ Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8501. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

APROPIACIÓN CULTURAL, APRECIACIÓN CULTURAL Y TRANSCULTURACIÓN: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE TRES ELEMENTOS CLAVE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE CULTURA DEMOCRÁTICA E INTERCULTURAL

Elena Montejo Palacios

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Cuando examinamos el complejo tejido de interacciones que suponen la cultura, emergen a la superficie nociones, relaciones e intersecciones entre identidades, construcción de creencias, prácticas, tradiciones y poder. Se abre para la educación una conversación necesaria sobre las delicadas líneas que separan la expresión cultural de la apropiación cultural, los fenómenos de aculturación, transculturación e hibridación de patrones de racismo cultural. Todos estos términos, más allá de las definiciones formales y académicas que durante décadas han debatido las y los investigadores, se presentan como nudos críticos en la formación del profesorado en tanto, en nuestro contexto social, el aprendizaje-enseñanza de lo cultural, los rasgos culturales y su didáctica son, necesariamente, parte de un proceso dinámico integrado por tensiones y luchas en el sistema de poder y sus discursos de legitimación.

Comenzaremos la exploración de este panorama, tan sutilmente complejo, con la noción de apropiación cultural. Ziff y Rao, en *Borrowed Power: Essays on Cultural Appropriation* (1997), lo plantean como el uso de elementos de una cultura minoritaria o marginal por parte de un grupo hegemónico, siendo dicho uso percibido por la comunidad creadora como no reconocido o inapropiado. Frente a esta noción, autores como Young y Brunk (2009) enmarcan estas acciones como procesos no problemáticos de difusión y mezcla cultural, existiendo estudios que sugieren resultados positivos para los actores de la experiencia multicultural y el uso cultural fuera del grupo originario, que incluyen la creatividad (Maddux et al., 2010) o la atracción interpersonal (Chartrand y Bargh, 1999).

No cabe duda de que las acciones culturales fuera del grupo originario pueden implicar un beneficio económico por la venta o uso de algún objeto, tradición o conocimiento por el que a menudo han sido marginadas las comunidades creadoras (Lenard y Balint, 2020). Tal y como apuntan Cruz, Seo y Scaraboto (2023) “desde las últimas décadas, una ideología predominante de multiculturalismo neoliberal, adecuada a las demandas del capitalismo transnacional, ha institucionalizado el deseo de apreciar la diferencia cultural como un proyecto de identidad de consumo [...]” (p. 963). Sin embargo, la vulneración económica no es el único modo en el que estas acciones perjudican a las comunidades originarias (Rogers, 2006), dado que

la apropiación también puede reforzar estereotipos, favorecer la pérdida de valor simbólico o limitar la visión que los miembros de la comunidad de origen tienen de sí mismos (Frykberg et al., 2008). Aunque el racismo y la apropiación cultural no son sinónimos, pues el primero hace referencia a un “ethos cultural [...] que refleja las creencias y la tendencia a la dominación racial [...]” (Jones, 1997, p. 505 citado en Mosley et al., 2024, p. 255), las investigadoras Mosley y Biernat (2021) han hallado correlaciones entre los juicios de valor establecidos ante ejemplos de apropiación cultural y el racismo.

Asimismo, algunos autores proponen que dentro de la apropiación cultural se enmarcan los procesos de aculturación, hibridación o transculturación. Littlejohn y Foss (2009, p. 968) apuntan que la transculturación implica múltiples actos de apropiación cultural, incluido el proceso en el que estas interacciones generan nuevas formas culturales. En este sentido, Homi Bhaba (en Rutherford, 1990, p. 211) argumentó que:

[...] todas las formas de cultura son continuamente un proceso de hibridez [...] la importancia de la hibridez no es poder trazar dos momentos originales de los que surja el tercero, sino que la hibridez [...] es el "tercer lugar" que permite que surjan otras posiciones.

Bajo esta misma línea de pensamiento, Peter Burke (2009) establece la hibridación como la modificación de un objeto, el cual ha sido descontextualizado de su entorno original y recontextualizado en otro espacio. Por su parte, Mary Louis Pratt propuso el término “zona de contacto”, la cual entendía como aquellos “espacios sociales donde culturas dispares se encuentran, chocan y luchan entre sí, a menudo en relaciones muy asimétricas de dominación y subordinación [...]” (1992, p. 4).

Con este telón de fondo, cabe plantearse: ¿por qué son relevantes estos conceptos para la formación del profesorado? Desde nuestro punto de vista, el conjunto de procesos asociados a la práctica cultural y su aprendizaje desempeñan un papel crucial en la formación de la disposición, percepción y actitudes del alumnado. Al tiempo, un aprendizaje crítico de estas prácticas conlleva un reconocimiento de potenciales actitudes racistas y de procesos que legitimen prácticas sociales que refuerzan una distribución desigual del poder. Tal y como hooks (2021, p. 10) argumentó, la práctica educativa debería cuestionar los prejuicios del currículo que se inscriben en los sistemas de dominación basados en el racismo y el sexismo, ofreciendo alternativas desde la diversidad.

Diversos autores (Leonardo, 2002; Pewewardy, 2004) sostienen que las políticas escolares de neutralidad respecto a la etnicidad y la raza contribuyen de forma patente al racismo, considerando además que la apropiación cultural en el ámbito escolar se fomenta y sostiene sobre estereotipos raciales. Las apropiaciones culturales realizadas en el ámbito escolar tienen efectos sobre las narrativas hegemónicas, las cuales buscan asumir la propiedad de experiencias/identidades de las que se no forman parte y reclamar el derecho de la comunidad dominante sobre la otredad cultural (Subedi y Macias, 2022).

Así, se presenta la necesidad de conocer si las ideologías raciales permean la formación de las y los futuros docentes y, por tanto, afectan al desarrollo de sus futuras prácticas. De igual modo, es necesario que debatir sobre las responsabilidades éticas del profesorado respecto a la apropiación cultural, la apreciación cultural y la transculturación. Pues, sumándonos a lo señalado por Dei (2018), las apropiaciones culturales nunca están separadas de la "colonialidad del conocimiento y de la producción de conocimiento"(p. 135), como tampoco lo están del proceso de aprendizaje-enseñanza.

En relación con el aprendizaje competencial de los y las maestras en formación, el Consejo de Europa (2018, p. 11-14) establece las competencias para la cultura democrática a través de las cuales conmina a "valorar la diversidad cultural" y mostrar actitudes de apertura a ella; sin embargo, no indica las vías o herramientas desde las que trabajar los conflictos culturales y, lo que consideramos particularmente importante, no establece elemento crítico alguno sobre el que ejercer el análisis de las diversas expresiones culturales y su práctica.

En el actual marco legal educativo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, determina en su artículo 2, sección g y k, que entre los fines de la educación se encuentra la necesidad tanto de reconocer la interculturalidad como un elemento enriquecedor como participar en la vida cultural con una actitud crítica y responsable. Consecuentemente, tanto en el R.D. 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en el R.D 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria como en el desarrollo educativo andaluz se establece, dentro de la Competencia Ciudadana, la alfabetización cívica, a través de la cual se deben adquirir valores éticos y democráticos desde los que aproximarse a problemas sociales relevantes, tales como el racismo.

Como ya argumentara Díez-Bedmar (2022, p. 10) en torno al género y la construcción de identidades, la ausencia de elementos críticos de análisis en la formación del profesorado incide directamente en la adquisición de las competencias para el desarrollo de culturas democráticas. Bajo este mismo razonamiento, si el futuro profesorado no es capaz de cuestionar sus propios estereotipos y prejuicios raciales no serán capaces de trabajar críticamente lo cultural y, por tanto, continuarán participando y perpetuando el discurso cultural hegemónico y predador a través de su práctica docente, la elaboración de materiales y propuestas educativas.

Una aproximación crítica a la didáctica y la enseñanza de las manifestaciones culturales es clave para un desarrollo ético de la misma, ya que, tal y como Sensoy (2010) estableció, las prácticas docentes que enfatizan el valor de la apreciación cultural de forma acrítica no promueven el respeto o el reconocimiento de las comunidades culturales marginadas, por lo que se convierten en procesos de aprendizaje-enseñanza performativos, donde la comunidad dominante puede disfrutar, interpretar y, en última instancia, reclamar como propia (hooks, 1992) la otredad cultural. Así pues, una docencia acrítica con la diversidad cultural se une

inexorablemente al discurso hegemónico, la predación cultural y el continuismo de un racismo estructural imbricado en el sistema educativo. Estas dinámicas de trabajo no solo resultan poco éticas, sino que privilegian en el espacio educativo el enfoque eurocentrista donde “lo inclusivo” cosifica y margina a aquellos grupos víctimas de la apropiación cultural; la cual, paradójicamente, hace visible a la comunidad cultural minoritaria al tiempo que la invisibiliza al arrebatarle su voz (Subedi y Macías, 2022, p. 82). Por ello, es necesario que la formación docente incluya el conocimiento y reconocimiento crítico de estas prácticas, ya que, la praxis de la equidad y la verdadera diversidad cultural desaparecen o se malversan cuando las y los propios educadores no son capaces de reconocer “la influencia y el poder histórico de la blanquitud en el racismo estructural” (McNair, Bensimon y Malcom-Piqueux, 2020, p. 7).

2. OBJETIVOS

Con el fin de implementar las competencias profesionales de los y las docentes en formación, la presente propuesta tiene como objetivo conocer si el alumnado de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Jaén posee la capacidad de:

- Reconocer y distinguir en diversas prácticas culturales la apropiación cultural, la apreciación cultural y la transculturación, así como sus límites y dinámicas.
- Reconocer discursos de odio, racismo, desigualdades y violencia en diferentes prácticas culturales.
- Cuestionar críticamente los estereotipos y prejuicios presentes en la apropiación cultural, resultado de los discursos hegemónicos eurocéntricos
- Establecer la necesidad de trabajar de forma ética en las diferentes etapas educativas la diversidad cultural y las prácticas culturales.
- Conocer las propuestas didácticas para trabajar la diversidad cultural alejada de los discursos hegemónicos eurocéntricos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y Participantes

La muestra está compuesta de 68 participantes (58 mujeres, 9 hombres y 1 persona no binaria). Respecto a la etnicidad de las y los participantes, 65 de ellos/as se identificaban como caucásicos, 2 pertenecientes a la comunidad indígena americana y 1 persona como árabe-árabe descendiente. El 69,1% de las personas participantes tenían entre 20 y 22 años, el 27,9% entre 23 y 26 años, el 1,5% entre 30 y 33 y el 1,5% entre 38 y 40 años.

Las personas participantes pertenecían a los Grados de Educación Infantil (21 participantes), Educación Primaria (19 participantes) y Educación Social (28 participantes), matriculados en las asignaturas “Educación natural, cultural y

patrimonial” (Grado en Educación Social), “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural” (Grados en Educación Infantil y Educación Primaria) y “Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género” (Educación Primaria), todas ellas ofertadas en la Universidad de Jaén en el curso 2023-2024.

El método para la selección de las personas participantes fue un muestreo probabilístico causal. El acceso fue por disponibilidad en el aula durante sesiones teórico-prácticas de las citadas asignaturas.

3.2. Instrumento y procedimiento

El instrumento de esta investigación está basado en el cuestionario sobre apropiación cultural creado por Mosley, Heiphetz, White y Biernat (2024). A través de una escala Likert se crearon cinco preguntas (tabla 1) vinculadas a la apropiación cultural, la apreciación cultural y la transculturación. Cada una de las preguntas tenía una imagen asociada que ayudaba a identificar el elemento o práctica cultural mencionado. La escala Likert se valoraba sobre 5, donde 1 era “No es apropiación cultural” y 5 “Es apropiación cultural”. El cuestionario se completaba con dos preguntas abiertas: “¿Consideras importante entender los límites de la apreciación cultural y la apropiación cultural? ¿Por qué?” y ¿Crees necesario que los educadores contrarresten pedagógicamente las prácticas que normalizan las apropiaciones culturales? Si es así ¿Qué propuestas harías en el aula para ello?”.

Tabla 1. Preguntas del cuestionario e ítems actor/comunidad creadora.

Elemento cultural	Actor	Origen
La batucada es una expresión artístico-religiosa originada por diversos pueblos africanos durante el proceso de esclavitud que vivieron en diversos países sudamericanos como Brasil. Originariamente surge vinculada a la religión batuque, y con el tiempo, la población afrodescendiente la emplea como un modo de manifestación, elemento musical y de protesta.	Blanco	Afro/Afrodescendientes
La comunidad Aguacatenango, Chiapas (México) denunció a los medios el uso que la cadena de moda Zara había hecho de sus bordados tradicionales, cuya propiedad intelectual está protegida por la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007, ONU)	Blanco	Comunidad indígena mexicana
El Chef Amié (Burundi, Ruanda, 1985) es uno de los iconos de la diáspora tutsi. Huyó de su país cuando el genocidio Tutsi, a manos de la nación hutu, tuvo lugar en la década de los 90. Viajó y se formó en Europa como cocinero. Hoy ha vuelto a su país, donde ha abierto el restaurante Kigali, donde prepara cocina española, italiana y ruandesa.	Africano	Europa

Para las naciones nativo-estadounidenses de las grandes planicies, el tocado es un símbolo de liderazgo, y cada pluma y cuenta que lo componen, tienen un carácter simbólico, sagrado y muestra una posición de liderazgo dentro de la comunidad. En las últimas décadas, grupos de personas han empleado estos tocados como parte de su vestimenta en festivales, encuentros deportivos, vídeos musicales y otros eventos de tipo cultural.	Blanco	Comunidad indígena estadounidense
Shōji Kojima (Tokushima, 1939) es un bailarín de flamenco japonés, quien comenzó sus estudios de danza flamenca en la escuela de flamenco "Amor de Dios" en 1965. Debutó con la compañía de Rafael Farina en 1968. En 1976 regresa a Japón y funda su propia escuela y compañía en 1980.	Este-asiático	Comunidad romaní española / España

Fuente: Elaboración propia

Los y las participantes fueron informados del objetivo de la investigación, su participación fue voluntaria y sus respuestas anónimas. El cuestionario se realizó durante una sola sesión en cada una de las asignaturas, en un espacio de 15 minutos a través de un cuestionario online. Para el análisis cualitativo se seleccionaron las citas representativas de ambas preguntas, sin establecer análisis comparativo entre ellas. Las citas se etiquetaron con identificadores compuestos por la identidad sexo-genérica (H, hombre, M, mujer, NB, no binario) y número de respuesta en el formulario.

4. RESULTADOS

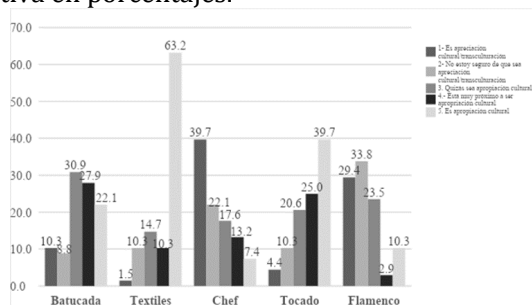
Para analizar los resultados se emplearon tres agrupamientos: general, identidad sexo-genérica¹⁸ y etnicidad. Los valores han sido expresados mediante frecuencia relativa en porcentajes.

En el análisis general (figura 1), la práctica de la batucada obtuvo un 10,3% para apreciación cultural, frente al 22,1% de apropiación cultural. Los grados intermedios 3 y 4, con 30,9% y 28,9% fueron las más escogidas por los, les y las participantes. El segundo ítem, el uso de los bordados tradicionales de la comunidad Aguacatenango por parte de la empresa Zara, obtuvo un 63,2% para la opción de apropiación cultural, seguida de la categoría "quizás sea apropiación cultural" con un 14,7%. En este caso, "es apreciación cultural" sólo obtuvo 1,5% de las respuestas, mientras que las categorías 2 y 4 obtuvieron el 10,3% cada una. En el caso del chef sudanés Amié el 39,7% de los, les y las participantes consideraron que se trataba de apreciación cultural, frente a un 7,4% que optó por escoger apropiación cultural. En las opciones intermedias destaca el 22,1% dado al valor

¹⁸ Al realizar el análisis sobre la categoría "identidad sexo-genérica" se ha optado por emplear solo los participantes que se identifican como "hombre" y "mujer" dado que la muestra de personas no-binarias no es lo suficientemente amplia para un análisis significativo y fiable.

dos “No estoy seguro/a/e de que sea apreciación cultural/transculturación” y “Quizás sea apropiación cultural” con un 17,6 %.

Figura 1. Respuestas del cuestionario expresadas mediante frecuencia relativa en porcentajes.

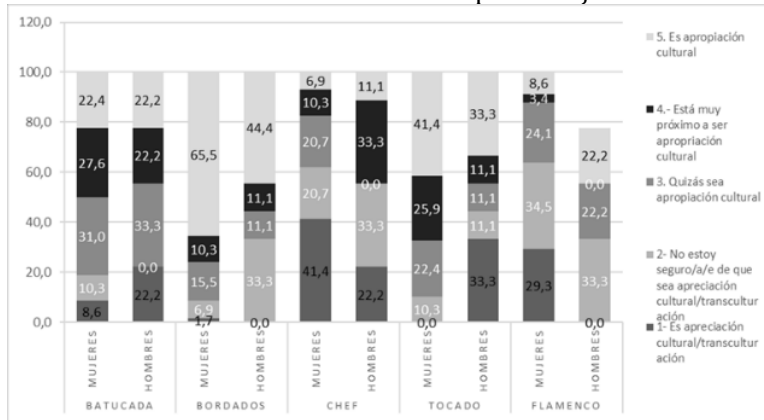


Fuente: Elaboración propia.

En la cuestión del uso del capo nativo estadounidense, el 39,7% determinó que es apropiación cultural, frente a un 4,4% que considera que “es apreciación cultural”. La categoría “está muy próximo a ser apropiación cultural” obtuvo un 25% de las respuestas y “quizás sea apropiación cultural” un 20,6%. Ante el supuesto del bailar de flamenco un 33,8% de los, las y les participantes se decantaron por “no estoy seguro/a/e que sea apreciación cultural/transculturación”, seguidas de “es apreciación cultural” con un 29,4%. La opción “quizás sea apropiación cultural” obtuvo el 23,5% de las respuestas, mientras que un 2,9% fue para “está muy próximo a ser apropiación cultural” y un 10,3% para “es apropiación cultural”.

Cuando se analizan los resultados bajo la agrupación de identidades sexo-genéricas (figura 2), para la primera pregunta las respuestas que consideran la práctica de la batucada como apropiación cultural arroja un resultado igual con un 22,4 % en el caso de las mujeres y un 22,2 % para los hombres. De forma similar, las opciones “Está muy próximo a la apropiación cultural” y “Quizás sea apropiación cultural” dan valores para ambos grupos cercanos. La máxima diferente entre identidades sexo-genéricas radica en la opción “Es apreciación cultural”, donde un 22,2% de los hombres escogió como respuesta frente a un 8,6% de las mujeres. De igual modo, ningún hombre optó por la opción “No estoy seguro/a/e de que sea apreciación cultural o transculturación” frente a un 10,3% de las mujeres que seleccionaron esta opción.

Figura 2. Respuestas del cuestionario en función de la identidad sexo-genérica expresadas mediante frecuencia relativa en porcentajes

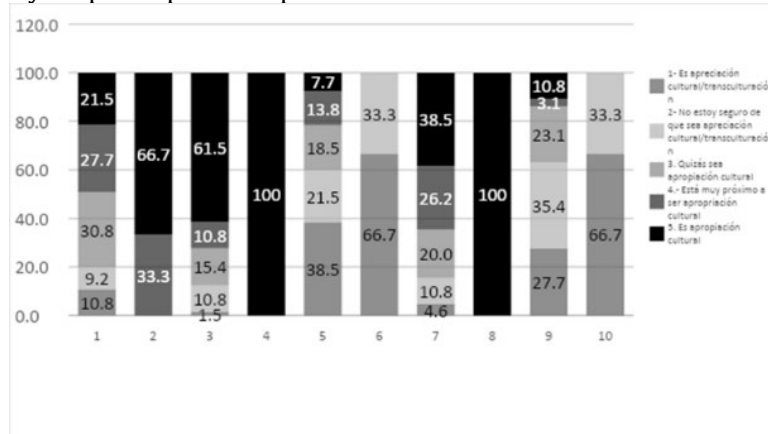


Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los bordados de la comunidad indígena mexicana, un 65,5% de las mujeres consideraron que era apropiación cultural frente a un 44,4% de los hombres. Para este último grupo, la siguiente opción más elegida es “no estoy seguro/a/e que sea apreciación cultural o transculturación”, con un 33,3%. En el caso de las mujeres, las opciones restantes presentan una incidencia menor al 15,5%. En la tercera cuestión, la noticia del chef sudanés Amié, un 41,4% de las mujeres lo considera “apreciación cultural” frente a un 22,2% de los hombres. En este último grupo, las respuestas “no estoy seguro/a/e que sea apreciación cultural o transculturación” y “está muy próximo a ser apropiación cultural” obtuvieron un 33%. Las otras opciones mayoritarias entre las participantes se dividieron entre “no estoy seguro/a/e que sea apreciación cultural o transculturación” y “está muy próximo a ser apropiación cultural” ambas con un 20,7%.

Ante la pregunta sobre el uso del capo nativo estadounidense, un 41,4% de las mujeres lo consideraron “apropiación cultural” frente a un 33,3% de los hombres. La siguiente opción más elegida por el grupo de las mujeres es, con un 25,9%, “está muy cerca de la apropiación cultural”, frente a la segunda respuesta más elegida por los participantes, “es apreciación cultural” con un 33,3%. En el caso del bailar Shōji Kojima, un 29,3% de las mujeres lo consideraron “es apreciación cultural”, una posibilidad que no fue elegida por ningún hombre. En el grupo de las mujeres la opción “no estoy seguro/a/e de que sea apreciación cultural o transculturación” fue la más elegida, con un 34,5%, un porcentaje muy similar al del grupo de hombres. De igual modo, “quizás sea apropiación cultural” arroja resultados en torno al 23% para ambos grupos, mientras “es apropiación cultural” fue elegida sólo por un 8,6% de las mujeres frente al 22,2% de los hombres.

Figura 3. Respuestas del cuestionario en función de la identidad étnico-racial de los y las participantes expresadas mediante frecuencia relativa en porcentajes



Fuente: Elaboración propia.

Por último, al analizar las respuestas desde un enfoque de identidad étnico-racial (figura 3) aparecen los siguientes resultados. En torno a la práctica de la batucada, en el caso de las personas racializadas la opción “es apropiación cultural” obtiene el 66,7% de las respuestas frente al grupo de personas no-racializadas que escogen esta opción en un 21,5% de los casos. El segundo valor más escogido entre las personas racializadas es “está muy próximo a ser apropiación cultural” con un 33,3% de los casos, una opción que ocupa el 27,7% de las respuestas en el otro grupo. En el caso de las personas que se identifican como blancas “no estoy seguro/a/e que sea apropiación cultural” con un 30,8% de las respuestas en la segunda opción más escogida.

Al analizar el caso de los bordados creados por la comunidad indígena, en el caso de las personas racializadas, el 100% de la muestra lo consideró “apropiación cultural”, frente a un 61,5% del grupo de personas que se identificaron como blancas. Para este último grupo, el segundo valor más escogido fue “quizás sea apropiación cultural” con un 15%. Las respuestas del grupo de personas racializadas ante el caso del chef sudanés se dividen entre un 66,7% “es apreciación cultural” y un 33,3% para “no estoy seguro/a/e que sea apreciación cultural/transculturación”. La muestra en el caso de las personas que se identifican como blancas se divide entre “es apreciación cultural” con un 38,5%, seguido de “no estoy seguro/a/e que sea apreciación cultural/transculturación” con un 21,5% y “quizás sea apropiación cultural” con un 18,5%. Las opciones “está muy próximo a la apropiación cultural” y “es apropiación cultural” ocupan un 13,8% y 7,7% respectivamente.

En el supuesto del capo nativoamericano, el 100% de las personas que se identifican como racializados lo consideraron “apropiación cultural” frente a un 38,5% del otro grupo. La segunda respuesta más habitual entre las personas que se identifican como blancas fue “está muy próximo a la apropiación cultural” con un

26,2%, seguido de “quizás sea apropiación cultural” con un 20% de los casos. En el último de los planteamientos, el bailar de flamenco, el 66,7% de las personas racializadas lo consideraron “es apreciación cultural” y el 33,3% “no estoy seguro de que sea apreciación cultural o transculturación”. Ante este mismo ítem, las personas que se identifican como blancas contestaron en un 27,7% de los casos “es apreciación cultural”, seguidos de “no estoy seguro de que sea apreciación cultural o transculturación” con un 35,4%, “quizás sea apropiación cultural” en un 23,1% y un 10% lo consideró “apropiación cultural”.

5. DISCUSIÓN

El primero de los objetivos planteados en esta investigación era el de establecer si el profesorado en formación poseía la capacidad de “reconocer y distinguir en diversas prácticas culturales la apropiación cultural, la apreciación cultural y la transculturación, sus límites y dinámicas”. En este sentido, tal y como aparece reflejado en la figura 1, de forma mayoritaria el alumnado reconoce los matices generales entre ambos términos, si bien, es significativo que la detección de la apropiación cultural se lleva a cabo con mayor precisión cuando está vinculada a un beneficio económico, tal es el caso del supuesto de la comunidad Aguacatenango. Asimismo, existe una diferencia significativa cuando la detección de la apropiación cultural está relacionada con la construcción identitaria, (supuestos de la batucada y el capo nativoamericano). Si bien ambos elementos tienen una naturaleza sagrado-simbólica, el hecho de que el tocado nativoamericano, de uso habitual entre los asistentes a festivales de música y eventos deportivos en Estados Unidos, no es común en el contexto social español favorece la detección de esta práctica como apropiación cultural. Por el contrario, la práctica de la batucada, tan común en manifestaciones y celebraciones en nuestro país, muestra valores más bajos entre los y las participantes, evidenciándose, por tanto, que la normalización de la apropiación en el contexto social propio dificulta el cuestionamiento de ciertas prácticas culturales.

Por lo que respecta a la identificación de la apreciación cultural y de la transculturación, los resultados indican que gran parte del alumnado es capaz de establecer conexiones entre la práctica cultural y las relaciones de poder igualitarias entre comunidades. Si bien, en el caso del bailar japonés su identificación como apreciación cultural queda más diseminada entre los valores asociados a este concepto, posiblemente por el hecho de que la mayoría de los participantes vinculan este arte como producto exclusivo de la comunidad romaní española.

Al analizar el agrupamiento sexo-genérico (figura 2), los resultados muestran como las participantes poseen una mayor capacidad de detección de la apropiación cultural que los participantes, si bien los resultados en el caso de la batucada no presentan variación alguna. Ante los supuestos del bordado mexicano y el chef sudanés las variaciones de las respuestas de las mujeres respecto a los hombres superan los 20 y 10 puntos respectivamente. Sólo ante la pregunta del bailar japonés se presenta una verdadera dualidad, en las que las mujeres fueron capaces

de categorizar correctamente esta práctica frente a la insuficiencia en la respuesta de los participantes masculinos.

Consideramos que los resultados más reseñables son los obtenidos bajo la categoría etnico-racial (figura 3). En ella, las personas participantes que se identifican como miembros de la comunidad indígena-americana y árabe-árabe descendiente presentan una alta capacidad para reconocer casos de apropiación cultural, independientemente de si estas prácticas tienen lugar en su entorno o están vinculadas a un rédito económico o no. De igual modo, pueden distinguir la apreciación cultural cuando esta se practica desde el conocimiento profundo del elemento cultural y, particularmente, cuando las relaciones de poder en estas experiencias están equilibradas. Estos resultados corroboran lo determinado en algunos estudios (Kwon, 2023) que establecen conexiones entre la capacidad de detección y el grupo étnico o minoría a la que el observador pertenece.

Las respuestas dadas a las preguntas abiertas del cuestionario, analizadas cualitativamente, se vinculan a los objetivos “cuestionar críticamente los estereotipos y prejuicios presentes en la apropiación cultural resultado de los discursos hegemónicos eurocéntricos” y “establecer la necesidad de trabajar en las diferentes etapas educativas la diversidad cultural y las prácticas culturales” así como a “conocer las propuestas didácticas para trabajar la diversidad cultural alejada de los discursos hegemónicos eurocéntricos”. Ante la pregunta “¿Consideras importante entender los límites de la apreciación cultural y la apropiación cultural? ¿Por qué?” sólo una de las participantes (M7) determinó que no era una cuestión importante para un docente y, por tanto, no era necesario trabajarla en aula.

La mayoría de las respuestas incluían la necesidad de “reconocer y respetar los límites de la apreciación cultural ayuda a fomentar relaciones más equitativas y respetuosas entre diferentes grupos culturales” (M23) considerando que este imperativo proviene de la disparidad de experiencias que tienen los pueblos al manifestar su cultura en un ámbito multicultural o de cultura global. En este sentido uno de los participantes (H43) expresaba:

[...] detrás de cada cultura puede haber mucho sufrimiento y además, existen culturas con mucho poder sobre personas de otras culturas que desvalorizan simplemente por considerar que están "por encima" de ellos. No es justo que para una persona de una cultura marginada algún elemento cultural les haya costado incluso vidas o explotaciones para que llegue otra persona y lo use como por estética o disfrute.

En esta misma línea de pensamiento varias participantes apuntaban la necesidad de entender los límites de la apreciación y la apropiación cultural, vinculando esta comprensión a la investigación de las expresiones culturales, profundizando en su origen así como una posterior reflexión crítica.

Si es muy importante entender los límites porque es fundamental promover la diversidad de manera respetuosa y evitar comportamientos que perpetúen estereotipos o injusticias culturales. (M61)

Considero que es muy importante conocer los límites de la apropiación cultural puesto que al final cuando utilizamos algo que caracteriza a una población que ha sufrido una guerra, o ha pasado por algo negativo, o simplemente algo que los define sin entender que eso tiene una simbología importante para esa población estamos haciendo "nuestro" algo que no nos pertenece [...]. (M2)

Sí, porque la diferencia es el respeto a los demás y estar abierto a la autocrítica y reflexión sobre nuestros propios actos. Percibirnos como personas en construcción dispuestas a destruir algunas paredes para reconstruirlas más tarde. Culturas que se aportan unas a otras y no una cultura dominante que se aprovecha de rasgos de la cultura minoritaria. (M32)

Todas estas respuestas presentan una fuerte conexión entre el daño percibido por la comunidad de origen y los juicios de apropiación cultural, lo cual corrobora diversas investigaciones en este campo (Gray et al., 2014 y Rozin y Royzman, 2001 citado en Mosley et al., 2024)

Particularmente interesante es la respuesta dada por una de las participantes (M67), quien, además de incidir en esta predisposición a la reflexión personal, detecta incoherencias entre la práctica profesional del profesorado universitario y las actitudes personales de este, manifestando que ha experimentado comentarios machistas y racistas en aula incluso cuando el discurso del profesorado versaba sobre perspectiva de género o interculturalidad. De igual modo, considera que debe haber una coherencia entre el ejercicio docente del profesorado universitario y su faceta personal.

En relación a la segunda pregunta, gran parte de los y las participantes propusieron el pensamiento crítico y la reflexión sobre la propia identidad como la mejor forma de aproximarse desde la práctica profesional a estos conceptos, sugiriendo la investigación en aula como una posibilidad para trabajar el verdadero origen de estas prácticas. Algunas de las respuestas establecen conexiones entre alfabetización cultural, la perspectiva de género y la ética de la o el docente, tanto en su profesión como en el plano personal:

Creo que habría mil formas de empezar a introducir al alumnado de infantil, al igual que se le introduce temas como el feminismo, a entender que es la apropiación cultural y cómo puede afectar negativamente a esas culturas. La manera que lo haría sería igual que con la perspectiva de género, de forma transversal en todo. (M32)

Creo que debemos enseñarlo por pura ética. El racismo tiene muchas formas de expresarse, y apropiarse de la cultura de otros es una de ellas. Como he dicho antes, esto no solo debe enseñarse sino practicarse como personas. (M67)

[...] Es más, en la escuela muchas veces vemos apropiaciones culturales como el típico black mask cuando llegan los reyes magos, o cuando teatralizan y se caricaturizan algunos rasgos culturales de otras etnias. Los educadores deberían contrarrestar las prácticas que normalizan las apropiaciones culturales transmitiéndoles la importancia de conocer la historia que hay detrás, muchas veces tras los símbolos hay pueblos que han sido oprimidos y debemos ser conscientes de nuestro privilegio como "blancos". Y por supuesto enriquecernos culturalmente unos a otros pero siempre desde el RESPETO (sic). (M20)

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha mostrado como los y las docentes en formación, si bien son capaces de distinguir desde un aspecto teórico las diferencias entre apropiación cultural, apreciación cultural y transculturación, tienen dificultades para percibir estos conceptos en prácticas que se llevan a cabo en su propio entorno, lo cual muestra que su capacidad de observación está fuertemente marcada por la propia construcción identitaria y experiencia social. Esto, a su vez, se vincula con el proceso de adquisición de competencias para la práctica docente: la competencia para la cultura democrática (Consejo de Europa, 2018, 11-14), la competencia intercultural (Aguado, 2003, citado en Díez-Gutiérrez et al, 2012) y las competencias para la diversidad y la inclusión (Comisión Europea, 2023, 77), pues para la verdadera adquisición e implementación de estas es necesario un proceso reflexivo sobre la propia identidad, la revisión de los privilegios y la mirada crítica al entorno social.

Tal y como plantean Blanco, Reinoso y Vázquez (2021), la adquisición de la competencia intercultural tiene un fuerte componente ético, en tanto serán las prácticas docentes las que determinen la construcción del relato cultural en el aula. En este sentido, se ha detectado en el profesorado en formación una carencia en la propuesta de prácticas docentes que permitan trabajar con el futuro alumnado lo cultural a través del pensamiento crítico. Si bien, la gran mayoría de los y las participantes afirman que para la construcción de una ciudadanía democrática y crítica es necesaria la práctica reflexiva en torno a la diversidad cultural y las manifestaciones culturales y su apropiación, lo cierto es que no generan propuestas reales para su implementación. Consideramos que esto se debe a la influencia de la formación previa, recibida en asignaturas de años anteriores, donde a través de contenido teórico se remarcaba la necesidad de trabajar el pensamiento crítico, una información que el profesorado en formación parece no ser capaz de llevar a la práctica a través de propuestas educativas.

Por último, nos parece necesario remarcar como algunas participantes han vinculado la necesidad de implementar estas competencias en el propio entorno académico, percibiendo la universidad como un espacio donde aún se manifiestan acciones y discursos hegemónicos que perpetúan el racismo estructural.

Esta investigación ha mostrado la necesidad de introducir en la formación inicial del profesorado las herramientas necesarias para la implementación de las competencias de cultura democrática e interculturalidad con el fin de trabajar en las aulas del futuro la diversidad cultural y sus manifestaciones de forma crítica, igualitaria y ética con el fin de transformar un sistema social que aún mira lo cultural desde la mirada eurocéntrica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, Y., Reinoso, Y. y Vasquez, M. (2021). Competencias interculturales y globalización, una reflexión en torno a la formación ética. *Revista de filosofía*, 38 (2), 346-357. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4978931>
- Burke, P. (2001). *Cultural Hybridity*. Politypress
- Díez Bedmar, M.C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11(11). <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Díez-Gutiérrez, E. J., Rodríguez, A. S., Urbano, C. A., Esteban, E. P., Jiménez, V. P. y Camargo, J. G. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Chartrand T. L. y Bargh J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 893-910.
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe, Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>
- Consejo de Europa (2018). Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas. <https://shorturl.at/TfYTU>
- Cruz, A.G.B., Seo, Y. y Scaraboto, D. (2023). Between Cultural Appreciation and Cultural Appropriation: Self-Authorizing the Consumption of Cultural Difference. *Journal of Consumer Research*, 50 (5), 962-984. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucad022>
- Dei, G. J.S. (2018). "Black like me": reframing Blackness for decolonial politics. *Educational Studies*, 54(2), 117-142.
- hooks, b. (1992). *Black looks: race and representation*. Routledge.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Kwon, H. (2023). *Lay perceptions of cultural appropriation*. [tesis doctoral, University of Hawai'i at Manoa] Repositorio institucional de la Universidad de Jaén. <https://acortar.link/uWolSo>
- Lenard P. T. y Balint P. (2020). What is (the wrong of) cultural appropriation?. *Ethnicities*, 20(2), 331-352. <https://doi.org/10.1177/1468796819866498>
- Leonardo, Z. (2002). The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race Ethnicity and Education*, 5(1), 29-50.
- Littlejohn, S. W. y Foss, K. A. (2009). *Encyclopedia of communication theory*. Sage.
- Maddux W. W., Adam H. y Galinsky A. D. (2010). When in Rome. Learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences facilitate creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 731-741. <https://doi.org/10.1177/0146167210367786>
- McNair, T. M., Bensimon, E. M. y Malcom-Piqueux, L. (2020). *From equity talk to equity walk*. Jossey-Bass.

- Mosley, A. J. y Biernat, M. (2021). The new identity theft: Perceptions of cultural appropriation in intergroup contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 121(2), 308–331. <https://doi.org/10.1037/pspi0000327>
- Mosley, A. J., Heiphetz, L., White, M. H., y Biernat, M. (2024). Perceptions of Harm and Benefit Predict Judgments of Cultural Appropriation. *Social Psychological and Personality Science*, 15(3), 299-308. <https://doi.org/10.1177/19485506231162401>
- Pewewardy, C. (2004). Playing Indian at half-time: The controversy over American Indian mascots, logos, and nicknames in school-related events. *Clearing House*, 77(5), 180-185.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. Routledge.
- Rogers, R. (2006). From cultural exchange to transculturation: a review and reconceptualization of cultural appropriation. *Communication theory*, 474-503.
- Rutherford, J. (1990). The Third Place: Interview with Homi Bhabha en Ders, H. (ed.) *Identity, community, culture difference* (207-221). Lawrence and Wishart.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.
- Sensoy, Ö (2010). Ickity-ackity open sesame:" learning about the Middle East in images en n B. Subedi (ed.) *Critical global perspectives: rethinking knowledge about global societies* (39-55). Information Age Publishing.
- Subedi, B. y Macias, L.F. (2022). Teacher Don't Teach Me Nonsense: Decolonizing Cinco de Mayo and Sherpa Cultural Appropriations. *Educational Foundations*, 35 (1), 80-107.
- Torres, Y. B., Perez, Y. R. y Maestre, M. C. V. (2021). Competencias interculturales y globalización, una reflexión en torno a la formación ética. *Revista de Filosofía*, 346-357. <https://shorturl.at/DhPvg>
- Young, J.O. y Brunk C.G. (2009). *The Ethics of Cultural Appropriation*. Wiley-Blackwell.
- Ziff, B. y Rao, P. V. (1997). Introduction to cultural appropriation: A framework for analysis en Ziff, B. y Rao, P.V. (ed.) *Borrowed Power: Essays on cultural appropriation* (1-30). Rutgers University Press.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, UNA HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN COLECTIVO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Olaia Fontal Merillas

Universidad de Valladolid, Observatorio de Educación Patrimonial en España

Alejandra López Mera

Universidad de Valladolid, Observatorio de Educación Patrimonial en España

Pablo de Castro Martín

Universidad de Valladolid, Observatorio de Educación Patrimonial en España

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista de apertura social a la educación patrimonial, consideramos fundamental abordar el patrimonio como una parte integral de la vida y la identidad de las personas en la sociedad. Esto implica que el patrimonio no es solo un legado histórico, sino una parte activa de la vida cotidiana que influye en la interacción con el entorno, la historia personal y los lazos sociales. Estos vínculos se entrelazan a través de narrativas individuales, enriqueciendo el tejido social y cultural. Para que la educación patrimonial sea inclusiva, es esencial entender el patrimonio como símbolos que configuran la identidad comunitaria, reflejando aspectos culturales del pasado y del presente. Esta propuesta busca usar recursos didácticos y herramientas en la educación patrimonial de manera no formal e inclusiva, revitalizando la memoria de lugares históricos y sus experiencias.

Así, el patrimonio se entiende como un constructo social, atribuido por grupos que identifican elementos y expresiones como parte integral de su legado, comprendiendo sus raíces, su presente y sus expectativas futuras (González Monfort, 2007). Siendo así, es considerado fundamental para otorgar sentido a la identidad (Cuenca, 2014), ya que la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente el extravío de la identidad, siendo este uno de los principales problemas encontrados en colectivos en riesgo de exclusión social. El uso del patrimonio en la inclusión social nos permite abordar aspectos según las necesidades de cada grupo, con el objetivo de fomentar la inclusión social y promover valores que conecten con la historia del territorio, lo protejan y lo difundan.

Nuestra propuesta didáctica se basa en teorías que respaldan actividades para fomentar la educación patrimonial y estimular habilidades sociales en contextos educativos y socioculturales. Su objetivo es desarrollar un sentido de pertenencia, promoviendo un aprendizaje significativo sobre el entorno local y cultivando un vínculo emocional con los espacios y las historias de vida. Así, se busca reducir el riesgo de exclusión social de los participantes, teniendo al patrimonio como protagonista.

2. LA VULNERABILIDAD DE GRUPOS Y COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Al examinar la literatura relacionada con la exclusión social y los colectivos reconocidos como parte de los grupos vulnerables, nos sumergimos inicialmente en la exploración del concepto de estigma. Esta revisión nos permite observar su definición y comprender su aplicación en diversos contextos, variando de acuerdo con la época y las circunstancias en las cuales el término ha sido empleado. El estigma es un término que ha evolucionado a lo largo del tiempo, empleado por la sociedad para señalar a un grupo o colectivo de individuos con atributos percibidos negativamente en comparación con la norma social. Este grupo está conformado por una serie de creencias y estereotipos internalizados que influyen en la memoria, la evaluación de características, la percepción y el comportamiento de los miembros de dicho grupo, generando como consecuencia principal la exclusión social (López et al., 2008).

Frente a esta problemática surgen una serie de aspectos a considerar bajo el término, en especial los relativos a inclusión social de este grupo de personas y su participación activa en la sociedad. En nuestra investigación, destacamos principalmente el ámbito de la salud mental asociada a enfermedades mentales estigmatizadas, que señala dificultades en cuanto al riesgo de exclusión social y el reconocimiento de la identidad. Estos trastornos se definen como alteraciones significativas que afectan la cognición, el comportamiento y la regulación emocional. También se les conoce como problemas de salud mental y engloban discapacidades psicosociales, trastornos o estados mentales vinculados a una discapacidad funcional, comportamiento autolesivo o angustia considerable (OMS, 2022).

La mayoría de las personas afectadas llegan a considerarse como un colectivo con alta necesidad de ayuda, lo que implica dificultades relacionadas con su dependencia, calidad de vida y una disfunción en su identidad. Erickson (1956) la define como la ausencia o pérdida de la capacidad para autodefinirse. Esta situación puede atribuirse a desajustes emocionales, dificultades en relaciones sociales y físicas, e indecisión en asuntos laborales. Lo que puede llevar al aislamiento y la dependencia de otros, comprometiendo la autonomía y la calidad de vida de la persona. La Organización Mundial de la Salud enfatiza la necesidad de estrategias eficaces para prevenir y atender enfermedades mentales, implementando medidas que mitiguen el sufrimiento causado por los síntomas. Por lo anteriormente mencionado, las personas deben tener acceso a servicios y apoyos sociales que

necesiten para su tratamiento (OMS, 2022). En este sentido, Sainsbury Centre for Mental Health, define la recuperación como

una serie de valores sobre los derechos de la persona a construir una vida significativa para sí misma, con o sin la presencia continua de síntomas de salud mental. La recuperación está basada en las ideas de la autodeterminación y el control de sí mismo. Hace énfasis en la importancia de la esperanza en el mantenimiento de la motivación y la ayuda con el objetivo de la consecución de una vida llena de sentido. (citado en Saavedra et al., 2016)

Cuando se habla de rehabilitación en un contexto de salud mental, se busca un ajuste a las actividades de la vida diaria que realice el usuario, en la mejora de su calidad de vida, la recuperación de su identidad y autonomía, de modo que pueda crear un plan de vida y fortalecer un rol activo en la sociedad. Este enfoque busca proporcionar las herramientas necesarias para mantenerse en un entorno social normalizado de manera viable, promoviendo la independencia y el disfrute de sus derechos, tanto culturales, educativos, laborales, entre otros que se encuentren particularmente afectados. Así mismo, IMSERSO (2007), da a conocer los objetivos de la rehabilitación psicosocial en el que indica que “el objetivo general en rehabilitación psicosocial es facilitar a la persona con dificultades derivadas de un trastorno mental severo la utilización de sus capacidades en el mejor contexto social posible” (p. 29).

Una de las estrategias de recuperación conocidas, dentro del campo de la salud mental en este colectivo, es la reconstrucción de la identidad. Así, identificamos diversos factores que contribuyen a este objetivo siendo estos, las características propias, las ideas, los recuerdos, las narrativas e historias de vida, los pensamientos y los acuerdos de la comunidad en la que habita. De esta forma logran percibir las sensaciones de temporalidad, construcción y elaboración de una posición activa en el mundo (Roe y Davidson, 2005; Sells et al, 2004). De la Rosa (2010) afirma que las historias de vida son un instrumento que ayudan a crear posibilidades en las que el individuo logra representarse a sí mismo, reconocerse y ofrecer conocimiento sobre su propia realidad.

Nuestra investigación enfatiza la importancia de dirigir esta intervención hacia acciones socioeducativas que promuevan la participación activa de este colectivo en diversos contextos, centrándonos especialmente en la educación patrimonial. Esta forma de educación, por su propio valor, se integra en las vivencias, experiencias y la historia de vida del colectivo, logrando así una educación patrimonial accesible en términos sensoriales, intelectuales, emocionales y otros aspectos relevantes.

3. LA DINÁMICA DEL PATRIMONIO MÁS ALLÁ DE LO INTANGIBLE

3.1. La memoria colectiva, construcción de identidades a través del patrimonio

La concepción atribuida al patrimonio ha experimentado una constante transformación a lo largo del tiempo, dando lugar a nuevas perspectivas que favorecen un enfoque más holístico (Estepa y Cuenca, 2006). Desde este enfoque atribuimos principal importancia al ser humano en la dinámica de patrimonialización, siendo este parte de todos los procesos que contribuye a la gestión del patrimonio. Martínez y Astibia (2001) consideran que el ser humano desempeña un papel integral en el concepto de patrimonio, siendo este quien decide los aspectos a poner en valor tomando conciencia de la importancia del patrimonio cultural. Este proceso implica una revisión personal, una herencia y una valoración individual que se convierte en colectiva al pertenecer a un grupo, contexto o ámbito específico. Por tanto, el patrimonio se configura como una red de elementos en constante interacción tanto a nivel personal como social.

Desde una perspectiva psicológica, la identidad se concibe como una necesidad fundamental del ser humano (García, 2014). Esta visión reconoce que, como individuos, manejamos implícitamente valores culturales que nos permiten contextualizarnos, desde la identificación como parte de un entorno hasta la asunción de roles culturales (Fontal, 2003a). Cada persona está conformada por innumerables recuerdos y experiencias de vida; estas historias, vivencias y memorias dejan una marca con la que construimos nuestra identidad, trascendiendo en el tiempo y generando legados, transmitiendo saberes y aprendizajes que podríamos denominar nuestro patrimonio personal. De este modo, podemos afirmar que uno de los aportes esenciales del patrimonio en su interacción con el ser humano consiste en el reconocimiento de su propia historia, de sus recuerdos personales y de sus relatos individuales. Esto se debe a que nuestra identidad se construye a partir de las memorias del pasado, dándole forma a una identidad arraigada en los recuerdos y que forma parte de su memoria personal. De la Rosa et al., 2000, exponen que

la identidad es imposible sin la memoria, pero también sin alguna forma de conciencia. Si la identidad es un constructo, tenemos que explorar las bases sobre las que descansa. Para ello empezaremos examinando algunos modos en que los recuerdos del pasado contribuyen a la creación de identidad. (p. 43)

Los recuerdos se interpretan como elementos fundamentales en la construcción de la identidad patrimonial a los que se dota de una carga emocional –sentimental–, que puede vincularse tanto a aspectos materiales como inmateriales, lo que a su vez involucra la emoción, la conexión personal y el vínculo intrínseco entre ambos. Se considera, así, que el patrimonio es una de las riquezas más valiosas tanto a nivel individual como comunitario, pues se manifiesta como un bien de carácter material, natural e inmaterial, que es responsable de una

impronta significativa en nuestra historia, en nuestros recuerdos y en la formación de conexiones con distintas sociedades (Criado 2001).

Los relatos compartidos por un grupo de personas, e identificados como parte de su patrimonio personal, contribuyen a la construcción del patrimonio de las comunidades y les conceden un valor conjunto que cada individuo interpretará a través de sus propias emociones, experiencias y significados. Estas narrativas que reflejan nuestra identidad dan forma a la memoria personal, sin embargo, al compartirse, esta memoria adquiere una connotación comunitaria (Sánchez Ferri, 2016). De este modo la educación patrimonial nos brinda herramientas que facilitan una conexión que, a su vez, nos permite conocer y comprender la cultura en la que vivimos, así como las culturas del pasado y su vinculación con lo que actualmente reconocemos como parte de nuestra identidad patrimonial. Tal como lo expresa Cuenca (2014)

Consideramos de gran interés aportar nuestra visión del patrimonio cercana a un sentimiento, entendida como el valor que le otorga la sociedad a los elementos patrimoniales y en este sentido, cómo se transforman en símbolo de las diferentes culturas pasadas o presentes y como elemento identitario de una determinada cultura. Entendemos que el patrimonio está relacionado no tanto con los elementos en sí (como material), sino con el valor que le otorgan las personas que lo identifican como tal, y su relación con la sociedad. (p. 1161)

Podemos así, conceptualizar el patrimonio como un factor clave en la formación de identidades y como un impulsor fundamental para la creación de lazos con comunidades y objetos a los cuales se les confiere un valor.

3.2 La efectividad y las emociones como elementos claves en la educación patrimonial

Al abordar la dinámica de patrimonialización nos sumergimos en un proceso de construcción basado en significados y relaciones, donde la efectividad desempeña un papel central. En este contexto, Vygotsky (1998) aludió a la ley del signo emocional, sugiriendo que todo aquello que evoca una emoción constante, tiende a conectarse, incluso en ausencia de similitudes tanto externas como internas (p.22). A este proceso de conexión entre efectividad y emociones, en el ámbito de la educación patrimonial, se le denomina proceso de sensibilización y constituye un elemento clave en la educación patrimonial. Fontal (2003b) propone una secuencia de seis fases para este proceso: “conocer, comprender, respetar, valorar, conservar, disfrutar y transmitir” (p. 209), esta secuencia se considera un referente esencial en la planificación de actividades educativas relacionadas con el patrimonio.

En este sentido, Gómez (2014), expresa que en el transcurso del proceso de patrimonialización, al tener un primer encuentro con el objeto, se desencadena una respuesta fisiológica vinculada a una emoción que podría dar origen a recuerdos. A lo largo del proceso de aprendizaje, dicha emoción se conecta con un recuerdo, dando lugar a la formación de sentimientos. Estos sentimientos, a su vez, se

experimentan de nuevo durante la construcción del aprendizaje, resurgiendo cada vez que se percibe el objeto que los origina, incluso en su ausencia física.

Desde esta perspectiva, reconocemos que el patrimonio adquiere significado a través de las personas, quienes son esenciales en los procesos de patrimonialización. Ellas pueden transformar un objeto en un bien patrimonial, individual o colectivamente. Estas conexiones comunitarias fomentan vínculos afectivos y el intercambio de saberes, relatos e ideas, constituyendo la esencia de la educación patrimonial. Cuenca et al. (2015), destacan que la educación patrimonial, basada en el conocimiento de las tradiciones, proporciona un sólido fundamento para la educación intercultural, al promover el respeto tanto por lo propio y lo ajeno, considerándolos elementos simbólicos fundamentales de diversas culturas y sociedades. Hervás et. al. (2013), expresan

Consideramos que el patrimonio no es nada si no se proyecta, si no se enraíza en las sociedades, siendo la educación el recurso más importante para la formación ciudadana, que permite a la población convertirse en actora y agente del cambio social y desarrollo. Concretamente, la educación patrimonial vincula emocionalmente al alumnado, de cualquier edad, con sus referentes patrimoniales. Les aproxima culturalmente a los objetos, los lugares, las tradiciones... que forman parte de su identidad, dotándolos de un valor simbólico que, en ocasiones, desconocen. (p. 69)

Fontal (2022) por su parte sugiere que, “es competencia –y supone una agencia– de cada cual querer decidir y es competencia de la educación patrimonial modificarse e influir en lo que queramos decidir” (p.55). De esta forma, comprendemos que a través de los elementos patrimoniales se logra cultivar el sentido de pertenencia e identidad de un individuo, dando lugar a vínculos fundamentales descritos en el ámbito del patrimonio, tales como la identidad, la pertenencia y la conexión emocional (Fontal, 2008). Estos vínculos se entrelazan en una tríada que involucra al sujeto, al patrimonio y a la sociedad.

4. HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL, UN ANÁLISIS DE REFERENTES

La existencia de numerosos programas y actividades para la educación e interpretación en torno al patrimonio cultural, derivados de muy dispares entornos, grupos y comunidades, evidencia la importancia de utilizar un sin número de herramientas para fomentar la conexión entre las comunidades y los elementos patrimoniales. El uso apropiado de estas herramientas es importante para alcanzar los objetivos delineados en los programas de educación patrimonial. De esta manera, la duración de los programas tiende a ser variable, al igual que las actividades que se llevan a cabo para alcanzar sus objetivos, que incluyen la promoción de “la educación intencionada, la difusión cultural explícita y la participación activa” (Llull, 2010, p. 139) de las personas mediante estrategias socioculturales, así como la educación en el tiempo libre y lugares cercanos y de interés.

En el contexto educativo, la Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE en su artículo 3.5 bis, hace evidente la creación de espacios –en ámbitos tanto formales como no formales– para la implementación de programas de educación patrimonial, con el objetivo de favorecer la adquisición de competencias y el desarrollo de la personalidad promoviendo valores comunitarios. Considerando la importancia de estos espacios no formales en el aprendizaje y la implementación de programas en educación patrimonial, Calaf (2003), expresa que

Las ciudades son un marco de relaciones y contactos entre los humanos que nos permiten hablar de un espacio de aprendizaje informal (lo cotidiano, vivir en esas ciudades) y un aprendizaje no formal que está intencionalmente organizado, estructurado y que se desarrolla de acuerdo a diferentes programas o proyectos. (p. 103)

En este sentido, se ha entendido a las ciudades como protagonista de la historia y por ende como un espacio en el que se podría educar desde el patrimonio, considerando “su creación de patrimonio tangible como las catedrales o palacios o intangibles como las grandes obras literarias o teatro” (Tudela, 2017, p. 181), que conviven en la historia de la sociedad. Podríamos decir que “la educación patrimonial conjuga las relaciones entre las emociones y el territorio en la construcción de identidades, centrando el trabajo con las emociones en abordar la empatía, el respeto, la convivencia y el bienestar individual y comunitario” (Miedes et al., 2019, p. 65). Calaf menciona algunos programas de educación patrimonial, que han tenido como escenario principal a las ciudades, destacando, entre ellos, *Vivir en las ciudades históricas* (Calaf, 2003), un programa educativo auspiciado por la Fundación la Caixa, dirigido a las siete ciudades españolas reconocidas por la Unesco. Este proyecto buscaba promover una actitud cívica frente a los desafíos que enfrentan las ciudades con patrimonio histórico. De igual manera, el programa *Ciudades del patrimonio mundial* (Paulic et al., 1996, citado en Calaf, 2003, p. 134) cuenta con un material didáctico elaborado por la Unesco y CYBERION que “plantea un recorrido por el mundo de la cultura, incluyendo fotografías de 104 ciudades declaradas patrimonio mundial” (Calaf, 2003, p. 134) y en el que se encuentra música tradicional e historia de cada una de ellas.

De igual manera encontramos el proyecto desarrollado en Cuba por Jiménez et, al., 2022, *Valores del patrimonio inmueble del centro histórico urbano de Matanzas como contenido para la educación patrimonial*, el mismo que tuvo como objetivo “determinar los valores del patrimonio inmueble del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas, como contenido para la educación patrimonial en espacios públicos” (p.2).

Desde la perspectiva de la educación patrimonial desarrollada en el contexto de las ciudades, concebimos un proceso de aprendizaje enriquecido por la cotidianidad de lugares comúnmente transitados, considerando la ciudad como contenedora de historias. Parques, iglesias, jardines, edificios, calles y mobiliario urbano poseen una significativa representación que los posiciona como valiosos recursos educativos, independientemente de la magnitud de su impacto (Calaf, 2003). Contemplamos cada objeto como un elemento patrimonial que no solo representa nuestra identidad personal, sino que también contribuye al patrimonio

cultural (Morales, 1996). En este contexto, las ciudades y sus espacios se convierten en las memorias simbólicas que dejan una huella indeleble en el transcurso del tiempo. Estos espacios, considerados como una riqueza educativa, se revelan como fundamentales para la transmisión de conocimientos, la construcción de la propia identidad y la creación de vínculos en comunidades patrimoniales.

La extensa investigación en el campo del patrimonio y la educación patrimonial ha llevado a la adopción de nuevas técnicas que suponen un avance significativo tanto en el ámbito educativo como en el científico. Dado que estamos en constante evolución como individuos, estas innovaciones han generado la concepción de proyectos que emplean herramientas fundamentales para una transmisión efectiva de conocimientos. Con la aparición de la tecnología, “se ha logrado una importante transformación en la educación, en lo social e incluso en lo terapéutico” (López, 2020, p. 18). En el 2019, debido a la pandemia derivada por el COVID-19, la presencia de los entornos digitales tuvo un auge en el que diversas instituciones y museos transformaron sus experiencias educativas en espacios virtuales (Pavlou, 2022). Desde este espacio, se abordaron un sin número de temas relacionados con el arte, la cultura, el patrimonio inmaterial (Ponsoda-López De Atalaya et al., 2023) incluso temas etnográficos (Redondo et al., 2021).

Desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España se han llevado a cabo una serie de investigaciones sobre las TICs en el ámbito de la Educación Patrimonial (Fontal et al., 2022). Como parte de estos esfuerzos se ha desarrollado la aplicación móvil *Our Heritage Community*, “una red social que sirve como plataforma digital global de comunicación, facilitando el contacto entre numerosos usuarios interesados en el patrimonio cultural y la educación patrimonial” (Our Heritage Community, 2024, p. 29). Esta aplicación promueve la divulgación de actividades educativas y la conservación de bienes patrimoniales al crear perfiles de usuario donde los participantes pueden fortalecer su sentido de identidad y pertenencia a una comunidad patrimonial. Además, contribuye a difundir y promover el patrimonio mediante la publicación de contenido visual, como fotografías, videos o escritos relacionados con el patrimonio (Our Heritage Community, 2024). De manera similar, se ha establecido la página web *Personas y Patrimonios: Un espacio para compartir patrimonios*, donde quienes participan lo hacen publicando imágenes sobre un bien patrimonial íntimo o personal. Junto con esta imagen, incluyen un relato que le otorga significado (Fontal y Sánchez, 2024), generando así cadenas de vínculos compartidos.

Los espacios virtuales han tenido un impacto importante en el que se han desarrollado la transmisión de conocimientos científicos del proceso educativo. De esta forma, la educación patrimonial ya no solo se desarrolla en contextos físicos sino también entornos virtuales creando una educación a través de espacios que hoy en día se consideran de acceso para todos. Es importante establecer que, para realizar el diseño de actividades en un programa de educación patrimonial no formal, es importante abordar el análisis, concepciones, expectativas y necesidades (Martín y Cuenca, 2015) de los participantes a quien va dirigida la propuesta y de la sociedad en general.

5. LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Tras varios intentos por lograr el acceso a la educación de todos y para todos, se ha considerado la redacción de informes e implementación de normas que establecen como objeto principal la accesibilidad como derecho de las personas con discapacidad y la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida. En nuestra investigación, hacemos especial énfasis a los términos inclusión y diversidad, considerados claves a la hora de trabajar educativamente con el patrimonio. Desde este punto, la educación patrimonial emerge como una disciplina que permite abordar la educación no formal en contextos en riesgos de exclusión social (Arroyo y Crespo, 2019), debido a que esta respeta la importancia del ser humano desde su dimensión tanto individual como social (Pablos y Fontal, 2018). Además, se entiende como un conjunto de relaciones entre personas y bienes que por su naturaleza son diversas y diferentes (Marín, 2014), por lo que debemos hacer especial énfasis en considerar que cada una de las personas y las culturas aportan formas valiosas de comprender y entender el mundo. Por consiguiente, para entender a los demás es preciso involucrarnos, conocer sus diversas formas de vida y el modo en que la perciben y entienden (Cruz et al., 2018; Moliner et al., 2021).

En el contexto de inclusión y diversidad, reconocemos la singularidad de cada persona y las múltiples formas de aprendizaje. No se trata de estandarizar métodos, sino de que cada programa de educación patrimonial mantenga su identidad única, promoviendo la inclusión, diversidad y educación. Abordar la diversidad es fundamental en la educación patrimonial, actuando como un eje transversal que guía la inclusión de todas las personas desde su realidad patrimonial. Este enfoque centra su atención en el individuo como protagonista del aprendizaje y como generador de patrimonio (Marín, 2013).

Además, Fontal (2003) define el modelo de educación patrimonial integral, donde la educación se posiciona como eje central y la educación patrimonial se establece como un campo específico dentro de ella, teniendo al patrimonio como objeto de conocimiento. Siendo así, posicionamos a las personas, la educación y el patrimonio como elementos esenciales en la educación patrimonial. En los programas de educación patrimonial, es fundamental que las personas se involucren en el proceso y lleguen a sentir que forman parte del patrimonio, percibiéndolo como propio (García, 2014). Esto se podría lograr a través de sus experiencias de vida, relatos y el sentido de pertenencia que esto conlleva, es decir, desde su propia vida y la importancia que le sea otorgada a sus historias.

De Castro y Portolés (2017) expresan que “en este sentido, la experiencia se entiende como un elemento fundamental en la definición del aprendizaje, puesto que la demanda del grupo se refiere, sobre todo, a una necesidad de acceder a este tipo de conocimientos” (p. 24). De esta manera, se fomenta la conciencia sobre la capacidad de influir en el patrimonio y el deber de transmitirlo a futuras generaciones, convirtiendo a las personas en participantes activos de este legado. Así, la educación patrimonial no solo transmite conocimientos, sino que también desarrolla una dimensión humana, promoviendo la participación de diversos

colectivos y generando nuevos espacios de interacción y diálogo. Esta perspectiva amplía su alcance más allá de lo educativo, convirtiéndola en una herramienta para fortalecer la identidad cultural y promover la inclusión.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: MEMORIAS EN LA CIUDAD, CONECTANDO CON NUESTRA IDENTIDAD

La propuesta didáctica que presentamos a continuación se fundamenta en la justificación teórica proporcionada por varios autores previamente mencionados. Nuestro objetivo es que la educación patrimonial sirva como un vínculo en la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión social y grupos vulnerables. Por medio de esta propuesta se busca integrar aspectos de sus vivencias, experiencias e historias de vida, facilitando así un acercamiento al patrimonio en términos sensoriales, intelectuales y emocionales. Asimismo, se pretende estimular el desarrollo de habilidades sociales específicas en un contexto sociocultural en el que se fomenta el sentido de pertenencia, la identidad y el conocimiento del patrimonio desde su entorno más cercano.

Esta propuesta se centra en experiencias donde los participantes desempeñan un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se está desarrollando su ejecución abordando los contenidos desde una perspectiva significativa y constructivista, mediante paseos por la ciudad permitiendo la adquisición de aprendizajes desde la cotidianidad. A través de un enfoque práctico, se busca facilitar la exploración del entorno local para aprender sobre el lugar donde viven y disfrutar de sus recursos. El plan incluye once sesiones de dos horas cada una, distribuidas en cuatro fases, con el objetivo de empoderar y fomentar la participación de personas con diversidad funcional y grupos vulnerables en la educación patrimonial, especialmente en entornos digitales. Dentro de este marco, hemos contemplado los siguientes alcances:

- Crear un espacio de libre expresión.
- Observar y explorar de forma activa los espacios de la ciudad y la interacción con la misma.
- Describir algunos cambios o permanencias que se mantienen en la ciudad.
- Acceder a recuerdos con fuentes de información diversas: fotografías, iconográficas, objetuales, audiovisuales, relatos de vida, etc.
- Desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con las TIC: actividades de comunicación, uso del ordenador, móvil, Tablet y cámara fotográfica.
- Realizar creaciones artísticas utilizando diferentes técnicas y materiales artísticos y tecnológicos de forma individual y en grupo.
- Crear comunidades en la app *Our Heritage Community* (en adelante OHC) o interactuar con la página *Personas y patrimonios* donde podrán compartir las creaciones y resultados luego de cada sesión.

- Realizar una exposición de las creaciones y obras realizadas por los usuarios.
- Difundir los resultados.

Hasta el momento, se han desarrollado 7 sesiones en las que, durante los recorridos por la ciudad, se emplea el intercambio de vivencias, historias y relatos de vida como herramienta principal para promover la interacción, el descubrimiento y generar reflexión entre los participantes. De esta manera, se busca fomentar la creación de vínculos a través del intercambio de conocimientos y experiencias, enriqueciendo el proceso de aprendizaje para todos. De igual modo, se ha creado una comunidad patrimonial en la aplicación OHC del OEPE, ya que se considera un recurso que enriquece el desarrollo del programa. Las comunidades patrimoniales contribuyen a que los participantes refuercen su sentido de identidad y pertenencia, favoreciendo a “valorar la participación de la sociedad y fomentar la interacción entre individuos y comunidades para establecer redes que participen en el conocimiento, valoración y difusión del patrimonio” (Our Heritage Community, 2024, p. 29), sirviendo este como un repositorio de fotografías con una reseña de sus vivencias. En las siguientes sesiones, se plantea el uso de la página web *Personas y Patrimonios*, gracias a los beneficios que esta tendría en la ejecución de la intervención, pudiendo analizarse sus entradas para la obtención de resultados.

Hemos implementado una metodología activa y participativa fomentando de esta forma la reflexión y el conocimiento del patrimonio mediante la investigación-acción. Para la recopilación de datos, se usan cuadernos, diarios de campo y grabaciones de audio, video o fotografías, con el consentimiento informado de los participantes. Esto permite capturar narraciones y reflexiones relevantes. Además, se planea transmitir conocimientos (proceso clave en la educación patrimonial) a través de una exposición de fotografías, historias y aprendizajes obtenidos en el que los participantes realizarán el comisariado de la misma. Como es lógico, las actividades, su temporalidad o las herramientas utilizadas están sujetas a modificaciones, de acuerdo con las necesidades detectadas durante la intervención, de modo que se adecúen del mejor modo posible al colectivo con el que se desarrolle.

7. CONCLUSIÓN

Las teorías y experiencias de los programas de educación patrimonial evidencian la necesidad de crear acciones educativas inclusivas. Es fundamental establecer vínculos y recuperar la identidad a través de recuerdos e historias en el aprendizaje del patrimonio. Este enfoque facilita la construcción de conocimiento desde un espacio cotidiano, fomentando la comunicación y la generación de vínculos entre los participantes. Considerando lo descrito por Alves y Pinto (2019) y Fontal e Ibáñez (2015), es importante que se exploren otras interpretaciones y perspectivas poniendo en el centro a los sujetos e interconectándolos con su entorno, logrando así un aprendizaje significativo.

Es esencial que las acciones educativas involucren a todas las personas en la conservación del patrimonio, mejorando la calidad de vida y promoviendo la inclusión social. Al ver a las personas como agentes de cambio, se fortalece la conexión entre educación patrimonial, salud mental y diversidad, creando un entorno inclusivo y valorado. De este modo podrá lograrse también la formación de ciudadanos más capacitados interculturalmente (Sales et al., 2018). Esta propuesta busca aumentar la participación de personas en riesgo de exclusión social en programas de educación patrimonial mediante entornos digitales, promoviendo una educación accesible. Además, fomenta la reflexión e investigación sobre la inclusión de la diversidad en la educación patrimonial, contribuyendo a una educación inclusiva y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alves, L.A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arroyo, E. y Crespo, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: Análisis de una experiencia didáctica. *Revista Investigación en la escuela*. (98), 62-75. <https://doi.org/10.12795/ie.2019.i98.05>
- Calaf, R. (2003). Aprender Arte en la ciudad: Sensibilizar hacia el respeto y la valoración del Patrimonio Urbano. En Calaf, R (Coord.), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp.103-135). Ediciones Trea, S.L.
- Criado, F. (2001). La Memoria y su Huella: Sobre Arqueología, Patrimonio e Identidad. *Claves de Razón Práctica*, (115), 36-43.
- Cruz, M.A., Ortiz, M. D., Yantalema, F., y Orozco, P. C. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *ACADEMO, Revista de ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 179-188. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.10>
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96.
- Cuenca, J., Estepa, J. y Martín, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (79), 33-40.
- De Castro, P., y Portolés, A. (2017). Movimiento pendular: proyectos de educación patrimonial entre la esfera formal y la informal. El Programa Pintia de Innovación Educativa y la Fiesta del Vino de Viver. *Estudios Pedagógicos*. 43 (4), 7-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400001>
- De La Rosa, L. (2010). Participación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia. Mesa 6: La

- formación de los docentes y el Currículo Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia. *I Congreso Internacional. Reinventar la Formación Docente*. 102-118.
- Erikson, E. H. (1956). The Problem of Ego Identity [El Problema de la Identidad del Ego]. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121. <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>
- Fontal, O. (2003a). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. *Trea*.
- Fontal, O. (2003b). *La Educación Patrimonial: Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO). <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarResult.do?ref=287007>
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, (79-107). Trea.
- Fontal, O. (2022). Del objeto al sujeto y del sujeto al vínculo. En Fontal, O. (Coord.) *La educación patrimonial centrada en los vínculos El origami de bienes, valores y personas*, (51-68). Trea.
- Fontal, O., e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33, 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O., y Sánchez, I. (2024). Personas y patrimonios compartidos Conceptualización del patrimonio a partir de relatos en entornos digitales. *Perfiles Educativo*, (43), 128-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070>
- Fontal, O., Arias, B., Ballesteros-Colino, T., y Pablo de Castro Martín (2022). Conceptualización del patrimonio en entornos digitales mediante referentes identitarios de maestros en formación. *Educação & Sociedade*, vol. 43, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1590/ES.255396>
- Fontal, O., De Castro, P., López, A., García, A. (2024). La App Our Heritage Community. En Garrote, L. (Dir.) *Patrimonio Revista de patrimonio y turismo cultural* 82, (pp. 28- 29). Fundación Santa María la real del Patrimonio Histórico.
- García, S. (2014). Educación patrimonial, un proyecto de inclusión. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, extraordinario, (9), 9-19.
- Gómez, Carmen. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la afectividad como punto de partida. *Educación Artística*, (5), 66-80.
- González, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/4673>
- Hervás, R., Tiburcio, E. y Navarro. F., (2013). Educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana y la memoria compartida hispano-marroquí. En Huerta, R y Calle R. (Coord.), *Patrimonios migrantes*, (59-72).

- Jiménez, G., Peñate, A., Soto, D., Hernández de León, M., Santos, O. (2022). Valores del patrimonio inmueble del centro histórico urbano de Matanzas como contenido para la educación patrimonial. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 16(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193971847005>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006, LOMLOE. BOE (Boletín Oficial del Estado), nº 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Llull, J. (2010). Jugar en sitios históricos: dos experiencias de educación en el tiempo libre e interpretación del patrimonio en Alcalá de Henares. *Pulso. Revista De educación*, (33), 131-159. <https://doi.org/10.58265/pulso.5015>
- López, A. (2020). *La historia de vida como instrumento en la intervención arteterapéutica orientado a promover la recuperación de la identidad y la autonomía en una persona con trastorno mental grave*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/45420>
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A., & Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28 (101), 43-83.
- Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de educación*, (36), 115-132.
- Marín, S., (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición y de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7416>
- Martínez, L., Astibia, H. (2001). En torno al concepto de Patrimonio. *Revista digital Nabarralde.com*. <http://www.nabarralde.com/es/patrimonio/3256-en-torno-al-concepto-de-patrimonio>
- Martín, M. y Cuenca, J. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T. & Amiama, J. (2021). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research [Construir escuelas inclusivas y democráticas en España: estrategias para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva mediante la investigación-acción participativa]. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Morales, A. J., (1996). Patrimonio Histórico-Artístico conservación de bienes culturales. *Historia* 16,1.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Trastornos mentales*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorder>

- Pablos, L. Y Fontal, O. (2018). Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: los museos capacitantes. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, (13), 39-52. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.60129>
- Pavlou, V. (2022). Museum education for pre-service teachers in an online environment: Challenges and potentials [La educación museística para profesores en formación en un entorno en línea: Desafíos y potenciales]. *International Journal of Art & Design Education*, 41(2), 257-267. <https://doi.org/10.1111/jade.12404>
- Ponsoda-López De Atalaya, S., Moreno-Vera, J. R. y Ponce-Gea, A. I. (2023). Las TIC como recurso para trabajar el Patrimonio Cultural Inmaterial en el aula. *Research in Education and Learning Innovation Archives (REALIA)*, 30, 99-115. <https://doi.org/10.7203/realia.30.24993>
- Redondo, L., Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2021). Los museos etnológicos como instrumentos de formación ciudadana para la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 39(1), 117-135, <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2953>.
- Roe, D; Davidson, L., (2005). Self and narrative in schizophrenia: time to author a new story [El yo y la narrativa en la esquizofrenia: es hora de escribir una nueva historia]. *Medical Humanities*, (31), 89-94. <https://doi.org/10.1136/jmh.2005.000214>
- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D., (2000). Memoria colectiva e identidad nacional. *Biblioteca Nueva*, (6).
- Saavedra, F., Arias, S., De la Cruz, E., Galán, M.L., Galván, B., Murvartian, L., Vallecillo, N., (2016). La recuperación mutua en personas con trastornos psicológicos o diversidad funcional a través de la práctica creativa. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 339-354. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.48848
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J.F., y Lozano, J. (2018). Escuela Incluida: Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación, RMIE*, 23 (77). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662018000200433
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789>
- Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En Cambil, M y Tudela, A (Coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp.177-199). Pirámide. <http://hdl.handle.net/10481/68544>
- Vigotsky, L. (1998). La imaginación y el arte en la infancia. Akal.

¿CÓMO ENSEÑAR PATRIMONIOS CONTROVERSIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL? CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO Y REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva

Myriam J. Martín Cáceres
Universidad de Huelva

M.ª Isabel Pascual Martín
Universidad de Sevilla

José María Cuenca López
Universidad de Huelva

Luis Carlos Contreras González
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO¹⁹

1.1. Patrimonios controversiales en Educación Infantil

Los niños y las niñas comienzan a conformar su identidad individual y colectiva a partir de las experiencias sociales y culturales desde sus primeros años de vida. Por ello, el patrimonio y el territorio son recursos con gran potencial educativo en esta etapa, pues, además de interpelar a las emociones de los niños y las niñas, por estar insertos en su vida cotidiana (Soto, 2020), actúan como fuente de conocimiento de la propia cultura y de las sociedades del presente y el pasado (Cuenca, 2014).

¹⁹ Esta publicación es parte del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), de la convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía, y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, en la RED 14, Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales, referencia RED2022-134252-T, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).

Así, la educación patrimonial se configura como un marco idóneo para acercar al alumnado de Educación Infantil a la comprensión de la realidad sociohistórica y natural y para reforzar sus vínculos con la historia, la cultura y la sociedad (Arias et al., 2016; Cuenca et al., 2011). Además, siendo la finalidad última de la educación patrimonial la formación de una ciudadanía crítica y participativa, en esta etapa es clave abordar los elementos patrimoniales del entorno más cercano en conexión con una educación en valores democráticos que fomente que el alumnado conozca y valore las manifestaciones culturales de su comunidad, reconozca su identidad, vea reforzado su sentimiento de pertenencia y cuide su patrimonio (Peinado, 2020).

Para contribuir a esta misma finalidad, la Convención de Faro para la valoración del patrimonio cultural (2005)²⁰, recomienda integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio temas que generen debate o dilemas (Estepa et al., 2021). Así, se propone el tratamiento de los patrimonios controversiales desde la etapa de Educación Infantil (Arroyo y Cuenca, 2021). Los patrimonios controversiales, objeto de estudio principal del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), en el que se enmarca esta investigación, son elementos seleccionados didácticamente debido a que suscitan algún tipo de controversia o conflicto en el plano ideológico, económico, medioambiental, cultural, social y/o político (Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Estepa et al., 2021).

En el caso concreto de este trabajo, los patrimonios controversiales seleccionados son los cabezos de Huelva, elementos fisiográficos característicos del paisaje onubense. Estos elementos se consideran patrimonios interesados, pues a pesar de los valores y funciones que cumplen los cabezos para la ciudadanía de Huelva, actualmente se encuentran amenazados por el abandono de las administraciones, tienen cierta invisibilidad patrimonial y están en peligro por el avance de la urbanización en la ciudad (Morón y Trabajo, 2021). El conflicto de intereses que subyace a la gestión de los cabezos los convierte en una temática idónea para su abordaje en la etapa de Educación Infantil, pues, a partir de proyectos educativos que integren esta controversia patrimonial, se contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y a su capacidad de argumentación y de resolución de problemáticas socioambientales, sentando las bases para la formación ecosocial de la ciudadanía (Arroyo et al., 2022, Sampedro-Martín et al., 2023).

1.2. Hacia un modelo de conocimiento especializado de Ciencias Sociales en Educación Infantil

Para que las prácticas de educación patrimonial contribuyan a la formación de una ciudadanía crítica y participativa desde la etapa de Educación Infantil, es

²⁰ www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention

preciso no solo seleccionar temáticas y saberes adecuados, sino también planificar secuencias didácticas que promuevan la reflexión y participación de los niños y las niñas. Tal y como expone Pagès (2011), el profesorado es responsable de proporcionar situaciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas para la edad del alumnado en torno a la cultura, las nociones temporales y espaciales, las comunidades y los ideales y prácticas de una ciudadanía participativa, entre otros.

En esta línea, el fomento del pensamiento crítico es, tal y como expresa Hooks (2010), un proceso interactivo que precisa la implicación y participación tanto de estudiantes como de docentes. El profesorado, además de pronunciarse contra las injusticias sociales, debe propiciar, según Giroux (1990), las condiciones educativas que permitan al alumnado adquirir conocimientos teóricos y prácticos para ejercer su ciudadanía. Por ello, el diseño y la implementación de situaciones de aprendizaje de educación patrimonial que promuevan la acción crítica en el entorno requiere docentes que posean y desplieguen un conocimiento profundo sobre el patrimonio y la historia, así como un posicionamiento crítico y un compromiso con la formación democrática (Callarisa et al., 2021).

Sin embargo, investigaciones recientes muestran que el profesorado de Educación Infantil –y de otras etapas educativas– declaran no contar como formación específica en educación patrimonial y poseer un conocimiento sobre el patrimonio local limitado (Castro-Calviño y López-Facal, 2019). Asimismo, la investigación de Castro-Fernández et al. (2020) pone de manifiesto que el profesorado, a pesar de considerar la relevancia social del patrimonio, lo utiliza de forma anecdótica en sus prácticas de aula, relegando a las manifestaciones patrimoniales como elementos extracurriculares y no como un recurso para la formación de la ciudadanía.

Por otra parte, aunque, según el trabajo de Moreno-Vera et al. (2022), el futuro profesorado de Educación Infantil le otorga importancia a la educación patrimonial para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, este colectivo parece tener una visión limitada del patrimonio. López-Fernández (2022) explica estas limitaciones conceptuales basándose en que, tanto en las aulas escolares como en la formación del profesorado, el uso del patrimonio se ha reducido a actividades esporádicas con finalidades contemplativas y donde el rol estudiantil es pasivo.

Teniendo en cuenta las necesidades formativas detectadas en las investigaciones mencionadas, la mejora de la calidad de la formación docente es un imperativo educativo y social actual. Tal y como sostienen Callarisa et al. (2021), la formación inicial del profesorado es una pieza clave en la configuración de un perfil docente competente para el diseño y la implementación de proyectos de educación patrimonial y ciudadana. Sin embargo, para ello es preciso establecer, en primera instancia, qué conocimientos deben emerger en una situación de aprendizaje sobre elementos controversiales del patrimonio local en Educación Infantil.

Partiendo de la idea de que el papel del profesorado es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento que este posee y moviliza en las prácticas de aula ha sido objeto de estudio de numerosos trabajos de distintas áreas de conocimiento desde hace décadas. Así, tomando como principal referente

los trabajos de Shulman (1986; 1987), existen distintos modelos configurados para conceptualizar y analizar el conocimiento disciplinar y pedagógico docente, así como investigaciones que lo describen de forma parcial. Existen trabajos que exploran el conocimiento del profesorado que enseña Ciencias Experimentales, como los de Magnusson et al. (1999) y Park y Oliver (2008) y que abordan el conocimiento de docentes de Historia (Tuithof et al., 2019), así como referentes para la enseñanza de las Matemáticas, como el Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas (MTSK), configurado por Carrillo et al. (2018), con adaptaciones para el profesorado de Biología (BTSK) (Luis, 2021).

Sin embargo, no existe modelo teórico y metodológico de referencia para el análisis del conocimiento docente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales ni numerosos estudios que exploren dicho conocimiento en la etapa de Educación Infantil. En esta etapa, de hecho, la investigación educativa parece no enfocarse en la enseñanza de contenidos, especialmente los relativos a la historia, pues aún existe la visión de que el alumnado de las edades comprendidas en los cursos de Educación Infantil es incapaz de comprender conceptos abstractos (Vera-Moreno et al., 2022). Por ello, con la finalidad de mejorar la formación inicial docente, enfatizando en el conocimiento de Ciencias Sociales que debe construir el futuro profesorado para abordar los patrimonios controversiales en Educación Infantil, este estudio pretende ser un acercamiento a la generación e interpretación de un modelo de conocimiento especializado de Ciencias –Experimentales y Sociales– configurado en el seno del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), en el que se enmarca este trabajo.

Dicho modelo, propuesto por García-Viso et al. (2023), se constituye con dos dominios de conocimiento que el profesorado pone en juego en las prácticas educativas, el Conocimiento del contenido de Ciencias y el Conocimiento didáctico del contenido de Ciencias. Dentro del primer dominio, se desglosan tres subdominios relativos al conocimiento disciplinar:

- Conocimiento de los temas
- Conocimiento de la estructura de las Ciencias
- Conocimiento de la práctica de las Ciencias.

Por su parte, el segundo dominio categoriza el conocimiento docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en tres subdominios: Conocimiento de la enseñanza de las Ciencias; Conocimiento de las características del aprendizaje de las Ciencias; Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Ciencias.

Además, a este modelo se le añaden las Orientaciones que, sin constituir necesariamente conocimiento propio de la disciplina, permean al conocimiento que el profesorado maneja en relación con los contenidos y con su enseñanza y aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

El objetivo general de este trabajo es detectar y categorizar elementos de conocimiento especializado de Ciencias Sociales que una maestra de Educación Infantil despliega en el desarrollo de un proyecto sobre los cabezos de Huelva. La finalidad última de explorar el conocimiento de dicha docente es extraer claves o implicaciones para el diseño de tareas formativas para la formación inicial docente.

Así los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

O.E.1. Averiguar el conocimiento de los temas propios de las Ciencias Sociales que una maestra moviliza en el tratamiento de los cabezos de Huelva en Educación Infantil.

O.E.2. Explorar, en el discurso de la maestra, su conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales y de las temáticas que se interrelacionan en el tratamiento educativo de los cabezos de Huelva.

O.E.3. Indagar el conocimiento de las prácticas que se desarrollan para la construcción de las Ciencias Sociales que la maestra utiliza para la descripción de actividades en torno a los cabezos de Huelva.

2.1. Contexto y participantes

Esta investigación tuvo lugar en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Huelva, contando con la participación de un grupo-clase de 22 estudiantes del nivel de 5 años y su maestra tutora durante el desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva. El grupo de estudiantes observado se encontraba en un proyecto anual de educación patrimonial cuyo centro de interés era el estudio de la historia y del patrimonio local. El diseño de este tipo de proyectos interdisciplinarios es una característica principal del perfil docente de la maestra, además de la innovación continua y la reflexión sobre su propia práctica.

El análisis presentado en este capítulo se contextualiza concretamente en la sección del proyecto educativo dedicada al trabajo en torno al cabezo de la Joya, el cual encierra una necrópolis tartésica en la que se han hallado numerosos restos de dicha civilización. La actividad principal de esta sección de la situación de aprendizaje consistió en la recreación de un yacimiento arqueológico a través del cual el alumnado pudo conocer los nombres, usos y características de los restos tartésicos que se encontraron en la Joya al tiempo que descubría los procedimientos propios del trabajo de la arqueología.

2.2. Técnicas e instrumentos

En esta investigación se presentan los resultados parciales de un estudio de caso multifocal (Simons, 2011; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2020) en el que se analizan todos los agentes implicados en el desarrollo de una situación de aprendizaje sobre patrimonios controversiales en Educación Infantil.

En el caso concreto de este trabajo, se indaga exclusivamente sobre el conocimiento del contenido de Ciencias Sociales que pone de manifiesto la maestra

de Educación Infantil en sus explicaciones relacionadas con la actividad descrita. Los resultados se presentan a continuación en diferentes unidades de información literales (U), extraídas de grabaciones de las asambleas correspondientes a las sesiones en las que tuvo lugar la recreación del yacimiento arqueológico de la Joya.

El conocimiento del contenido que despliega la maestra en las asambleas se analiza a partir de un dominio del modelo de Conocimiento del profesorado que enseña Ciencias (García-Viso et al., 2023) (Tabla 1). El análisis de cada subdominio y categoría va a guiar el diseño de tareas formativas que incluyan aquellos elementos de conocimiento que se consideran de relevancia para la enseñanza y aprendizaje de los patrimonios controversiales en Educación Infantil.

Dominio	Subdominios	Categorías
<i>Conocimiento del contenido</i>	<i>Conocimiento de los temas de Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas)</i>	Procedimientos y técnicas de observación y experimentación
		Conceptos, leyes, principios, teorías y ejemplos
		Modelos
		Hechos y fenómenos
	<i>Conocimiento de la estructura de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas)</i>	Grandes ideas o ideas estructurantes
	<i>Conocimiento de la práctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas)</i>	Conocimiento sintáctico

Tabla 1. Modelo de Conocimiento del profesorado que enseña Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas). Fuente: García-Viso et al. (2023).

3. RESULTADOS

3.1. Conocimiento de los temas de las Ciencias Sociales

Durante las explicaciones relativas a la recreación del yacimiento arqueológico de la necrópolis tartésica de la Joya, se encuentran evidencias de que la maestra participante conoce la conceptualización básica del patrimonio desde la perspectiva educativa y la fenomenología asociada a la civilización tartésica. Así, en la categoría *Conceptos, leyes, principios, teorías y ejemplos*, se aprecia que la maestra despliega conocimiento sobre el concepto de patrimonio en su discurso (U1 y U2).

Cuando sacaron toda la riqueza y las joyas y dijeron "Ya no hay nada más". Y ya habían sacado el tesoro. Ahora, ¿qué creéis que pasó? (...) Construyeron. (...) Con lo cual, si ahora consiguen construir otra vez en el trozo que queda, nos quedamos sin cabeza de la Joya. Que es el recuerdo del cementerio de la ciudad Tartésica que había aquí en Huelva. (U1)

Es que pensaban que el valor era de los anillos, la jarra y lo que se encontró. No, es que el valor es el cabezo entero, no solo el tesoro que había escondido, el tesoro es el cabezo entero. (U2)

Asimismo, la maestra conoce y describe la diferencia principal entre el patrimonio natural y cultural (U3), argumentando que, aunque los cabezos son elementos naturales propios del paisaje de Huelva, los restos de civilizaciones pasadas los convierten en fuente de conocimiento histórico y social y, por ende, en patrimonio cultural.

Los cabezos de Mazagón son patrimonio natural, (...) allí no han construido, pero no se conoce que hayan aparecido allí restos arqueológicos. Entonces es un patrimonio natural muy importante. (U3)

Por otro lado, y dentro de esta misma categoría, se exponen evidencias de que la maestra conoce el concepto de restauración y conservación del patrimonio (U4). En su discurso, esta docente hace hincapié en la importancia de evitar la modificación de los elementos patrimoniales, en la medida de lo posible, con el fin de conservarlos tal y como se conformaron en origen.

Las cosas que son patrimonio, tú no las puedes tirar y volver a construir porque entonces no las estás respetando. Restaurar es, por ejemplo, si te has encontrado un cuadro y el cuadro tiene todo manchado, restaurarlo es tratar de limpiarlo, tratar de ponerlo como estaba el original. ¿Qué pasa? Que esa construcción de la fuente vieja que la hicieron los romanos, ya no hay ese tipo de ladrillos. Ya si tú pones, se nota que son ladrillos diferentes, se nota que es una construcción moderna. Entonces, restaurarlo es limpiarlo todo para que se vea limpio y dejarlo. Si a lo mejor algo se está derribando, pues tú le pones algo para que no se caiga y lo dejas bien, pero es sin tocar lo que hicieron originariamente. (...) No es "como le falta esto, se lo voy a poner". No, la tienes que dejar intacta. (...) Para que se quede en el estado como la hicieron los romanos, no una fuente nueva, porque entonces ya no sería la fuente vieja, sería una fuente nueva que no queremos. Queremos recordar la que construyeron los romanos. (U4)

Por otro lado, en relación con la categoría *Hechos y fenómenos*, en el discurso de la maestra se muestran evidencias de que posee conocimiento sobre los modos de vida y costumbres de la cultura tartésica, en concreto, los rituales funerarios y las características de los enterramientos (U5).

Enterraban a los que morían con sus pertenencias, sus tesoros. Y, si tenía una vajilla de oro o de cobre, se la enterraban. Y, aparte, como creían que después de morirse tú ibas a seguir comiendo y haciendo todo, les ponían comida. (U5)

Sin embargo, no se ha encontrado en el discurso de la maestra evidencias ni indicios relacionados con las categorías *Procedimientos y técnicas de observación y experimentación y Modelos*.

3.2. Conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales

Mientras la maestra iba exponiendo los objetos en miniatura que simulaban los restos arqueológicos que los alumnos debían encontrar en la recreación del yacimiento del cabezo de la Joya, se detectaron evidencias de conocimiento de aquellas ideas estructurantes y/o que interrelacionan distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. Concretamente, la maestra muestra conocimiento de la relación existente entre hechos históricos asociados al descubrimiento de elementos naturales que proporcionan distintos pigmentos y la coloración de los materiales y objetos de las civilizaciones en función de la etapa histórica en la que vivieron. En este caso concreto, parecen establecerse conexiones entre la historia y la historia del arte (U6).

Yo creo que es una tetera. Una tetera. ¿Vosotros veis...? Un momento, una pregunta, porque esto va a ser una excavación divertida. ¿Vosotros creéis que si esto fuera un resto arqueológico tendría este color? (...) En aquella época este tipo de pigmento lo conseguían en México y en algunos países de Sudamérica, con la cochinilla que vivía en los cactus. ¿Os acordáis? Que se sacaba el color magenta. (U6)

3.3. Conocimiento de la práctica de las Ciencias Sociales

En la categoría *Conocimiento sintáctico*, vinculada al conocimiento de cómo se construyen las Ciencias Sociales, se encuentran evidencias en el discurso de la maestra de que conoce las prácticas propias de la arqueología, como una forma de *hacer* la historia. En particular, muestra conocimiento sobre la organización del plano de cotas de excavación, el proceso de catalogación de los hallazgos y de las herramientas arqueológicas y su uso (U7 y U8).

Parece como un tablero. Porque, claro, tú no te puedes poner a excavar así. Tienen que acabar todo este sitio. Ahora empieza con la excavadora. Voy aquí. Por allí. (...) Empezaron a sacar, empezaron a sacar, empezaron a excavar, tardaron un tiempo y todo lo que iban cogiendo, lógicamente lo iban estudiando, databan de qué fecha era. (U7)

Tú te encuentras esto en la excavación. Y, ¿tú...? Eso habría que investigarlo. ¿A quién pertenecía esta corona? ¿Qué símbolo lleva? (U8)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años, parece que la investigación se ocupa cada vez más de analizar y describir experiencias de educación patrimonial en Educación Infantil, basadas en la investigación escolar, que utilizan elementos patrimoniales del contexto cercano como un contenido en sí mismo y como un recurso para el tratamiento de contenidos relacionados con la historia (Arroyo et al., 2021). No obstante, esta producción sigue siendo escasa y se ocupa mínimamente del conocimiento y perfil docente de las maestras y los maestros de esta etapa

educativa, siendo esta cuestión un elemento clave para la mejora de la formación inicial docente.

Por ello, atendiendo al primer objetivo específico de este trabajo, referido al conocimiento de los temas de Ciencias Sociales que desplegó la maestra durante sus explicaciones, destacamos las evidencias de conocimiento del concepto de patrimonio encontradas. La maestra reconoce los cabezos como un elemento patrimonial de la ciudad de Huelva, más allá del valor crematístico de los restos hallados en sus yacimientos arqueológicos. Además, distingue el patrimonio natural del cultural comprendiendo la interrelación entre ambos y describiendo los cabezos desde un enfoque sistémico (Cuenca, 2014). Sin embargo, en el estudio de Castro-Fernández et al. (2020) se expone que esta consideración holística del patrimonio no parece generalizada entre el profesorado; perspectiva necesaria para la enseñanza de la historia y del patrimonio local.

Para superar esta visión limitada y parcelada de los elementos patrimoniales, López-Fernández (2020) propone abordar el patrimonio a partir de conceptos de historia, geografía e historia del arte, haciendo explícitas, de esta forma, las relaciones complejas entre las distintas disciplinas propias de las Ciencias Sociales, comprendiendo las manifestaciones patrimoniales como un mismo hecho sociocultural (Martín-Cáceres, 2012) y como un recurso para una enseñanza globalizada.

De esta forma, y en relación con el segundo objetivo específico de este trabajo, relativo al conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales, la maestra observada pone de manifiesto su conocimiento sobre la pigmentación de los objetos y los restos materiales asociados a la civilización tartésica, constatándose su comprensión de las relaciones que se establecen entre distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. Pagès (2011) propone que la enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana debe estructurarse en torno a tres ejes: uno relativo a la enseñanza de las nociones temporales y la historia; otro relacionado con las nociones espaciales, los conceptos geográficos y las relaciones con el territorio y el medioambiente; y otro vinculado a la política, las instituciones y la participación ciudadana. De esta manera, la formación inicial docente debería ir encaminada a la construcción de conocimiento sobre la complejidad de las relaciones que se establecen entre el medio, la sociedad y la cultura, para lo cual el patrimonio es un vehículo idóneo. Callarisa et al. (2021) declaran en su trabajo que, tal y como se aprecia en la práctica de la maestra participante en su estudio, la formación docente en educación patrimonial contribuye a la preparación de profesorado innovador, capaz de desarrollar proyectos interdisciplinares motivadores y que propician aprendizajes sólidos.

En relación con el tercer objetivo específico, también se han encontrado evidencias relacionadas con el conocimiento sintáctico, que la maestra pone de manifiesto en el desarrollo de las asambleas cuando explica la organización del espacio en los yacimientos arqueológicos y los procedimientos seguidos en las excavaciones. Aunque la normativa en materia de Educación Infantil no recoja de forma explícita saberes relacionados con la arqueología y la historia, Mendioroz y

Erce (2020) exponen los beneficios de trabajar con el alumnado cuestiones propias del método arqueológico para el aprendizaje de contenidos históricos y patrimoniales. Para ello, en la formación docente se deben propiciar situaciones en las que se construyan conocimientos sobre los yacimientos y restos arqueológicos del contexto próximo, así como sobre la historia local y las distintas civilizaciones que han poblado el entorno cercano. Esta formación capacitaría al profesorado a diseñar actividades relacionadas con el método arqueológico y con la investigación histórica en esta etapa. La didáctica del objeto aplicada a la formación inicial promueve, según el estudio de Llonch (2017), conocimientos sobre la investigación histórica a través de fuentes de diversa índole y sobre la clasificación de los restos materiales del pasado y las diferentes tipologías patrimoniales, cuya aplicación en las aulas de Educación Infantil fomentaría una mayor comprensión de la historia y vínculo del alumnado con su pasado y su patrimonio (Arias et al., 2016).

4.1. Reflexiones para la formación docente

En base a los resultados obtenidos en este estudio, cuya finalidad última es la mejora de la formación inicial docente, consideramos que el diseño e implementación de tareas formativas debería propiciar en el futuro profesorado la construcción de conocimiento de los temas, de la estructura y de la práctica de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, para la generalización de prácticas de educación patrimonial que superen la transmisión acrítica de contenidos patrimoniales, en las que se pueda problematizar el patrimonio (González-Monfort, 2019) y, así, introducir las controversias asociadas a su uso y gestión, es preciso que los y las docentes manejen un concepto adecuado del patrimonio. El trabajo en torno al patrimonio en la formación inicial promueve, tal y como expone López-Fernández (2020), la construcción de un concepto de patrimonio rico, amplio y complejo. Para ello, García-Valecillo (2014) propone introducir de manera inicial el patrimonio desde un punto de vista personal, centrado en los vínculos que desarrolla Fontal (2013).

Por otro lado, para propiciar conocimiento sobre la forma de construir las Ciencias Sociales y teniendo en cuenta la poca presencia del patrimonio y la historia local en la formación docente, se debería introducir el método histórico y arqueológico y el trabajo en torno a fuentes documentales y restos materiales de culturas del entorno cercano. El detonante de las tareas formativas que vayan encaminadas a la construcción de conocimiento sobre las prácticas de las Ciencias Sociales podría partir de las problemáticas emergentes y actuales que tengan lugar en escenarios reales del contexto próximo (Calaf et al., 2019).

Para promover conocimiento sobre la interrelación entre las distintas disciplinas propias de las Ciencias Sociales e incluso sobre la conexión con otras áreas de conocimiento, el patrimonio se sitúa como un eje fundamental con gran potencial interdisciplinar. A partir de él, se puede abordar la enseñanza y el aprendizaje de las nociones temporales y espaciales –esenciales en la etapa de Educación Infantil– (Feliu et al., 2015; Hannoun, 1977) como contenidos interdisciplinarios. En este sentido, la formación inicial debería dotar a los y las

docentes de herramientas y recursos que les permitan analizar el patrimonio y las problemáticas asociadas a él a partir de saberes de distintas disciplinas.

Por último, con el fin de formar a docentes con un perfil innovador, comprometido y crítico, las tareas formativas que se diseñen e implementen deberían conducir a la profesionalización de los maestros y las maestras. Para ello, Rojas et al. (2021) proponen la modelización en la formación docente, es decir, la realización de actividades que combinan la teoría y la práctica y que son replicables en un aula de Educación Infantil, haciendo corresponder el modelo de formación con el modelo didáctico, fundamentado en el principio de isomorfismo (Estepa, 2019).

REFERENCIAS .BIBLIOGRAFICAS

- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136–148). Universidad de Santiago de Compostela.
- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Lucas, L., y Cuenca, J. M. (2021). El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectivas de futuro. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 393–406). Trea.
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Calaf, E., Fernández, C., Suárez, M. A., y Gutiérrez, S. (2019). Formar a maestros en el área de didáctica de las ciencias sociales. Entre la crítica y la confianza. En N. González-Monfort y A. Santisteban (coords.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?: els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 233–242). GREIDICS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Callarisa, J., González-Monfort, N. G., y Fernández, A. S. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre

- patrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (9), 207–222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L.C., Flores, E., Escudero, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar, Á., et al. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20, 236–253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57.
- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J., Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483–492). Trea.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez-Carrasco, C. y P. Miralles, *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75–86). Octaedro.
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- García-Valecillo, Z. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *Clio. History and History Teaching*, (40).
- García-Viso, P., Galán, L., de las Heras, M. A. y Climent, N. (2023). El conocimiento especializado del profesor de ciencias (experimentales y sociales) y de matemáticas. Documento interno del proyecto ProyExcel_00297 (Junta de Andalucía).

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, (10), 123–144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 15(1), 147–174. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>
- López-Fernández, J. A. (2022). Reconceptualización del patrimonio cultural con profesorado en formación de educación infantil. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 33-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400033>
- Luís, M. (2021). *O conhecimento especializado do professor quando ensina tópicos de biologia*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/20211>
- Magnusson, S., Krajcik, L., y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95–132). Kluwer Academic Publishers.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Mendioroz, A. y Erce, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781. <https://doi.org/10.5209/aris.65825>
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439–458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Morón, M. C., y Trabajo, M. (2021). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano. La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. En Mateo, T. J., Lozano, J. M., Redondo, M. J., Fernández de Viana, I. J., y Rodríguez, M. A. (eds.), *Actas de las IV Jornadas ScienCity 2021. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes* (pp. 58–61). Universidad de Huelva.
- Motomaru Izu, R. K. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67–81.
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC Process on Candidate

- Teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812–834. <https://doi.org/10.1002/tea.20234>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48–57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Rojas, F., Montenegro, H., Goizueta, M., y Martínez, S. (2021). Researching Modelling by Mathematics Teacher Educators: Shifting the Focus onto Teaching Practices. In M. Goos y K. Beswick (eds.), *The Learning and Development of Mathematics Teacher Educators. International Perspectives and Challenges* (pp. 367–382). Springer.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250005>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J.M., y Martín-Cáceres, M.J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. En C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Soto, P. M. (2020). Arte contemporáneo y patrimonio cultural en educación infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 480–492). Editorial Universidad de Granada.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72–95.

¿QUÉ PAPEL JUEGA LA IDEOLOGÍA A LA HORA DE INTERPRETAR EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES? ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Arasy González Milea

Universidad de Zaragoza

Carmen Rosa García Ruíz

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos quiere analizar el rol que tiene la ideología en el análisis del currículum de Ciencias Sociales que realiza el profesorado en formación inicial para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se vincula a investigaciones previas que hemos orientado a explorar cómo podemos ayudarle a tomar conciencia de que toda práctica de enseñanza es producto de una concepción ideológica del mundo y, por extensión, de la educación (González Milea, 2023). En esta ocasión, el análisis de las representaciones sociales que tiene el futuro profesorado sobre la educación, a partir de su interpretación del currículum, muestra que se nutre de creencias socialmente compartidas y teorías implícitas, elaboradas individualmente a lo largo de su escolarización.

La investigación se inscribe en una línea de trabajo ampliamente transitada pero escasamente focalizada en las representaciones sociales sobre las prácticas de enseñanza. Un claro precedente lo encontramos en González Valencia (2013), quien mostró las contradicciones que se dan entre el discurso del profesorado en formación y sus diseños curriculares. Siguiendo su ejemplo, partimos de la premisa de que las representaciones sociales se configuran como conocimiento específico, una forma de pensamiento social que se genera en interacción con otras personas, para dotar de significado a nuestras experiencias personales (Jodelet, 1986, 474). Abordar las representaciones sociales en contextos formativos implica tener en cuenta su origen social y cultural, entender cómo se manifiestan a modo de creencias que influyen en la toma de decisiones curriculares. No obstante, la investigación no ha de limitarse a su comprensión, nos aporta información valiosa para diseñar modelos formativos que contribuyan a analizar su trasfondo ideológico y fijar criterios de intervención que superen concepciones de corte tradicional y tecnocrático de la educación por otras de carácter transformador y crítico.

La práctica educativa como compromiso social del profesorado y esperanza en un mundo mejor (García-Retana, 2016) entronca con la pedagogía crítica. Entender que todo acto educativo es un acto político e ideológico resulta relevante porque lleva a reconocer que la práctica de enseñanza tiene una intencionalidad y está definida por la visión del mundo que el currículum o el profesorado quiera transmitir.

Pensar la formación inicial en tal sentido implica poner en acción los saberes que Freire (1998) considera necesarios para la práctica docente: conocer la relación dialéctica entre aprender y enseñar; entender que los aspectos emocionales son claves en los procesos educativos; comprender que la enseñanza es más que transmitir información, tiene un carácter ideológico y político.

En el desarrollo del proceso formativo es importante que el futuro profesorado entienda cómo la ideología se proyecta en el discurso pedagógico espontáneo; no teórico según Valdivieso Arcay (2004). Un discurso que, identificado con un proyecto político y orientado por principios éticos-morales, moldea y orienta su propio discurso no siempre de forma consciente.

Tomar conciencia de ello implica conocer y poner en práctica su experiencia como estudiantes y el discurso que emerge de ello para evolucionar hacia un docente como intelectual transformador (González Brito, 2016). Solo a partir de este proceso reflexivo, un ejercicio de complejidad extrema se puede estar en condiciones para asumir un rol docente transformador y ejercer un liderazgo pedagógico crítico (Robles-Barrantes y Arguedas Zúñiga, 2020) que trasciende lo individual para asumir la dimensión social de su construcción como profesional de la educación.

En tal sentido ha resultado de gran ayuda el trabajo de Castorina y Barreiro (2012), nos ha permitido deducir que las representaciones sociales sobre la educación en procesos formativos se nutren tanto de concepciones sociales como de experiencias individuales que influyen en la elaboración de conocimiento docente. Mediadas por conexiones afectivas e intelectuales, la interpretación de las producciones discursivas del profesorado en formación, realizadas en torno a sus ideas sobre la educación y su rol docente, requiere situarlas en un contexto histórico, ideológico y cultural. Requiere entender que se generan en un proceso complejo de construcción personal y profesional no exento de connotaciones ideológicas (Balduzzi y Egle Corrado, 2010). Son producto de una red de significados construidos socialmente y que reflejan una ideología dominante.

Darle un giro a la formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales desde las representaciones sociales de la práctica educativa implica reflexionar sobre las decisiones curriculares y la influencia de la ideología en este proceso.

Por este motivo, se llevó a cabo una investigación cualitativa de enfoque socio-constructivista para analizar los cambios generados a través de un programa formativo en Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa para el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de la Universidad de Málaga. Perseguíamos conocer si el alumnado se reconoce como agente social transformador o asume un rol pasivo y tecnócrata que traduce el currículum a la práctica de aula.

Los resultados, que forman parte de una investigación más amplia, destacan la importancia de explorar la relación entre neutralidad, ideología e intencionalidad en la práctica docente, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en la sociedad.

Estos sugieren que, aunque se pudiera reconocer la falta de neutralidad en la práctica docente, el profesorado en formación opta por asumir un rol de técnico que aplica el currículum en vez de transformarlo, por diversas cuestiones, desde un posicionamiento positivista hacia la realidad y, por ende, la educación, hasta no sentirse seguros de contar con las herramientas necesarias para transformar un espacio en el que aún se sienten visitantes.

2. METODOLOGÍA

La investigación fue desarrollada en la asignatura Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa que forma parte del programa formativo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, bajo la especialidad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Málaga.

En el marco de la asignatura, se desarrolló una formación construida de acuerdo a la propuesta formativa de la Universidad de Málaga, siguiendo la Guía Académica, permitiendo a los futuros y futuras docentes de Educación Secundaria adquirir conocimientos, estrategias y competencias para enfrentarse a la práctica docente, desde un prisma crítico y de transformación social.

El número de personas que cursaron la asignatura asciende a un total de 40. No obstante, como parte del proceso de negociación con los y las participantes, se solicitó su colaboración informada, haciéndoles conocer el foco de la investigación, sus propósitos, la garantía de anonimato y la opción de abandonar la investigación en el momento que desearan. En consecuencia, mostraron voluntariedad para participar del estudio un total de 21 estudiantes del Máster de Profesorado, entre ellos y ellas, 14 hombres y 7 mujeres, lo cual suponen el 66,7% y 33,3% respectivamente.

Como mencionábamos anteriormente, con este trabajo se perseguía conocer si el alumnado se reconoce a sí mismo como agente social transformador o si, por el contrario, tienen preferencia en asumir rol pasivo, más tecnócrata cuando se trate de llevar el currículum a la práctica educativa.

Para ello, se ha hecho un exhaustivo análisis de las producciones narrativas que ha elaborado el alumnado como parte final del portafolios de aprendizaje de la asignatura. Este relato final, personal, crítico y reflexivo, aborda la premisa de realizar una revisión retrospectiva de cuáles fueron los hitos en la formación recibida que tuvieron un impacto en su construcción de identidad docente.

Para su estudio, por lo tanto, se hizo un análisis categorial del cual devienen seis categorías principales que se presentan en el siguiente apartado, y que organizan la experiencia de construcción de identidades docentes, oscilando entre tecnócratas o transformadoras, en diferentes momentos.

3. RESULTADOS

3.1. Casilla de salida

Como todo proceso, la formación de profesorado de secundaria se inicia con la primera toma de contacto con la pedagogía. A pesar de que uno de los itinerarios académicos más recurrentes es la profesionalización para la docente por parte de graduados y graduadas en disciplinas de Ciencias Sociales, a lo largo de su proceso de formación, su contacto con la educación ha sido escaso o nulo.

Mis expectativas no eran bajas, pero tampoco eran altas, iba con ganas de aprender a saber cómo enseñar [Relato. A6].

Como estudiantes, hemos podido comprobar que nuestro conocimiento sobre educación era básico, e incluso anticuado, y que es gracias a este curso profesional que hemos logrado obtener diversas fuentes bibliográficas y conceptos esenciales del campo de la pedagogía [Relato. A9].

Con respecto a los conocimientos previos que poseía anteriormente a la realización de las diversas actividades de esta asignatura, mi conocimiento era prácticamente nulo, es decir, conocía algo de haberlo visto en televisión o de haberlo escuchado por la calle, pero nada más [Relato. A38].

¿Qué sabía yo de pedagogía, de docencia, o de educación? Pues absolutamente nada más que lo que había vivido yo a lo largo de mi penosa existencia como estudiante [Relato. A41].

Para una formación de profesionales transformativos, hay que dedicar tiempo y espacio para sentar las bases y cimientos que permitan la construcción de un lugar de entendimiento mutuo, donde desde la pedagogía y un lenguaje común, podamos abordar debates sobre la situación de la escuela.

He comentado varias veces en los relatos semanales que, en mi carrera, la de Historia, nunca se ha hablado ni lo más mínimo sobre la docencia o la educación, en ninguna de las asignaturas se ha enfocado ningún momento hacia este punto ya que todas estaban únicamente centradas en los periodos históricos que tocaban [Relato. A37].

Lo mismo ocurre con los vídeos, ya sean los vistos en clase o los visualizados en casa, que no han hecho más que sumar a mi mochila de conocimientos, la cual llegó a la asignatura más vacía de lo que pensaba [Relato. A5].

Estas lagunas formativas, son vistas por ellos y ellas en algunos casos como un obstáculo a la hora de participar en diálogos, debates e intercambios sobre cómo y qué enseñar en Ciencias Sociales, lo cual podría también ser considerado como una fortaleza partiendo de la base de que cada uno de ellos y ellas cuentan con un amplio bagaje formativo de su experiencia viviendo la escuela como alumnos y alumnas.

Los alumnos provenientes de ciencias sociales carecen de las herramientas teóricas y conceptuales necesarias para asentar un debate serio y fundado, llevando irremediabilmente en ocasiones a hablar sobre cuestiones tangenciales y diluir la calidad de sus intervenciones [Relato. A5].

3.2. Ante la duda: ¿Neutralidad?

Preguntarse por la neutralidad es preguntarse por la propia naturaleza del conocimiento, y supone verse en un espejo e identificar cuáles son las motivaciones que mueven la propia acción docente, ¿qué se quiere conseguir cuando se enseña? También, permite abrir ventanas y puertas al cuestionamiento de creencias que se daban por sentadas.

La labor de los docentes es, precisamente, saber explicar aquellas cuestiones “polémicas” de una forma neutral, sin posicionarse a favor o en contra de lo que hicieron o no hicieron unos u otros [Relato. A14].

Incluso asignaturas científicas que a priori podrían ser objeto de total imparcialidad, posicionan al profesor en un enfoque concreto dependiendo de la manera en que se impartan [Relato. A35].

Quizá ese fue el primer día en toda mi vida que yo me pregunté sobre en qué consiste la evaluación y si hay otras formas de evaluar [Relato. A41].

Algunos entienden a la neutralidad como el distanciamiento del docente de su propio posicionamiento, dejando espacio de expresión y elección al alumnado del suyo propio, siendo esta actitud un fomento a la autocrítica.

El asunto de la neutralidad va ligado con otros términos también trabajados, como la ideología o la intencionalidad. Estos asuntos han sido de vital importancia, ya que el estudiarlos y meditarlos me ha hecho visualizarme como futura docente, considerando lo que debo o no hacer, lo que sería adecuado o no hacer, etc. [...] Ningún profesor nos ha impuesto lo que deberíamos pensar sobre estos vocablos. Se nos ha dado un material para reflexionar y cada uno ha sido libre de opinar sobre los diferentes términos. Así pues, indirectamente, el docente nos ha ayudado a fomentar la autocrítica [Relato. A15].

El profesor ha de ser prudente, tratando de no posicionarse (aunque hemos visto que es inviable), ejerciendo una influencia positiva pero sin imponer su ideología, dejando que los estudiantes desarrollen su autocrítica, sabiendo escuchar y respetar las opiniones de los demás y teniendo en cuenta las competencias del alumnado, lo que también fomentaría la inclusión [Relato. A15].

Igualmente, encontramos casos en los que el posicionamiento ante la cuestión de la neutralidad está manifiesto y es rotundo: “No se puede ser neutrales”, abogando a una intencionalidad subyacente, una motivación y un propósito que mueven nuestras acciones.

En otro orden de asuntos, la neutralidad del docente es una completa estupidez. No existe una instrucción por objetiva, científica y pura que pretenda ser que no implique la consecución de un fin u objetivo. Es un hecho que educar contribuye a formar la personalidad del individuo, una personalidad nunca libre de valores [Relato. A16].

Por el contrario, si entendemos, por neutralidad docente que a este se le exija que no manifieste sus opiniones, entonces cabría hablar de censura o peor aún autocensura. La pregunta debería ser a quién le beneficia presentar la docencia como una presunta disciplina neutral [Relato. A16].

Como persona no puedes dejar ni tu ideología ni tus valores de lado [Relato. A37].

Desde posiciones más críticas, encontramos que establecen una proximidad epistemológica entre un movimiento de transformación social y educativa y un posicionamiento claro y manifiesto.

La neutralidad, entendida como equidistancia no tiene cabida en una escuela transformadora y diversas. La educación es una experiencia vívida, palpitante, de afectos y efectos [Relato. A18].

Como ya he mencionado en los dos relatos relativos a la cuestión, he aprendido en estas semanas que la neutralidad no existe, mucho menos aplicada a la práctica docente. Por todo ello, y para fomentar reflexiones críticas sobre un pasado que las más de las veces es controvertido, considero necesario el enfoque que aporta la memoria democrática [Relato. A19].

Por otra parte, vemos ejemplos en los que el análisis de la realidad educativa se profundiza de tal modo que hace identificar cuestiones estructurales que subyacen a la experiencia individual de los y las docentes en la escuela, se refieren a las mismas como cuestiones organizativas, que no son más que las estructuras de poder/dominación que operan a nivel Estado-Nación y encuentran, en el currículum, su espacio para manifestarse en la escuela.

Respecto a la escuela, la innovación también ha modificado la forma en la que observaba a la institución, pues no era consciente del grado de influencia que puede tener la estructura organizativa, personal y pedagógica del centro sobre el estilo educativo que se ofrece [Relato. A36].

Me pareció una reflexión de mucho valor darnos cuenta que, aunque nosotros tengamos determinadas opiniones más innovadoras con respecto a la educación que nos parecen casi de sentido común, no es este el panorama que nos vamos a encontrar en los centros educativos. En estos, en muchos casos, más bien hay una idea aséptica de la educación como simple transmisión de conocimientos en las que no tiene cabida la ideología [Relato. A25].

Hacemos caso y obedecemos a aquella persona o personas que tienen un poder o rango superior al nuestro [Relato. A38].

Cuando comencé el curso, tampoco tenía ni idea de lo que era una clase magistral, ni tampoco me cuestioné nunca la organización del aula, la arquitectura de un centro, etc. Yo daba por sentado que el sistema educativo era así porque era la mejor manera de organizarse [Relato. A41].

3.3. Revisar[se]

En el proceso de construir los cimientos de una identidad docente, les parece pertinente hacer una revisión de las propias creencias respecto a la función docente, identificando obstáculos y dificultades para generar prácticas transformadoras. Este análisis es realizado tomando como referencia la práctica de otros docentes que han servido como referentes a lo largo de la propia formación del futuro profesorado de secundaria.

Sin embargo, ni todo el profesorado, ni tampoco el alumnado parte de las mismas posibilidades y condiciones. En uno de los grupos tercero de la ESO del Instituto en el que estoy realizando las prácticas, hay una pareja de alumnos mellizos excepcionales, y no porque tengan altas capacidades. Posteriormente, supe que su familia tiene la tradición por valorar el estudio y los conocimientos. Mi tutor incentiva inconscientemente más su participación en los trabajos por proyectos que desarrolla en el aula, por ejemplo, dándole unos comentarios más personalizados al finalizar una exposición exclusivamente. En mi opinión, un ejemplo no tan evidente de intencionalidad docente enmarcada en el curriculum oculto dado que esta actitud podría ser una expectativa instalada en profesorado del Instituto [Relato. A16].

Hasta entonces, siempre había acudido a clases magistrales, donde mi labor como estudiante era tener un rol pasivo, escuchando y afirmando lo que decían los profesores. No ha sido hasta ahora cuando he trabajado muy gratamente mi autonomía de pensamiento y mi autocrítica. Todo esto me ha hecho dudar más sobre mis propias opiniones que, aunque al principio me haya sentido incómoda, he llegado a hacer reflexiones profundas sobre mis creencias y, en numerosas ocasiones, he cambiado de opinión [Relato. A15].

Inercias, costumbres, sentido común, todo esto parecieran ser las piedras de tropiezo para aquellos y aquellas docentes que persiguen transformar, con su práctica docente, la escuela. Y mantener el espíritu innovador docente no es algo que debe darse por sentado, sino que es una actitud dinámica ante la arrasadora cotidianidad que seduce con dar tranquilidad a quien se relaje.

Creo que las inercias del centro y de los propios alumnos pueden hacer que caigamos en cierta dejadez con respecto a la función docente, que dejemos de hacer las cosas con respecto a nuestros valores e ideas y de manera reflexiva. Hay ciertos riesgos en los que puede caer el docente tras las primeras etapas enseñando y que terminan por hacer que entienda su labor de forma mucho más pasiva. [Relato. A25].

Llegué a esta conclusión por pura observación directa y recuerdos de mi época en la escuela, pues siempre casi todas las clases tenían el mismo patrón, que se resumía en respetar al docente de lengua o matemáticas y liarla en las clases de religión o música [Relato. A13].

En cierta medida, me he dado cuenta de que el docente es una figura altamente interactiva y dinámica, supeditada en todo momento al interés de sus discentes y con un único objetivo en mente: que el alumnado salga de la clase con algo más de lo que entró a ella [Relato. A5].

Me quedo con la idea de que la identidad profesional de un docente debe de ser dinámica, ya que se desarrolla a raíz de un compromiso constante y personal [Relato. A36].

Comenzar a hacerse preguntas, es el siguiente paso. A partir de la revisión de las inercias de la escuela, se preguntan: ¿esto qué tiene que ver conmigo?

Siento que esta asignatura me ha aportado mucho conocimiento sobre las diferentes pedagogías y metodologías, y me ha hecho replantearme a través de los

relatos semanales que tipo de docente quería ser, y que quería transmitir [Relato. A9].

La educación no va de la transmisión unidireccional de conocimientos y contenidos teóricos que los y las estudiantes tendrán que memorizar para hacer después un examen. Este fue el primer paso que di en mi deconstrucción. [Relato. A19].

3.4. Puentes con la propia biografía

Todo lo mencionado hasta ahora ha posibilitado la toma de conciencia, por la propia experiencia de construcción de sus identidades docentes, de que el aprendizaje tiene que pasar por el cuerpo, es aquel que marca la biografía desde la experiencia y que perdura en la memoria, tintando los pasos posteriores que se vayan dando en la vida.

Las experiencias vividas en esta asignatura han logrado removerme por dentro, llegando a plantar numerosas ideas con las que antes ni siquiera contaba [...] Las experiencias prácticas fueron los catalizadores más potentes para este crecimiento [Relato. A36].

Antes que docentes somos personas y personas con experiencias vividas, lo que directamente ya nos está condicionando [Relato. A37].

El aprendizaje y la enseñanza, el crecimiento y la transformación, son procesos que no se viven en solitario. Se producen en contexto, en situación y arraigados en un momento sociohistórico que permiten que los entendamos como procesos interdependientes.

Como a pesar de que exista una amplia formación para ser un buen docente, esta puede llegar a ser insuficiente si no está arraigada a ciertas habilidades socioemocionales, experiencias personales y académicas que no tienen ni siquiera que estar totalmente relacionadas con la profesión [Relato. A36].

Mis profesores de la facultad, siempre ridiculizaron nuestras respuestas, nos enseñó humildad hacía nosotros mismos y a pensar con cabeza que queríamos decir y si lo que queríamos decir tenía sentido, pero también nos enseñaron a tener miedo de intervenir en clase, de aportar. Este golpe de humildad sin lugar a dudas formó parte de mi proceso de reconstrucción e integración [Relato. A27].

Volver sobre los propios pasos sobre la experiencia de escolarización vivida, permite no solo identificar prácticas docentes potentes, por parte de maestros y maestras que marcaron la biografía para bien, sino que pueden encontrarse heridas del pasado que igualmente condicionan la mirada sobre la escuela que se pueda tener en el presente. De ahí la importancia de revisar los propios cimientos en el proceso de construcción (deconstrucción y reconstrucción) de identidades. Es sanador, según los siguientes ejemplos, elegir el camino del optimismo para reescribir la propia historia.

A día de hoy sé que nunca he sido un mal alumno, sino que nadie me ha dirigido cuando yo no tenía autonomía para hacerlo [Relato. A34].

Por eso he tenido tiempo para pensar y volver al camino que elegí años atrás, aferrarme a aquello en lo que siempre creí y soñé, ser profesor: entre razón y emoción, elegirme a mí mismo [Relato. A27].

3.5. El aula como espacio de encuentro

El aula, asumiendo un enfoque de Educación Democrática, se traduce en habitar el espacio haciéndolo propio, generando dinámicas, relaciones y una cultura que nazca del fruto del diálogo, la negociación, del consenso (y del disenso), de la tolerancia y la aceptación de la diferencia.

Cada persona y cada alumno necesita de unas cualidades concretas [Relato. A28].

Los niños desarrollan la empatía y el conocimiento de las situaciones, así como entienden mejor las causas y las consecuencias históricas de ciertos actos. Como docentes, podemos aprender mucho de la forma de aprender y de conocer de los alumnos, qué les llama más la atención y cómo hacen las relaciones [Relato. A28].

Destacamos la relevancia de identificar como importantes las necesidades del alumnado como motor de la acción tutorial, y al hablar de detección de necesidades, nos remitimos a lo que el futuro profesorado entiende por ello: [re]conocer al alumnado y aprender de él, entendiendo que la construcción de cultura escolar es el resultado del incesante movimiento de un péndulo que va desde el yo al otro y vuelve.

Creo que un centro docente actúa como un solo ente, es por ello que la colaboración entre todos/as es muy relevante. En este caso en concreto me he encontrado con más personas en pro de la colaboración que no, pero es cierto que el escaso porcentaje que no lo hace aturde a los demás en sus esfuerzos [Relato. A34].

Pero, al igual que se evalúa a los y las estudiantes, también debería hacerse lo propio con el profesorado, para que incluya mejoras en su actividad docente, siempre adaptándose a las diferentes necesidades de un alumnado diverso y en constante evolución [Relato. A19].

Entienden, por otro lado, que asumir un enfoque de enseñanza menos rígido y más flexible a las necesidades del alumnado, deviene en la creación de propuestas más inclusivas. Hablan de reconocimiento de la diversidad y en la medida de que son capaces de determinar que los diversos enfoques pedagógicos pueden facilitar u obstaculizar la experiencia de los niños y niñas con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), supone entender que no hay un modelo único de intervención, sino que existe una variedad y que cada uno responde a unos propósitos, intereses, etc.

Logré comprender el valor de reconocer la diversidad de los niños y cómo adaptar estilos y enfoques pedagógicos para crear aulas capaces de solventar todo tipo de necesidades [Relato. A36].

A pesar de ello, cuando elevan a categoría de imprescindible la implicación del alumnado y su voluntariedad para aprender como condición sine qua non para que pueda producirse el acto educativo, cabe preguntarse por el alumnado en situación

de riesgo que llega a la escuela para recibir ese algo que lo sostenga de caer en las periferias de la exclusión, y en cuyo caso, su situación de desventaja no le haga incluir entre sus prioridades tener ganas de aprender en clase.

Se puede educar donde uno realmente quiera, simplemente se requiere la presencia de una persona que tenga esa intención y de aprendices u oyentes que estén dispuestos a aprender. [Relato. A14].

En cuanto a mi visión sobre la docencia, no ha cambiado en demasía, sigo creyendo que es fundamental la implicación con el alumnado, y es un pensamiento que me lo ha afianzado las prácticas [Relato. A6].

En este proceso de construcción de identidades docentes, en el de pensar en el docente que se quiere ser (e idealmente actuar en consecuencia), algunos participantes traen a la mesa la consideración de la evaluación como instrumento susceptible a ser analizado. Comenzar a preguntarse, también, por los parámetros de ordenación, clasificación y jerarquización de estudiantes, es parte de la tarea de pensarse docente. E indagar sobre el asunto de la evaluación, que es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, les permite situarse como profesionales de la educación que se encuentran en pleno proceso de formación de su imagen.

Los próximos ejemplos, también dan testimonio de la capacidad que identifican en el profesorado de ejecutar las demandas institucionales y legislativas, pero incluso en los prefijados y marcados itinerarios de instrucción, quedan vetas para la autonomía, la creatividad, la innovación y la resistencia a aquello que no pudiera ser justo.

Es la intencionalidad del docente, como profesor/a/e y como activista por un nuevo horizonte la que estipula lo adecuado o no de la acción innovadora; al igual que es la intencionalidad del Estado la que regula y hace posible los nuevos cauces para la educación. Todo ello movido por una u otra ideología. [Relato. A18].

Ahí me di cuenta que la inteligencia no se mide únicamente en función del rendimiento académico ni del resultado de los tests de coeficiente intelectual. Por ese motivo, como futuro docente creo que debo comprometerme a no valorar únicamente de esta manera las capacidades de los alumnos y alumnas, ya que como también se habló en clase, no se pueden poner de excusa las diferentes leyes también se habló en clase. Éstas pueden establecer los contenidos y competencias clave y específicas, pero no la manera de evaluar [Relato. A19].

Hablamos de que el docente es la línea más directa de la institución de la educación y por tanto, el que más problemas puede ver y asimismo, el que más soluciones puede proponer y aplicar [Relato. A35].

Igualmente, dejar espacio para el cambio, el error y la flexibilidad, permite abrirse a un infinito abanico de nuevas posibilidades de crecimiento. En este sentido, el futuro profesorado valora positivamente de la propuesta formativa recibida, el haber participado de un ambiente de diálogo e intercambio, donde el contraste, el debate, los acuerdos, desacuerdos y las contradicciones han sido abono para la reflexión.

Se nos ha enseñado a ser críticos y valorar la benevolencia de la actuación docente, considerando de la mejor forma posible sus errores como humanos, concienciándonos sobre el gran margen de error que existe en la profesión, la cual debemos de reorientar para nuestro propio desarrollo personal y laboral [Relato. A36].

Tras clases de debates, proyectos, trabajos y las prácticas realizadas, he cambiado totalmente de opinión. Con este ejemplo, vengo a referirme a que he notado una evolución personal en la autocrítica, donde he tenido un cambio de mentalidad en ciertos aspectos gracias a lo vivido en la asignatura. De hecho, y lo que más valoro, es que nadie (ni profesores ni alumnos) me ha impuesto la creencia de que no se puede ser neutral. Simplemente se han expuesto una serie de tareas y debates que han hecho que reflexione por mí misma, atendiendo a mi propio criterio. He sentido una plena libertad para meditar sobre cualquier tema [Relato. A15].

Conocer cómo actúan los diferentes docentes en los mismos cursos me ha enseñado a que el comportamiento del alumnado se rige más por la actitud del profesorado que por la materia que imparte [Relato. A34].

3.6. Resistir a la pasividad con empatía

Como si de un giro de espiral en la concha de un caracol se tratase, remitirnos inevitablemente a la cuestión de la empatía como puente entre lo vivido y el presente, entre el yo alumno o alumna y el yo docente, entre la propia biografía y los ideales, empujan al futuro profesorado a fijar su meta en ofrecer al alumnado lo que ellos y ellas hubiesen querido tener en su periodo de escolarización.

¿Cómo he cambiado entonces? He descubierto cómo me hubiera gustado que me hubieran enseñado a mí y como quiero enseñar yo [Relato. A28]

He sido consciente de la visión holística que un educador comprometido debe aplicar a todo problema en el aula, comprendiendo las circunstancias personales, sociales y culturales que pueden generar conductas negativas [Relato. A5]

Lo más nutritivo de la experiencia lo situó al principio de la asignatura, ya que la nueva posibilidad me llenó de evocaciones y produjo un gran cambio en mí. Especialmente, bajo la idea de que el aprendizaje no es un producto final sino un trayecto, conseguí generar una línea de pensamiento más empática y comprensiva con mi futuro alumnado [Relato. A22].

Cuando era pequeña necesitaba saber por qué y, ya que es algo que me ha gustado que aplicasen conmigo, es algo que quiero aplicar [Relato. A28].

Este diálogo entre la propia experiencia vivida en la escuela, la voluntariedad por ofrecer a su futuro alumnado un paso por una escuela más amable, más parecida a la que ellos y ellas en edades escolares habrían tenido tener, les hace reconocer los potenciales obstáculos a la hora de construir esa escuela soñada, y toman consciencia de que construir alternativas al enfoque tradicional es difícil. Hablan de resiliencia y afirman que elegir el camino del dinamismo frente al letargo de la norma, es crear resistencia, y requiere valentía.

Resituarse y sumergirse en una clase antagónica a la experiencia vivida durante toda una existencia de aprendizaje académico tradicional requiere de resiliencia, de atravesar los fantasmas que una vez, en la niñez y la adolescencia, invocaron los malos docentes (compañeros y compañeras, padres y madres, de otros y propios, y demás fauna y flora de la comunidad educativa)[Relato. A18].

Sin embargo, después de dos semanas de prácticas he comprendido que yo no podría ser feliz siendo una docente que solo cumple sus horas, creo que me sentiría frustrada compartiendo espacio con personas que no quieren estar allí y me sentiría mal por situaciones de injusticia que se dan, por ejemplo, cuando la comunidad educativa decide tirar la toalla con ciertos alumnos. Después de este primer periodo del máster y prácticas tengo una sensación de responsabilidad más grande que con la que empecé [Relato. A2]

No se trata de transmitir los conocimientos como todos los años se ha llevado haciendo, sino de arriesgarse e innovar [Relato. A15].

Igualmente, destacan como inherentes a la promoción de una justicia social, no permanecer ajenos a la enseñanza intencionada de valores democráticos, como defender la verdad, abogar por la igualdad y desarrollar el pensamiento crítico. Dicen: “La educación o es educación en valores o no se está educando”, esto es, distinguen entre instrucción; procesos de transmisión más enfocados a la tarea, frente a la educación; que abarca dimensiones competenciales más complejas.

Creo que un profesor tiene el deber de tener unos valores y de promover la justicia cuanto esté en su mano. Hay una virtud del docente que debe practicar y yo creo que esa virtud se define en torno a la defensa de la verdad, de la igualdad y del pensamiento crítico [Relato. A41].

La educación o es educación en valores o no se está educando más que en cosas superficiales. Además, tampoco creo que la educación en valores sea contraria a una educación basada en la enseñanza de información, lo que ocurre es que no se enseña la información, los datos o el conocimiento relativo a los asuntos políticos o morales y en eso tenemos una educación mutilada [Relato. A41].

Reconocen también que, en este modelo de escuela democrática, no es posible distanciarse de cuestiones sociopolíticas, lo cual supone posicionarse ideológicamente y reconocer como inadmisibles la violencia de género o el racismo, y otra serie de antivalores que nacen del odio. Señalan con ironía la supuesta peligrosidad de educar en igualdad, respeto y empatía, ¡y sí que lo es!, porque se traduce en una Educación para la Ciudadanía Peligrosa en la medida que estos son valores que hacen tambalear los cimientos de un sistema neoliberal, donde todo aquello que permite crear comunidad atenta con ese sistema.

Educarlos contra la violencia de género, el acoso escolar o el racismo no debería ser puesto en duda, puesto que ¿en qué casos va a ser necesario el odio hacia otras personas? ¿En qué caso es peligroso educar en igualdad, respeto y empatía? ¿Acaso hay personas más merecedoras de estos valores que los demás? [Relato. A23].

creo que es labor propia nuestra ser capaces de mantener, no solo al principio sino con los años, una actitud intencional, de cambio y ruptura, frente a las inercias

tanto de los centros como muchas veces del alumnado que espera una educación más tradicional. [Relato. A25].

En mi opinión, lo más importante, mi cambio como ciudadano, pues la asignatura ha logrado fortalecer mi conexión con las cuestiones educativas y sociales, generando un gran sentimiento de responsabilidad hacia la comunidad [Relato. A36].

En ejemplos como el siguiente, podemos ser testigos del génesis y manifestación de intenciones de quien desde su posicionamiento y rol docente, busca la transformación.

No basta con decirle a los alumnos que sus pensamientos están equivocados y ponernos nosotros como un rival autoritario que porta la verdad, sino que hemos de ser guías y pastores de su aprendizaje, ayudarles a encontrar los efectos, las consecuencias, los presupuestos que sustentan su propio pensamiento para solo entonces mostrarles sus contradicciones o las injusticias implícitas que había contenidas en ellos. En definitiva, defendiendo el aprendizaje a través del diálogo y del debate [Relato. A41].

Un docente no es sólo aquel que enseña su materia, somos muchos más, somos aquellos que acompañamos a nuestros alumnos en su viaje por la educación, en su viaje por la vida, y tenemos que ser muy conscientes de lo que podemos repercutir en sus vidas, más cuando somos docentes de las ciencias sociales en los que temas candentes son los que hay que dar y tenemos que conseguir que ellos tengan un pensamiento crítico propio para ir rompiendo con estos estándares que pretenden que tengas los alumnos de hoy en día, en el que no se les permita pensar y sean ovejas en un rebaño [Relato. A37].

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los discursos elaborados por el profesorado en formación inicial desvelan que nunca se había situado en el rol docente. En algunos casos porque su experiencia escolar no ha sido positiva y no reconoce ejemplos positivos en ella, en otros casos por sentirse impostores o usurpadores en la profesión. No obstante, el plan formativo, basado en el debate y el diálogo, ha creado situaciones en las que ha sido posible la reflexión en torno a la ideología en los procesos educativos y el cambio ante la necesidad de educar en igualdad de oportunidades y el respeto a los demás.

A partir de los discursos elaborados, llevarlos a cuestionar las creencias propias sobre la función docente ha sido percibido más como un obstáculo que como una oportunidad para asumir un rol docente crítico. Resulta complejo conducir al futuro profesorado a debatir sobre las inercias y las costumbres de la escuela pues ofrecen seguridad frente a la incertidumbre del cambio y es percibido como una tarea individual infructuosa. Entienden que el profesorado que responde a las demandas institucionales y legislativas frente a aquel que es autónomo, creativo e innovador, que asume el riesgo de ser flexible, puede cometer errores que puedan llevarle a ser injusto.

Reconocerse como agente social transformador requiere procesos colectivos de profesionalización, una identificación junto a otros docentes en formación que

sitúen el aula como espacio de encuentro en el que generar relaciones democráticas. Replantearse la evaluación se convierte en clave para un aprendizaje docente basado en el diálogo y la negociación de significados con el alumnado. Las necesidades de este y su diversidad se sitúan ejes sobre los que generar procesos educativos pero se desentiende de quienes no cuentan con voluntad o deseos de aprender sin plantearse que eso los relega a la exclusión y les convierte en agentes sociales reproductivos.

Los discursos elaborados en torno a los conceptos neutralidad, ideología e intencionalidad en la práctica educativa, apelan a la neutralidad para no reconocer la dimensión ideológica de la educación y no reconocer un rol docente transformador. El profesorado en formación, a pesar de mostrarse de acuerdo con la influencia de sus propias ideas en procesos educativos, se despoja de ellas para no adentrarse en escenarios que le generan conflictos en la práctica educativa e inseguridad en la toma de decisiones docentes.

De todo lo anterior se deduce que las representaciones sociales sobre la educación y el rol docente, en la medida que sirven para dar significado a las experiencias educativas vividas en la escuela seguirán influyendo en su toma de decisiones curriculares. En la medida en que se reconstruyan en contextos educativos, analizando la ideología subyacente en la toma de decisiones docentes, podrán ser modificadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Balduzzi, M. M.; Egle Corrado, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A. V. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 15-40. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/199538>
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- García-Retana, J. A. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación* 40(1), 113-132. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- González Brito, F. J. (2016). Educación y cambio social. Aportes desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 31, 137-150.
- González Milea, A. (2023). Enseñar a pensar fuera del molde. Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].
- González Valencia, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 37-45.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Robles-Barrantes, A. A.; Arguedas Zúñiga, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33). <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Valdivieso Arcay, E. (2004). La ideología y su inserción / proyección en el discurso pedagógico no teórico. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 451-480 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300005&lng=es&tlng=es

¿CÓMO ENSEÑAR LA “MEMORIA DEMOCRÁTICA HERSTÓRICA” FRENTE AL LIBRO DE TEXTO?

Candela Méndez Arcila

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN²¹

El estudio de la Guerra Civil y el franquismo en la enseñanza obligatoria y postobligatoria continúa presentando notables desafíos didácticos (Díez-Gutiérrez, 2022; Gastón y Layana, 2023). En este trabajo, queremos dar visibilidad a tres alternativas al libro de texto en la enseñanza de la historia.

Si bien los libros son una herramienta recurrente en la enseñanza del conocimiento histórico, es ineludible repensar su utilidad como recurso didáctico y, por ende, cuestionar el manual no solo por los contenidos que incorpora, sino por la funcionalidad y nivel de representación que supone para el alumnado y su aprendizaje (Martínez Valcárcel, 2016), especialmente en lo que se refiere a su manera de interpretar el pasado (Santiesteban, 2010). La investigadora María Paula González considera que la enseñanza de la historia y la formación de una ciudadanía crítica constituyen un binomio inseparable (González, 2023) a la hora de crear conciencia histórica, la cual entendemos no solo como una competencia imprescindible para comprender el pasado y afrontar el presente, sino como un espacio desde el cual fomentar en el alumnado una capacidad de andamiaje y cuestionamiento de su identidad, que implica revisar conceptos, cuestionar representaciones, ampliar categorías de estudio, proponer perspectivas y apostar por nuevos recursos y modelos metodológicos que apuesten y fomenten la capacidad interpretativa de la historia (Bernal y Pérez, 2023) así como la empatía histórica (Foster, 2001) como fórmulas que permiten aproximarnos a una ciudadanía democrática, consciente y crítica.

En base a este planteamiento, en el presente texto queremos presentar propuestas alternativas al libro de texto en la enseñanza y, en gran parte, construcción (Expósito-Cívico, 2023, p. 73) de una memoria democrática con perspectiva feminista. Nuestro propósito reside en potenciar la conciencia histórica desde la *herstory* (Triviño, 2023), apostando para ello por una enseñanza práctica y reflexiva, que tenga en cuenta al alumnado como sujeto activo y agente vivo de la historia, capaces de transgredir el conocimiento base ofrecido desde los relatos

²¹ El presente capítulo está enmarcado en el proyecto I+D+i FREEDOM (PID2022-1410570B-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea.

hegemónicos y androcéntricos todavía presentes en los discursos de la escuela (Torres, 2005).

2. LA MEMORIA DEMOCRÁTICA HERSTÓRICA ¿QUÉ IMPLICA?

Las mujeres han sido relegadas a un segundo plano en los relatos oficiales de la historia, más aún siendo ellas las protagonistas de su propia experiencia y vida (Anderson y Zinser, 2015). Su condición femenina ha determinado una clara secundarización, anonimato e invisibilización desde diversas categorías de análisis que van desde el género y el discurso sobre el mismo (Amorós, 1985; Butler, 2007; Scott, 2018) hasta la raza y la resignificación del feminismo postcolonial (Adichie, 2015; Bell, 2017), desafíos cada vez más presentes en la investigación educativa (Bellati et al., 2023; Hernández, Rosa y de la Montaña, 2015).

Esta nula o escasez presencia de referentes femeninos en la enseñanza de la historia se torna más palpable cuando nos referimos a contenidos vinculados con contextos traumáticos (Nash y Tavera, 2003), tales como la Guerra Civil española o el franquismo (Arias et al., 2018) aún existiendo diferentes recursos didácticos (Díez-Gutiérrez y García, 2023; Díez-Gutiérrez, 2022, Góngora y Pardilla, 2017) y referentes historiográficos imprescindibles para el conocimiento reflexivo y crítico de ambos contextos, especialmente cuando nos referimos a una historia de mujeres (Nash, 1975, 2010, 2013; Prieto, 2018; Prieto y Barranquero, 2003; Ramos, 2014).

Consideramos que hacer historia de las mujeres o *herstory* pasa por el fomento y trabajo de una memoria colectiva consciente tanto en las aulas como fuera de ellas. Para nosotras, la apuesta por una conciencia feminista de la historia implica llevar a cabo una práctica consciente de nuestro quehacer docente, apostando por la autoevaluación crítica de las metodologías, los recursos, las herramientas y, en definitiva, todos y cada uno de los elementos que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la realidad que cuestionamos es que continua existiendo un déficit educativo en lo que se refiere a la enseñanza de una historia feminista, hipótesis que vinculamos directamente con el escaso trabajo de la memoria en las aulas como metodología de análisis crítico (Rosa et al., 2023).

Al hilo de nuestro planteamiento, Miren Lona utiliza el concepto “*círculo de memoria*” (Llona, 2023, p. 34) en la medida de hacernos reflexionar sobre la vinculación entre lo que somos, cómo nos identificamos socialmente y lo que hemos aprendido; así, existe una clara correlación, a modo de círculo, entre identidades personales (memoria individual), las relaciones sociales y las interpretaciones culturales que llevamos a cabo y asimilamos como sociedad (memoria colectiva) y la permanencia en el tiempo de los recuerdos desde la historia y su representación (memoria histórica). La clave para entender el círculo es que la memoria que creamos sobre la historia tiene la capacidad de transformar lo que pensamos, nuestras convicciones y aprendizajes. En otras palabras: crear nuevas memorias de y sobre la historia implicaría transformar nuestra manera de pensar y de representar la realidad.

¿Qué implica, entonces, hablar de una memoria democrática herstórica? Replanteamos el concepto de memoria histórica desde un análisis crítico del discurso, pues consideramos que la historia que se estudia a través de los libros de texto está claramente sesgada desde relatos androcéntricos mayoritarios a costa de una desmemoria feminista. Nuestro concepto se agrupará en lo que otros autores y autoras han denominado “contramemoria crítica” (Expósito-Cívico, 2023, p. 72) o una acción que tiene que ver con “deseternizar lo dado” (Cuesta, 2007, p. 26). Hablar de memoria democrática herstórica implica una transgresión conceptual que directamente reivindica la enseñanza de una historia feminista, esto es, que busca recuperar las voces, experiencias y figuras de mujeres en la historia; Para lograr crear memoria herstórica no basta con recordar; hay que replantear metodologías docentes que pasen de la transmisión a la acción, donde el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje y de primera mano pueda ser el agente creador de nuevas miradas e interpretaciones de la historia. Una memoria de mujeres es una memoria democrática. Hacer memoria democrática es crear ciudadanía crítica en las aulas.

La siguiente cuestión que ofrecemos la vinculamos con la acción que defendemos. Es por ello que a continuación queremos visibilizar tres alternativas prácticas al libro de texto en la enseñanza de una memoria democrática herstórica.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS PARA ENSEÑAR UNA MEMORIA DEMOCRÁTICA HERSTÓRICA

3.1. La alfabetización crítica y visual a través de la novela gráfica

La apuesta por el uso de la novela gráfica como recurso didáctico presenta una serie de ventajas nada despreciables en la enseñanza de la historia. Además de fomentar indirectamente la alfabetización escrita, el tradicional cómic contribuye a mejorar el pensamiento crítico gracias al formato visual, pues en él se combinan diferentes tipos de fuentes gráficas (cartas, periódicos, publicidad...) que refuerzan la capacidad de análisis y comprensión de los fenómenos históricos narrados debido al uso de la imagen (Arroyo, 2019). Valga como ejemplo la iniciativa de David Fernández de Arriba, un profesor de Historia cuya principal herramienta es el cómic (Fernández, 2019).

Teniendo en cuenta el inevitable paradigma visual que vivimos en la era actual, la emergencia de una alfabetización en la imagen se presenta como un claro desafío didáctico (Acaso, 2014), especialmente desde una perspectiva feminista. Triviño considera y defiende en este contexto el concepto de *alfabetización crítica feminista* que concibe como:

“El proceso hermenéutico de sospecha y de deconstrucción performativa de textos multimodales cuyo objetivo es generar una conciencia feminista plural que promueva [...] competencias históricas, interdisciplinarias [...] que repercuta en un mundo glocal igualitario y equitativo” (Triviño, 2019, p.132).

La reciente novela gráfica de Paco Roca y Rodrigo Terrasa, *El abismo del olvido* (2023), nos anima a poner en práctica ese proceso de deconstrucción de la historia

reciente de España desde un formato visual tan impactante como llevadero; En él, aunque los protagonistas directos son los republicanos José Celda y Leoncio Díaz, la obra muestra en clave de presente histórico la lucha de Josefa Celda, una valenciana octogenaria que con ocho años quedó huérfana, teniendo que pasar más de setenta para poder hacer justicia: recuperar el cuerpo de su padre y poder darle digna sepultura.

El abismo del olvido resulta un material extraordinario como recurso didáctico; el argumento cercano al lector, la alta calidad fotográfica, el carácter intergeneracional, los temas presentes, tanto patentes (la crueldad de una guerra, la inminencia de la muerte, la amistad, la venganza, la familia...) como latentes (la sororidad en la guerra, la resiliencia, la empatía, la reflexión del pasado, entre otros) son solo algunos de los puntos fuertes de esta obra desde los cuales trabajar una educación cívica a través de los valores y de la memoria.

Desde una lectura feminista, queremos destacar la importancia de dos cuestiones; por un lado, el ya citado transfondo que esconde la obra, la historia en perspectiva de Josefa Celda. Como otras muchas supervivientes, las experiencias de Josefa han configurado un perfil de agente histórico extraordinario: mujeres de avanzada edad física pero con una lucha y vitalidad interna insuperables, fruto de su resiliencia y amor a los suyos, que pese a las trabas políticas-administrativas y el desafío digital inexorable a ello, no han dejado de luchar por hacer justicia y constituir un verdadero referente generacional. Sobre esta cuestión y enlazando con el concepto de Triviño (2023) sobre literacidad crítica feminista, es obligado hacer mención al documental *El silencio de los otros* (2018) donde historias semejantes, como la de María Martín López y Ascensión Mendieta, nos muestran cómo hacer memoria herstórica es posible.

El dolor y trauma de Josefa convertido en motor de lucha y superación encadena con la segunda cuestión que plantea la obra: el papel de las viudas y sus hijos/as en los conflictos. Llegados a este punto, podrían plantearse una serie de cuestiones para reflexionar; ¿somos realmente conscientes de la crudeza que supuso una guerra para los niños y niñas de aquella generación? ¿Y las mujeres, tanto madres, embarazadas o ancianas? Si nos cuesta hacernos una idea, basta desgraciadamente con leer algunos titulares actuales (Unicef, 2023; Alianza por la solidaridad, 2024) que nos recuerdan el carácter continuista de la historia, una historia que se repite (Amnistía Internacional, 2021).

Sobre el periodo que nosotras tratamos, es interesante recuperar algunas confesiones de la superviviente Carlota O’Neill, quien en su propia obra *Una mujer en la guerra de España* (2003) da firme testimonio de las condiciones infrahumanas que vivió durante su estancia en prisión:

“Las mujeres aceptaban estoicamente aquello, idiotamente, embrutecidas, semiinconscientes, con angustia constante [...] De los insultos pasaron a los golpes y arañazos; se murmuraba por todo; y las lenguas indagaban en vidas privadas pasadas, escarbando en los vertederos humanos [...] En la calle se hablaba de las “rojas”, de las mujeres sin ley, de las mujeres condenadas y perdidas; y allí nos tenían con los ojos sin brillo, hundidos; la tez pálida, demacrada, y el aseo en descuido.” (O’Neill, 2003, p. 78).

Aunque la obra de Carlota O'Neill es de carácter biográfico, la lectura que puede realizarse sobre la situación de las mujeres en la guerra civil española y la represión a la que se vieron sometidas puede ser una buena opción para trabajar textos y crítica histórica en niveles avanzados tales como primero o segundo de Bachillerato. Igualmente, podría ser una propuesta interesante para crear por parte del propio alumnado novelas gráficas de las historias que ellas y ellos leen o investigan, trabajando diferentes recursos y apostando por la interpretación, la imaginación así como representación y conciencia históricas como competencias de pensamiento crítico (Santesteban, 2010) con perspectiva feminista.

Por último, quisiéramos destacar dentro de nuestra primera propuesta otros títulos interesantes y en formato cómic. Es el caso de *Cuerda de presas* (García y Martínez, 2017), una obra muy necesaria para reivindicar una de las cuestiones más invisibilizadas durante la guerra civil: el encarcelamiento y las múltiples formas de represión a las que se vieron sometidas miles de mujeres. Con once historias diferentes, la obra de Jorge García y Félix Martínez desvela visualmente el currículum oculto de la enseñanza de la historia (Torres, 2005) y confiere a las y los docentes en su uso no solo un material alternativo, sino una herramienta multimodal desde la cual trabajar una didáctica de la memoria (Sáez y Prats, 2021). Por ejemplo, el cómic se presenta en un formato blanco y negro, un aspecto para nada casual ya que con el recurso bicromo quiere exaltar el encierro de las mujeres, tanto durante como después del conflicto. En este sentido, es una obra para trabajar tanto en forma como en fondo los múltiples discursos que esconden sendas verdades sobre la vida de las mujeres en el transcurso de la historia.

Una vida en blanco y negro es también la de Petra en *El ala rota* (2016), un testimonio estremecedor tanto por la historia que retrata como por la conexión familiar que refleja, dado que su autor, Antonio Altarriba, es el hijo de Petra, una extraordinaria mujer cuya vida quedó marcada desde su nacimiento. Junto con *El arte de volar* (2009), este díptico tiene un mensaje cifrado que desde una perspectiva didáctica no se puede eludir y es la clara conexión que existe entre quiénes somos y la historia que hemos construido. Ambos cómics reflejan, como en *El abismo del olvido*, historias en perspectiva que refuerzan cuán importante es la memoria como hilo conductor, como tejido conectivo entre individuos y sociedad.

Esta alternativa al libro de texto nos puede enseñar la importancia de los testimonios y vivencias de nuestros familiares en clave histórica, reforzando la conciencia de un presente histórico vivo y reivindicativo a través de las voces de nuestros abuelos, nuestros padres y madres y ahora, los hijos e hijas que conforman las aulas donde enseñamos.

3.2. Red de centros por la memoria

La siguiente propuesta guarda relación con una reciente iniciativa intercentros. El I Congreso Historia con Memoria en la educación enfatizó la importancia de reunir, comunicar, compartir y visibilizar diversas iniciativas internacionales que, tanto desde una perspectiva didáctica como investigadora, se estaban llevando a la práctica sobre la recuperación de la memoria en la historia.

Fruto del mismo surgió la Red de Centros por la Memoria, un proyecto piloto en materia de memoria. Uno de los aspectos reseñables es la posibilidad de incorporarse a un correo de suscripción gratuito cuyo principal fin es la difusión de distintas experiencias vinculadas con la memoria democrática, de manera que se puedan poner en contacto docentes o centros de diferentes lugares y poder colaborar desde un ámbito transversal. Las diferentes propuestas que se están llevando a cabo en comunidades autónomas como Andalucía, Extremadura, Aragón o la Comunidad Valenciana están disponibles en la página web del citado congreso (2022) constituyendo un referente imprescindible tanto para el profesorado interesado en esta línea de investigación como aquellas/os docentes iniciados en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente los y las que buscan ideas y formación en materia de memoria y su tratamiento (lugares de memoria, actividades educativas, informes sindicales...).

Por su carácter innovador queremos destacar en estas líneas el grupo de docentes Eleuterio Quintanilla. Un conjunto de profesoras y profesores asturianos conforman esta iniciativa defensora de una educación plural, intercultural y antirracista. Esta

apuesta por la equidad e igualdad sin fronteras conecta históricamente con las experiencias de exiliados republicanos (como fue el caso del pedagogo Eleuterio Quintanilla Prieto) y quiere rendir homenaje a todas aquellas personas que, olvidadas en los relatos de la historia, son agentes imprescindibles del cambio histórico. La manera que tiene este grupo de hacer memoria es apostando por una educación no diferenciada, atendiendo a una diversidad enriquecedora y altamente necesaria para afrontar las grietas que presenta la democracia y la ciudadanía española en materia de memoria histórica.

Desde el interés que despierta una enseñanza de la *herstory*, la iniciativa de Eleuterio Quintanilla llama especial atención por la visibilidad del feminismo interseccional, una materia pendiente tanto a nivel teórico (inclusión en los currículos escolares) como a nivel práctico (la aceptación de adolescentes musulmanas o afroamericanas que cursan estudios de enseñanza básica-media). Sophie Bessis (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2004) pone el acento sobre esta cuestión al considerar la presencia mayoritaria de relatos androcéntricos y occidentalistas en la educación europea, lo cual implica replantearse conceptos, perspectivas y contextos desde la mirada del otro y no desde la nuestra propia, especialmente cuando nos referimos a cuestiones tales como el uso del velo en la escuela o la situación de las mujeres en relación a su religión, etnia o raza.

Otra iniciativa que coadyuva a la potenciación de una memoria herstórica es la que plantea el alumnado de Luis Vivas Ramos y sus libros con memoria (El Diario, 2022). *Lecciones de nuestros abuelos* (Vivas, 2021) y *Lecciones robadas* (Vivas, 2021) conforman otra gran área de trabajo y modelo de referencia en la implementación de una didáctica de la memoria en la escuela. Este proyecto de carácter interdisciplinar tiene como principal protagonista al alumnado, de modo que todos y todas recopilan la memoria de sus familiares y llevan a cabo una reinterpretación de la historia tan transgresora como entrañable. La recopilación

de las historias de sus abuelas, bisabuelos y otros familiares es un verdadero hito solidario para con las familias que vivieron las atrocidades de la guerra y posguerra, conectando así las injusticias, silencios y olvidos de las generaciones de aquella época con la conciencia y responsabilidad de la cuarta generación, esto es, la de los bisnietos/as de los primeros. Este aprendizaje vivencial ha tenido un gran éxito y gran acogida, tal y como demuestra el impacto en radio y televisión como a nivel conmemorativo, siendo el proyecto objeto de premios de “Memoria en la Educación”, de la Diputación de Valencia.

Esta alternativa al libro de texto apuesta por la sinergia y el trabajo colaborativo como metodología clave en la enseñanza. Sin embargo, en estos proyectos intercentros resulta esencial una labor de difusión y comunicación de los productos generados, de ahí que sea clave un trabajo transversal de competencias digitales que permitan un alto impacto en redes sociales, medios más tradicionales como la radio o el periódico (incluso en su versión digital) o las páginas web de los centros educativos.

3.3. La fotografía como fuente de la microhistoria

Nuestra tercera propuesta quiere relacionar la importancia de la empatía para aprender historia con la revalorización de las fuentes primarias en la enseñanza media (Apaolaza-Llorente y Echeberria, 2019).

Para alcanzarlo, queremos visibilizar una iniciativa real de carácter local. Desde 2023, la institución de la Real Maestranza de Ronda, en Málaga, trabaja en la difusión y reconocimiento del programa *Documenta Ronda* (Real Maestranza de Ronda, 2023), un proyecto piloto de gran interés sociocultural y educativo que busca difundir la historia desde una perspectiva local y conocerla desde el recurso a la fotografía. Sobre la pedagogía de la imagen en la enseñanza de la Historia son interesantes algunos proyectos intercentros consultables de manera virtual (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2016) así como propuestas de referencia (Pantoja, 2010; Gudín de la Lama y Chávarri, 2019; Echeberria y Elorza, 2023).

Documenta Ronda es un proyecto de participación directa, de manera que los documentos visuales enviados pasan a formar parte de una memoria digital pública y gratuita en la que el conjunto de la ciudadanía puede tener acceso. De este modo, se han llegado a recopilar hasta un millar de fotografías que han logrado reconstruir barriadas, localizar familiares, recuperar retratos perdidos y, en definitiva, hacer un poco más de historia sobre la ciudad.

Su principal punto fuerte reside en una colección de trescientos retratos de mujeres anónimas que vivieron en la ciudad durante la posguerra además de una colección de escenas de la vida cotidiana que han supuesto un antes y un después en la historia de Ronda.

Imagen 1. Dos fotografías del proyecto “Documenta Ronda”



Las ventajas de utilizar la fotografía como recurso didáctico son varios y encontramos coincidencia en algunos estudios mencionados (Apaolaza-Llorente y Echeberria, 2019; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2016):

- Localización de familiares y conexión intergeneracional.
- Desarrollo de metodologías innovadoras vinculadas con la empatía histórica y la didáctica de la memoria que apuestan por la reflexión entre los y las adolescentes y hace del alumnado sujetos activos.
- Las imágenes (tales como retratos, obras de arte, colecciones familiares, locales...), al ser fuentes históricas, crean memoria e influyen de forma ineludible en la conciencia colectiva.
- El impacto visual permite entre los más jóvenes trabajar la sensibilización e imaginación en la historia.
- El carácter directo del trabajo con fuentes primarias permite una interpretación de la historia sin intermediarios, visibilizando el valor de las mismas frente al peligro de bulos o la falsificación documental.
- Un trabajo de inteligencia emocional intrínseco: la nostalgia del pasado, el valor de satisfacción personal a la hora de reconocer familiares...

Desde una perspectiva feminista queremos añadir algunos desafíos didácticos más concretos que pueden servir de referencia para trabajarlos en el aula a través de diferentes actividades o situaciones de aprendizaje:

- El estudio de la estética femenina a través del peinado y vestimenta.
- Los ámbitos donde solían ser fotografiadas (hogar, fuentes, patios, calles...)
- La clase social a través de un trabajo de alfabetización visual crítica (uso de joyas, tipo de vestidos, maquillaje, posición del cuerpo, tareas, ámbito donde es retratada, decoración...)
- La visibilidad de las mujeres en los retratos en comparativa con los hombres.
- Las tareas y ámbitos laborales de las mujeres.
- Los roles femeninos y la imagen como reforzador de los mismos: mujeres fotografiadas en mantilla, de luto o el día de su boda.

Esta alternativa al libro de texto fomenta la empatía histórica, revaloriza las fuentes primarias y promueve una pedagogía del recuerdo a la hora de enseñar la

historia, utilizando la fotografía como recurso clave. A través del uso de la misma pueden proponerse multitud de actividades de reflexión crítica vinculadas con áreas como la genealogía, el retrato colectivo en la historia, la apuesta por la creación de una historia desde abajo a través del estudio de la vida cotidiana, etc.

4. CONCLUSIONES

Hacer memoria democrática herstórica es posible. A lo largo del presente texto hemos querido ejemplificar desde nuestras tres alternativas escenarios didácticos en los que poder reforzar la perspectiva feminista en las aulas desde diversas metodologías y con recursos diferentes.

Para hacer posible una labor de transgresión feminista a nivel curricular consideramos necesario repensar los discursos en las aulas de historia desde perspectivas multimodales (narrativas del libro, recursos visuales, actividades, metodologías, discursos orales, formación del profesorado, conocimientos previos del alumnado sobre la historia de las mujeres...) abriendo camino a nuevas formas de enseñanza, siendo una opción trabajar a partir de los proyectos memorialísticos y feministas ya en marcha o que nos sirvan de inspiración a la hora de repensar la historia que estamos enseñando. No podemos olvidarnos que no solo es una responsabilidad del profesorado, sino también un compromiso cívico y ético el recuperar la memoria de nuestra historia.

AGRADECIMIENTOS/ APOYOS

Este texto se inserta en el marco del proyecto I+D+i FREEDOM (PID2022-141057OB-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Adichie, C.N. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Literatura Random House.
- Alianza por la solidaridad (2024, marzo). *Las mujeres de Gaza, abandonadas a su suerte*. <https://www.alianzaporlasolidaridad.org/areas/accion-humanitaria-y-emergencias/mujeres-de-gaza-abandonadas>
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amnistía Internacional (2021, noviembre). *El testimonio de Gervasio Sánchez sobre el papel de las mujeres en la guerra*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/reportajes/saquen-mi-cuerpo-de-la-guerra/>

- Apaolaza-Llorente, D., & Echeberria Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria [Doing History: historical sources and active methodologies to foster historical thinking in Secondary School]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29–40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>
- Anderson, B.S. y Zinser, J.P. (2015). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona, Crítica.
- Arias , L., Egea , A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J., & Miralles Martínez, P. (2018). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su desconocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*,30(2),461-478. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57625>
- Arribas, A. y Kim (2009). *El arte de volar*. Barcelona: Norma Editorial.
- Arribas, A. y Kim (2010). *El ala rota*. Barcelona: Norma Editorial.
- Arroyo, E. (2019). *El cómic como recurso didáctico para el estudio de la historia contemporánea. Selección de lecturas para ESO y Bachillerato*. [Trabajo fin de Máster en Promoción de la lectura y literatura infantil. Universidad de Castilla y La Mancha]. <https://www.antonioaltarriba.com/el-comic-como-recurso-didactico-para-el-estudio-de-la-historia-contemporanea/>
- Bell, H. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bellati, I., Fuentes, C., Miralles, P., Sánchez, L. (2023, coords.) Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas. Barcelona: Octaedro.
- Bernal, L. y Pérez, F.A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8818790>
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Paidós.
- Carracedo, A. y Bahar, R. (2018). *El silencio de los otros*. [Documental]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=INI47PE2YLM>
- Congreso Historia con Memoria en la Educación (2022). Red de centros y docentes por la memoria. <https://2022.congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/red-escuelas/>
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2022). Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: El olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- Echeberria, B. y Elorza, M. (2023). Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, pp. 128-138. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/83739/27491_Elorza.pdf?squence=1&isAllowed=y

- El Diario (2022, octubre). 'Lecciones de nuestros abuelos', el proyecto de memoria histórica de un docente que ha marcado a más de 300 alumnos de secundaria .
https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/memoria-democratica/lecciones-abuelos-proyecto-memoria-historica-docente-marcado-300-alumnos-secundaria_132_9604626.html
- Expósito-Cívico, L.D. (2023). Didáctica crítica: propuesta y revisión de la memoria democrática en la enseñanza. En Rosa, C., Razquin, A., Felices de la Fuente, M.M., López, M.G., Zorrilla, J.L. (2023), *Educación en memoria histórica y democrática: Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado*, pp. 67-74. Madrid: Dykinson S.L.
- Fernández, D. (2019). Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic. Barcelona: Desfiladero Ediciones.
- Foster, S. J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In Davis, O.L., Yeager, E.A., y Foster, S.J. (eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-179). Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers.
- García, J. y Martínez, F. (2017). *Cuerda de Presas*. Bilbao: Astiberri.
- Gastón, J.M. y Layana, C. (2023). Historia con memoria en la educación. I Congreso Internacional. Gobierno de Navarra.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/941142.pdf>
- Góngora, J.A. y Pardilla, V. (coords., 2017) *El derecho a conocer: la memoria va a las aulas: Guía y unidades didácticas*. Sevilla: NODO, Ayuntamiento de Sevilla.
- González, M.P. (2023). Historia, Memoria y Educación: una propuesta de formación docente en torno a la última dictadura argentina. En Rosa, C., Razquin, A., Felices de la Fuente, M.M., López, M.G., Zorrilla, J.L. (2023), *Educación en memoria histórica y democrática: Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado*, pp. 111-121. Madrid: Dykinson S.L.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2016). El mundo visible: una reflexión sobre fotografía y educación. Gijón: Museo del Pueblo de Asturias, Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular y Ayuntamiento de Gijón.
<https://equintanilla.com/wp/2023/11/11/el-mundo-visible-una-reflexion-sobre-fotografia-y-educacion/>
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2004). Entrevista del grupo Eleuterio Quintanilla a Sophie Bessis. <https://equintanilla.com/wp/2023/11/09/sophie-bessis/>
- Gudín de la Lama, E. y Chávarri, S. (2019). Fotografía en el aula para el desarrollo del pensamiento histórico. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, nº 37, pp. 19-36. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/13316>
- Hernández, A.M., García, C.R. y de la Montaña, J.L. (2015, coords.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura : Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=570009>
- Llona, M. (2023). La memoria del feminismo y la batalla por la historia. En Gastón,

- J.M. y Layana, C. (coords.). *Historia con memoria en la educación. I Congreso Internacional*. Gobierno de Navarra, pp. 33-40.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/941142.pdf>
- Martínez Valcárcel, N. (2016) El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), pp. 69-93.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62453>
- Nash, M. (1975). *Mujeres libres: España 1936-1939*. Barcelona: Tusquets.
- Nash, M. y Tavera, S. (coords., 2003). Las mujeres y las guerras. El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea. *Icaria: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM)*.
- Nash, M. (2010). Ciudadanas y protagonistas históricas: Mujeres republicanas en la II República y la Guerra Civil. Madrid: Congreso de los Diputados.
- Nash, M. (2013). Represión, resistencias, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista. Granada: Comares
- O'Neill, C. (2003). *Una mujer en la guerra de España*. Madrid: Oberón.
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº9, pp. 179-194.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719443>
- Prieto, L. y Barranquero, E. (2003). Así sobrevivimos al hambre: estrategias de supervivencia de las mujeres en la postguerra española. Málaga: Diputación de Málaga.
- Prieto, L. (2018). *Mujer, moral y franquismo: del velo al bikini*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ramos, M. D. (coord.) (2014). Tejedoras de ciudadanía. Culturas políticas, feminismos y luchas democráticas en España. UMA Editorial.
- Real Maestranza de Ronda (2023, junio). “*Documenta Ronda*”, el testimonio gráfico de la memoria de una ciudad.
<https://www.rmcr.org/2023/06/23/documentaronda-el-testimonio-grafico-de-la-memoria-de-una-ciudad/>
- Rosa, C., Razquin, A., Felices de la Fuente, M.M., López, M.G, Zorrilla, J.L. (2023). Educación en memoria histórica y democrática: Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado. Madrid: Dykinson S.L.
- Sáez, I. y Prats, J. (2021). Memoria histórica y enseñanza de la historia. Gijón: Trea.
- Santiesteban, A (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío&Asociados*, nº 14, pp. 34-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>
- Scott, J.W. (2018). *Gender and the politics of history*. 30th anniversary edition. Columbia: Columbia University Press.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Triviño, L. (2023). Didáctica de la herstoria: la necesaria inclusión de las mujeres en el currículum de ciencias sociales. En Bellati, I. Fuentes, C. Miralles, P. y Sánchez, L. (coords.) *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico*

y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas. Barcelona: Octaedro.

Triviño, L. (2019). Literacidad crítica feminista para la educación ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]

Unicef (2023, octubre). *Las víctimas infantiles en Gaza son, "cada vez más, una mancha en nuestra conciencia colectiva"*.
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/victimas-infantiles-gaza-cada-vez-mas-mancha-nuestra-conciencia-colectiva>

Vivas, L. (2021). *Lecciones de nuestros abuelos*. Valencia: Vinatea Editorial.

Vivas, L. (2021). *Lecciones robadas*. Valencia: Vinatea Editorial.

