



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.155>

Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales

Cartographies of the vanished city: the spaces of memory in the teaching of social sciences

Blanca Cerdá Aznar 0000-0003-1409-2826

Universidad de Valencia, Spain.

blanceanzar@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 30 de mayo de 2025

Aceptado: 2 de diciembre de 2025

Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Cerdá Aznar, B. (2026). Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales. *REIDICS*, 18, 155-180. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.155>

Resumen

Este artículo resume las diferentes fases de una investigación-acción a propósito de un proyecto que refleja ciertas representaciones cartográficas sobre la ciudad de Valencia a partir de fuentes literarias. El objetivo de impulsar una alfabetización patrimonial sustenta la articulación de esos dispositivos multimodales. Los paradigmas sobre la geografía de la percepción y humanística sostienen el armazón teórico de este trabajo, aunque también se aspira a inocular perspectivas críticas y movilizadoras de la geografía radical que fagociten las manifestaciones de una ciudadanía comprometida. Se han ideado intervenciones transversales y transdisciplinares que aborden los retos socioculturales del espacio geográfico, a través de aprendizajes basados en problemas. En este sentido, el análisis de la novela *Del carreró a la ciutat* (2011) se presenta disuelto en un caudal de fragmentos de otras obras inspiradas en Valencia, que permiten articular auténticas cartografías literarias por parte del alumnado. Esos itinerarios descansan en un importante sustrato emocional que cohesiona comunidades sociopolíticas. El análisis de resultados se ha orientado hacia una metodología cualitativa con métodos mixtos. Las conclusiones enfatizan las principales tendencias de los alumnos y alumnas en los procesos de selección de lugares históricos. Todo ello subraya el peso de imaginarios a propósito del patrimonio cultural de la región.

Palabras clave: Geografía de la percepción; patrimonio; Valencia; cartografías literarias; memoria; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

This article summarises the different phases of an action research project on cartographic representations of the city of Valencia based on literary sources. The aim of promoting heritage literacy underpins the articulation of multimodal sociocultural cartographies. The paradigms of the geography of perception and humanism underpin the theoretical framework of this work, although it also aims to instil critical and mobilising perspectives of radical geography that engulf the manifestations of citizenship. Cross-cutting and transdisciplinary interventions have been devised to address the sociocultural challenges of geographical space through problem-based learning. In this sense, the analysis of the novel *Del carreró a la ciutat* (2011) is presented dissolved in a wealth of fragments from other works inspired by Valencia, which allow students to articulate authentic literary cartographies. These itineraries rest on an important emotional substrate that brings together socio-political communities. The analysis of the results has been oriented towards a qualitative methodology with mixed methods. The conclusions emphasise the main trends among students in the processes of selecting historical sites. All of this underlines the importance of imaginaries regarding the cultural heritage of the region.

Keywords: Geography of perception; heritage; Valencia; literary cartographies; memory; social science teaching

Introducción

El presente artículo sintetiza los procesos y hallazgos obtenidos tras la aplicación en el aula de una iniciativa de alfabetización patrimonial focalizada sobre la ciudad de Valencia. Este proyecto privilegia el uso de fuentes literarias e intenta codificar el espacio urbano mediante el desarrollo didáctico de unas cartografías literarias de tintes socioculturales (Arcila Garrido y López Sánchez, 2011; Barragán, 2016). Se aspira a contextualizar aquí la multiplicidad de objetivos, análisis y resultados que caracterizaron los diferentes procesos de una experimentación-acción educativa. Esta se implementó durante el segundo y tercer trimestre del curso 2024-2025 en la asignatura de Geografía i Història de 2º ESO en el IES Molí del Sol (Mislata). La ideación de estos propósitos y el desarrollo de la intervención queda estrechamente emparentada con el Plan de fomento lector del centro. En este sentido, se elaboraron diálogos transversales entre el marco curricular propio del nivel y la novela *Del carreró a la ciutat* (2011). Una decisión que pretende establecer líneas de continuidad con respecto al programa de lecturas sugerido por el departamento de *Geografia i Història* del citado centro educativo. No obstante, con la voluntad de ensanchar la naturaleza de los vínculos del alumnado con el patrimonio, a través de la aproximación a diversos artefactos culturales, se ha desarrollado una propuesta didáctica de carácter transdisciplinar aplicada en tres grupos.

Tras rememorar esas primeras fases de la investigación, se ofrecen las reflexiones provisionales a propósito de los resultados obtenidos. Destacan las miradas contrastivas sobre los intereses vehiculares del alumnado, que indirectamente traslucen ciertos nexos y representaciones a propósito de la asignatura y el patrimonio. Ello ha permitido extraer algunas conclusiones provisionales que nutrirán futuras fases de investigación.

Propósitos y objetivos

Se ha pretendido implementar una intervención educativa de carácter transdisciplinar que vincule lo histórico y lo geográfico, con el fin de reforzar esos nexos desatendidos en el último evento de la Unión Geográfica Internacional de 2024 (Bednarz y Mitchell, 2024). En este sentido, la alfabetización patrimonial se encauza a través de una alfabetización cartográfica que, a su vez, fomente el desarrollo de un pensamiento histórico y crítico.

Se parte de la premisa de que la compostura de artefactos multimodales en relación al espacio urbano y a conjuntos patrimoniales, que retuviesen el eco de sustratos experienciales y memorialísticos, podría ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a partir de un vínculo significativo con acervos culturales -especialmente los literarios- propios de la región valenciana. Ello se asienta en los marcos teóricos sobre la percepción del entorno dinamizada por las interacciones del individuo (Gibson, 1986); también, en la noción afectiva de nudo en la educación patrimonial (Fontal-Merillas y Marín-Cepeda, 2018; Castro y López, 2019; Calaf, 2009). A este respecto, el horizonte de alfabetización patrimonial no se concibe desligado de los procesos de construcción identitaria (Mercado y Hernández, 2009; Gómez-Redondo, 2012) ni de los puntales de la alfabetización geográfica, especialmente si se atiende a la impronta de las percepciones (Souto, 1998).

Por este motivo, durante las diferentes fases se han explorado en un sentido crítico las interconexiones entre la materialidad y la inmaterialidad que envuelven lo patrimonial. La noción de ciudad desaparecida a la que hace referencia el título del artículo pretende subrayar, precisamente, aquellos enclaves y espacios públicos que han ido transformándose y han llegado a quedar superpuestos a otras arquitecturas, monumentalidades y prácticas más próximas a la contemporaneidad. La noción de lugar de memoria ha sido fundamental para activar mayores niveles de conciencia histórica. Se reivindican las fuentes literarias como modo de aproximación a problemáticas sociopolíticas históricas y de actualidad que suelen quedar marginadas en las aulas por su carácter conflictivo (Valls, Parra y Fuertes, 2017). A este respecto, la lectura favorece ejercicios de empatía que vehiculan el análisis de cierta memoria comunicativa de los personajes de ficción.

Revisitar la ciudad con la voluntad de pensar históricamente el espacio inspiró el diseño de esta investigación-acción (Asensi, 2022). Durante las tertulias literarias, se formularon cuestiones como: «¿Qué es una ciudad para ti?», «¿cómo era la ciudad de Valencia en la Edad Antigua?», «¿Y la Edad Media?», «¿y en la Edad Moderna?», «¿cómo ha sido la ciudad de Valencia durante la Edad Contemporánea?». Estas cuestiones sobrevolvaban los debates asociados a la novela que se trabajó de forma transversal. El desarrollo de la actividad final coincidió con aquellas situaciones de aprendizaje ligadas a la Baja Edad Media en la Península Ibérica.

La lectura *Del carreró a la ciutat* (2011) se realizó a lo largo del curso escolar y quedó intercalada con diferentes actividades de análisis de fuentes primarias y secundarias. La compostura de cartografías literarias se diseñó como una actividad de cierre, sobre la que se ha aplicado el análisis cualitativo de materiales de aula en el marco de una investigación-acción. Consistía en la elección de seis a ocho ubicaciones históricas y otras tantas actuales, a juicio del alumnado, que aparecieran en la novela de 2011. Asimismo, debían elegir un enclave histórico para realizar un análisis guiado y, más tarde, una representación visual. En ambos casos, se revelaban algunas de sus preferencias y afinidades con respecto al patrimonio cultural valenciano.

Métodos

Uso de fuentes durante la intervención educativa

El análisis de diversas fuentes primarias se ha orientado a redescubrir las huellas de un paisaje urbano preexistente, que el alumnado contempla a través de aproximaciones guiadas progresivas. A la identificación de usos del espacio urbano y de edificios singulares de diferentes cronologías, sobre una diversidad de planos de la ciudad, han seguido ejercicios de análisis de fragmentos literarios que permitían identificar viejas problemáticas sociales conectadas al presente (Nash, 1979; 1997). Si bien la práctica docente se ha encaminado a subrayar la historicidad de algunos fenómenos y prácticas sociales, también trataba de promover la empatía hacia las dificultades que inspiraban las acciones políticas de algunos personajes de la novela (Lee, 1978). En última instancia, ello ha permitido reflexionar acerca de las actividades de gestión patrimonial en la actualidad; también, sobre la funcionalidad de ciertos espacios urbanos, si se rastreaban las agencias de múltiples sujetos en sus reivindicaciones sociales.

Estas problemáticas que permeaban la novela de 2011 se han ido entresacando, a través de numerosos debates en el aula, en un eje metodológico cercano a las tertulias dialógicas literarias, que la mayoría de alumnos y alumnas han experimentado en otras etapas educativas (Loza, 2004; Valls y Kyriades, 2013). La implementación del proyecto se asentaba en las teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, en concreto en la etapa de operaciones formales y el desarrollo del pensamiento abstracto y los razonamientos hipotéticos (Booth, 1983). Ello permitía un acercamiento crítico a los tópicos y prejuicios que cincelan ciertas miradas al pasado. Unos marasmos conceptuales solidificados por la influencia que ejerce el llamado código disciplinar en la enseñanza de la historia (Cuesta, 1997). La implementación de una suerte de mayeútica estableció los basamentos reflexivos para construir aprendizajes a partir de supuestos y preguntas críticas (Maestro, 1987).

A partir de estas actividades, se han esbozado diferentes planos y entramados de análisis que han establecido las coordenadas reguladoras de la práctica docente a lo largo de varios meses. Durante la ideación del proyecto didáctico, este hacer quedó sustentado en cuatro propósitos fundamentales. Primero, convertir la lectura de la novela *Del carreró a la ciutat* (2011) en un acceso significativo que permita descubrir ciertas representaciones sobre la ciudad de Valencia y su patrimonio urbano. Segundo, guiar las aproximaciones analíticas a diversas fuentes primarias, de carácter literario, histórico-documental y cartográfico, con el fin de ensanchar el conocimiento de estos lugares físicos y/o simbólicos. Tercero, fomentar la alfabetización patrimonial en relación a la geográfica, advirtiendo la interdependencia de estos procesos que se ven estimulados por los niveles más significativos de conciencia histórica (Ortega Sánchez et al., 2024). Por último, se pretendía favorecer la identificación de ciertos fenómenos articuladores de cohesión identitaria, en los que intervienen de forma activa los conjuntos patrimoniales.

La potencialidad de los artefactos culturales en la enseñanza secundaria obligatoria: tipologías y pautas

En lo relativo al acceso a unos acervos patrimoniales sobre lo urbano, se han de especificar las coordenadas espaciotemporales y el marco conceptual que orientará todo el proyecto. La urbe será concebida como una realidad histórica recompuesta, mudable, incluso efímera, a la que se accede a través de retazos pretéritos, como el plano de Antonio Manceli y el *Manual del viagero y guía de los forasteros en Valencia* (1849) de Vicente Boix (Figuras 1 y 2). También se han utilizado fuentes de relativa actualidad que se internan en el ámbito de la ficción, como *Noruega* (2020) y *Del carreró a la ciutat* (2011). A partir de fragmentos de otras novelas más añosas, como *Arroz y tartana* (1894) de Vicente Blasco Ibáñez, se han rastreado las problemáticas sociales y los modos de vida de sujetos subalternos. El análisis de estas fuentes subraya en qué medida se retroalimentan los nexos entre la realidad y la ficción en la compostura de constructos identitarios (Westphal, 2011).

En boca de los personajes imaginados por Aureli Silvestre, la ciudad se convierte en un escenario de confrontaciones sobre el que se despliegan procesos de gentrificación en el siglo XXI. Estas estampas permiten la aplicación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), muy sugerente en cualquier nivel educativo (Restrepo, 2005). A su vez,

la memoria (en un sentido amplio que abarca el constructo cultural y el testimonio legado) hilvana puentes de significados que yuxtaponen diferentes líneas temporales. Ello se explora en los fustes analíticos de este estudio en relación al concepto de lugar de memoria (Nora, 1997; Maldonado, 2010). Asimismo, la ciudad narrada que es, es decir, la realidad hegemónica presente, se superpone a la que fue y también a la que será. Su existencia convive sin embargo con otros planos de lo urbano que siluetean perfiles de marginalidad (Pineda-Alfonso y Ferreras-Listán, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, las aproximaciones didácticas ideadas se orientan hacia un horizonte temporal diacrónico y fluido que estimule análisis críticos y notables indicios de conciencia histórica (Sáiz y López-Facal, 2015). Esta perspectiva rompe con los esquemas lineales que en un principio impone la narración y las estructuras habituales de un libro de texto. Tanto es así que el proyecto didáctico implementado se ubica en unos ejes de temporalidad influidos por unos esquemas propios de la literatura.

El proyecto se inspiró en el tratamiento y percepciones del tiempo que caracterizó el llamado boom latinoamericano. En los testimonios de los personajes *Del carreró a la ciutat* se implementan algunos recursos, como los saltos narrativos y la analepsis, que favorecen la reconfiguración de la experiencia temporal para el lector. Así mismo, los paseos urbanos invitan a una confluencia de tiempos que se superponen ante la contemplación del espacio (Schlögel, 2007). La temporalidad se desdobra y se subjetiviza al conectar una polifonía perceptiva tejida por varios sujetos; también, al acceder a los posos memorialísticos de las representaciones que legan variadas fuentes primarias. Las estructuras narrativas laberínticas en lo temporal han favorecido el desarrollo de dinámicas dialógicas. Estas permiten vincular en un análisis crítico diversas problemáticas sociales y cosmovisiones en un sentido histórico. De hecho, la ficción brinda una panorámica de reflexión privilegiada que permite subvertir los estragos de violencias y políticas represivas como la censura (De Lima, 2016). Por otro lado, si bien la lectura de la novela de 2011 permite practicar ejercicios de empatía hacia las diferentes situaciones de cada uno de los personajes, ello no impide también miradas a lo colectivo y lo comunitario.

Figura 1

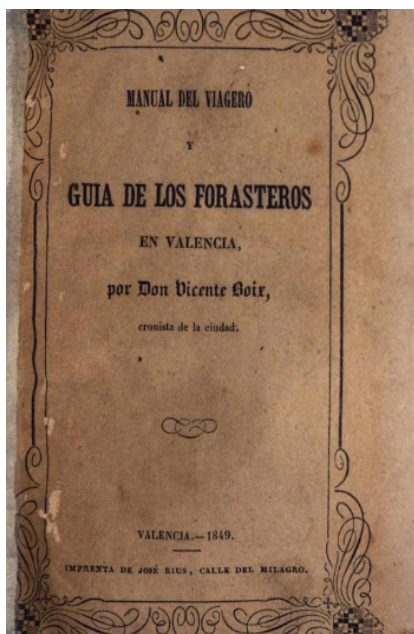
Plano de Valencia de Antonio Manacelli (1608).



Fuente: Instituto Geográfico Nacional.

Figura 2

Vicente Boix, *Manual del viagero y guia de los forasteros en Valencia*, Imprenta de don José Riús, Valencia, 1849.



Con respecto al acceso y contextualización de las representaciones sobre lo urbano, se ha recurrido a la muestra de estudios de caso sobre otros productos culturales de notable difusión. Las ya referidas novelas *Arroz y tartana* (1894), que ofrece estampas sobre la Valencia finisecular (Figura 3), y *Noruega* (2020), en la que Rafael Lahuerta esboza una conflictividad social que mira con recelo el pasado siglo XX (Figura 4).

Figura 3

Vicente Blasco Ibáñez, *Arroz y tartana*, Prometeo, 1919.



La gran compatibilidad de la obra literaria con los contenidos curriculares de 2º de la ESO ha inspirado mecanismos heterogéneos, vinculados al análisis de fuentes primarias, que pro-

muevan actitudes críticas. Finalmente, la compostura de cartografías que representan el espacio urbano se nutre de esas experiencias que ofrece la lectura.

Figura 4

Fragmento de Noruega (2020).

Fragmentos. Noruega

Les ruïnes estaven en el seu esplendor efímer però colossal. A poc a poc desaparegueren les lleteries, els ultramarins, les carboneries, les ferreteries, les merceries, molts tallers, alguns obradors de pa, no poques carnisseries. Vivíem instal·lats en la tensa vespra dels enderrocs. Això recorde, l'estrèpit de la seva caiguda en el cor de la ciutat. La sensibilitat i la memòria eren conceptes aniquilats. No hi havia plusvàlua en la rehabilitació del laberint. En nom d'allò etern es mutilaren les empremtes d'allò memorable. No sé si hi havia alternativa. Desconec les claus que permetien que una societat encerte en les seues decisions patrimonials. (Lahuerta, 2020, pp. 78).

Esta propuesta queda insertada en la lógica de una metodología cualitativa, si bien se sirve de métodos mixtos en el análisis de resultados. La formulación de hipótesis iniciales y las reflexiones provisionales practicadas a los artefactos cartográficos que realizó el alumnado se ha nutrido de diferentes instrumentos. Se partía de las propias experiencias y diarios previos para articular un acceso a determinadas representaciones del espacio urbano, concerniente a la ciudad de Valencia. El diálogo con compañeros de profesión y la consulta de otras intervenciones en aula favorecieron la compostura del proyecto didáctico, en cuya aplicación y reajuste fue esencial la retroalimentación que permitía el análisis de actividades iniciales realizadas por los alumnos y alumnas.

El proyecto didáctico a aplicar en el aula nace de una confluencia de intereses que aspiran a desarrollar proyectos transversales de fomento a la lectura. Se ha practicado una aproximación a ciertas representaciones sobre la ciudad de Valencia, entendida como espacio de acción y como conjunto de imaginarios, que parte del análisis de un producto literario atento a las largas duraciones. La lectura y el análisis de la novela juvenil se disuelve en el descubrimiento y diálogo contrastivo con otras fuentes primarias y secundarias. Es el caso de las guías de viajes, fotografías, pinturas y planos de Valencia de diferentes épocas.

Resultados y discusión.

La historia cultural, textos y contextos: la construcción de cartografías literarias en la didáctica de las ciencias sociales

El proyecto se implementó teniendo muy presente la máxima de garantizar en todo momento el derecho a la educación del alumnado, al que hace referencia el artículo 18 de la Constitución. La voluntad de mejorar la propia práctica docente se concibió como una iniciativa que en ningún caso obstaculizara los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ibarra, 2021). Por otro lado, la intervención aplicada en aula pretendía respetar el marco de acuerdos a propósito del fomento lector, sobre el que trabajan en un esfuerzo coordinado los diferentes departamentos del IES Molí del Sol.

Se han pretendido generar dinámicas que asentarán aprendizajes significativos a partir de experiencias ligadas a la lectura de *Del carreró a la ciutat* (2011), encaminadas a promover valores de empatía y conciencia ciudadana en el alumnado. Esta obra ofrece oportunidades para subrayar la importancia de la literatura como fuente histórica, que permite fomentar la adquisición de pensamiento histórico y transitar los pasados de Valencia como una ciudad próxima. La memoria comunicativa en boca de los personajes de mayor edad se convierte en una reivindicación política urbana vinculada a nuestro presente. Sin duda, la construcción de conocimiento a partir de la estrategia ABP ha dibujado en materia de metodología didáctica una línea de continuidad en el proyecto. Ello permite abordar en un sentido crítico problemáticas de suma actualidad: la gentrificación y turistificación de los barrios, las tensiones centro-periferia, la democratización de la cultura, la gestión del patrimonio, incluso las huellas de la riada de 1957 que conecta con la de 2024. En última instancia, se aspira a promover el desarrollo de identidades sociopolíticas que contribuyan a la gestación de memoria democrática.

Todo ello se inscribe en las teorías y discursos críticos del currículum, que desde los años ochenta se han ido desarrollando en el ámbito anglosajón. Tales estudios poscríticos se nutrieron de la influencia de los cambios epistemológicos e historiográficos y comenzaron a reparar en la importancia de las identidades, la cultura, la alteridad, el género o el multiculturalismo en la articulación del discurso histórico (Paz, 2023). Por otro lado, el proyecto ha tratado de combatir la preeminencia de enfoques *événementiels* tan habituales en los libros de texto. Se ha tratado de combinar las miradas diacrónicas y sincrónicas para facilitar una mayor proximidad a los fenómenos que analizaba el alumnado. El objetivo era combatir los planteamientos teleológicos, la simplificación, fragmentación y domesticación de la realidad pretérita que tienden a invisibilizar los sujetos subalternos y las fuerzas políticas no hegemónicas. Unos planteamientos que quedan solidificados por ciertos instrumentos de evaluación que favorecen prácticas memorísticas disociadas de planteamientos críticos (Merchán, 2001, p. 17).

La lectura y debates en torno a *Del carreró a la ciutat* (2011) se inscribieron en una temporalización síncrona, con respecto al transcurso de varias situaciones de aprendizaje. Por tanto, la implementación de tertulias literarias fue pareja a la adquisición de conocimiento histórico. Durante ese tiempo, el currículo en acción estaba vinculado en un sentido temático tanto a la organización como al control socioeconómico y político de diferentes territorios de la Península Ibérica, especialmente entre los siglos VII al XV. Resulta determinante aclarar que los propósitos de alfabetización patrimonial y geográfica se han perfilado atendiendo a los procesos de construcción identitaria y los usos políticos del pasado (Sáiz y López, 2012; Baydal, 2016). Durante el posterior análisis de las cartografías realizadas por el alumnado, se han contemplado estas circunstancias para enunciar hipótesis acerca de los criterios que pudieron promover las selecciones más frecuentes entre los alumnos y alumnas. No obstante, la voluntad de explorar sus predilecciones en relación al patrimonio urbano de la ciudad de Valencia se reserva para futuros ciclos de investigación.

Redescubrir la ciudad a través de sus representaciones

En las encrucijadas del tiempo, el espacio y los mundos narrados y representados artísticamente se gesta la sugestiva noción de *cronotopo* (Bajtín, 1989). El trabajo con diversos artefactos culturales brinda sugestivos horizontes de aprendizaje para la ESO. Los paisajes urbanos vividos por el alumnado a través de variados productos culturales, según la teoría de H. Lefebvre, retendrían una acumulación sedimentaria de iconografías y relatos que llegan hasta la actualidad no sin fracturas y resignificaciones. Ha sido fundamental subrayar la conformación histórica de estos acervos patrimoniales durante la intervención educativa aplicada. En este sentido, la práctica docente se ha encaminado a ofrecer una suerte de Atlas Mnemosyne que yuxtapone fragmentos literarios y expresiones artísticas de la cultura visual contemporánea para acceder a diferentes procesos históricos. Este acervo constituye una cantera de apelaciones a lo urbano desde diferentes tiempos y espacios, que descubre la gestación de emblemas cohesionadores de lo identitario. Finalmente, la articulación de auténticas cartografías literarias por parte del alumnado retiene los ecos de un acto creativo que sugestiona las investigaciones didácticas (Bataller, 2011; 2014).

Este proyecto de investigación transita unos enclaves urbanos en los que se superponen distintas escalas y accesos que conectan lo local, lo regional, lo nacional e incluso lo global, a través de movilidades y hábitos sociales (Capel, 2002). Tras una incursión por el espacio urbano, se invita al alumnado a que elabore sus propias cartografías literarias sobre la ciudad de Valencia, vertebradas por un importante componente emocional (Maldonado, 2021). Se han volcado sobre una materialidad heterogénea estos productos que fijan elementos del paisaje representativo de la ciudad, con el propósito de que sean identificados y recordados de forma significativa (Lynch, 2015).

Resulta sugestivo jalonar esas representaciones del espacio urbano a partir de esquemas iconográficos y temáticos (Naupert, 1998). Las fascinaciones que ejercen ciertos enclaves de la ciudad activan epicentros en torno a los que se adhieren las intrahistorias de personajes ficticios, inspirados en sujetos de carne y hueso que se diluyen entre el anonimato de las fuentes históricas. Algunos de esos lugares destacan por las resonancias de un vocerío de algarada y por el incesante trasiego de multitudes, mientras que de otros destaca su valor emblemático y el tipismo que se adhiere a esas vías públicas.

Se han establecido salvoconductos literarios que conectan el aula con las reverberaciones en torno a la Plaza del Mercado y la Lonja de la Seda en la literatura regional. Unas atmósferas literarias que retienen el eco de otros espacios novelescos, como *Le Ventre de Paris* (1873) de Émile Zola y sus influencias en *Arroz y tartana* (1894). Los sujetos que transitan estos espacios conectan de forma fehaciente las dimensiones de lo urbano con un dinámico *hinterland* agrario y marítimo (Sebastià, 1966). Esa plaza que vertebraba el distrito del Mercado tiene la facultad de imponer a sus moradores sentimientos de pertenencia en un sentido identitario (Maldonado, 2010; Parra, 2017). En *Arroz y tartana* (1894), Blasco Ibáñez alude a la «verdadera patria» que vincula ciertos afectos de doña Manuela a los de aquellos que se afanaban en completar ciertas operaciones comerciales.

El análisis de este tipo de fragmentos ha permitido guiar al alumnado a través de las representaciones de una realidad cognoscible, según la cosmovisión de un individuo o de una determinada comunidad. De este modo, se han contemplado temporalidades superpuestas que se

asocian a unos mismos enclaves. Al navegar por la fisionomía urbana que lega la literatura, se advierte cómo el tiempo y las prácticas erosionan y reconfiguran el espacio. Un buen ejemplo son esas alusiones a unos individuos que se desplazan entre los suburbios de la consideración social y ejercen sus actividades comerciales en una suerte de inframundo. Muy distantes son las representaciones de Vicente Blasco Ibáñez y Rafa Lahuerta en dos novelas que se desenvuelven en y entre las inmediaciones de *ciutat vella*. En las figuras 5, 6 y 7 se presenta una muestra de los de los fragmentos utilizados para practicar ese análisis contrastivo.

Figura 5

Muestra de tarjeta para el análisis de fuentes primarias.

Fragmentos. *Arroz y tartana*

La plaza, con sus puestos de venta al aire libre, sus toldos viejos, temblones al menor soplo del viento, y bañados por el rojo sol con una transparencia açaramelada; sus vendedoras vociferantes, su cielo azul sin nube alguna, su exceso de luz que lo doraba todo a fuego, desde los muros de la Lonja a los cestones de caña de las verduleras, y su vaho de hortalizas pisoteadas y frutas maduras prematuramente por una temperatura siempre cálida, hacía recordar las ferias africanas, un mercado marroquí con su multitud inquieta, sus ensordecedores gritos y el nervioso oleaje de los compradores (Blasco Ibáñez, 1894, p.8)

Figura 6

Muestra de tarjeta para el análisis de fuentes primarias.

Fragmentos. *Arroz y tartana*

¡Cómo estaba grabado en su memoria el aspecto de la plaza! La veía cerrando los ojos y podía ir describiéndola sin olvidar un solo detalle. Desde el lugar que ocupaba, veía al frente la iglesia de los Santos Juanes con su terraza de oxidadas barandillas, teniendo abajo, casi en los cimientos, las lóbregas y húmedas covachuelas, donde los hojalateros establecen sus tiendas desde fecha remota (Blasco Ibáñez, 1894, p.6)

Figura 7

Muestra de tarjeta para el análisis de fuentes primarias.

Fragmentos. *Noruega*

El barri del Mercat no era Velluters, però a voltes semblava que les fronteres es diluïen i tot es mesclava. Una tropa variada acampava alguns matins al carrer del Mestre Generoso Hernández. Aquell campament de quincallaires i espentolats era un mercadet fora del mercat. Els primers exposaven la seua mercaderia sobre les voreres del carreró desafiant l'autoritat i el bon gust. En les golfes del passadís de l'Om les rates esperaven el seu botí. No hi havia molta clientela. Només bronques, insults, alguna cella trencada que enrogia l'empedrat ple de restes orgàniques. El caos tenia un component ruïnós i il·legal. Faltaven normatives, sobraven passions (Lahuerta, 2020, p. 67)

La ciudad se genera y se percibe a través de esas miradas discontinuas que lega la literatura con respecto a su hinterland agrario (Savater, 2014). Dialogan, además, con otro tipo de fuentes que han permitido conectar con problemáticas medioambientales de actualidad. Es el caso del desastre hidrológico del otoño de 2024 y la consiguiente erosión del tejido sociopolítico y económico del área metropolitana. Unas reflexiones inducidas al alumnado en el mar-

co de estudio de ciertas representaciones de caudales hidrográficos. La pintura de Antonio Muñoz Degraín, *Amor de madre* (ca. 1912-1913) favorece la implementación de un nivel III de conciencia geográfica, en relación con la dimensión humana sobre el medio y su capacidad de agencia.

Espacio geográfico, ciudad y patrimonio: ubicaciones elegidas para la tarea final

La ideación de proyectos didácticos en torno a cartografías literarias requiere de unos accesos cuidadosos a esos pasados escogidos. Transitar la ciudad narrada implica alternar los paseos por los vestigios ciertas épocas pretéritas con las miradas hacia la urbe actual y su memoria (Baydal, et al., 2021). Impulsan estos periplos urbanos el deseo por contextualizar históricamente las transfiguraciones del espacio, que se concibe como una abstracción configurada por las miradas de los individuos. Esa ciudad vivida, asentada en la dialéctica de Henri Lefebvre, se conforma a través de los paseos literarios que estimulan la imaginación y se amalgama con los sustratos experienciales previos de los alumnos y alumnas que remiten a una ciudad percibida (Lefebvre, 197)

El espacio geográfico, en apariencia sólo sensible y hasta banal, contiene gran complejidad tanto por tener un contenido relacional, complejo, funcional e histórico como por ser un medio holístico muy particular que expresa la extraordinaria dinámica e interrelación social, económica y cultural de los pueblos (Montañez, 2001).

Las representaciones culturales y textos cartográficos subrayan su propio carácter discursivo. La literatura contribuye a enfatizar ciertos rasgos de estos productos, facilita también la instrumentalización ideológica. En este sentido, las situaciones de aprendizaje diseñadas para el nivel de 2º ESO conceden gran importancia al trabajo con mapas y planos, como el de Antonio Mancelli (1608). El objetivo fundamental es lograr una aproximación al espacio urbano, a través de esas y otras fuentes documentales que signifiquen las gestaciones de preciados enclaves de la ciudad. Jerarquizan algunos de estos lugares las disposiciones en materia de monumentalidad y gestión patrimonial. Se movilizan también recursos visuales propios del Museo de Bellas Artes San Pío V, con el objetivo de aportar volumetría a tales escenarios en que operan socialmente los individuos.

El principal dispositivo que modula esos accesos a lo espacial y lo histórico es la novela. Como parte de un proyecto anual de fomento a la lectura, la obra de Aurelio Silvestre, *Del carreró a la ciutat* (2011), propone un transporte intermodal hacia lejanas épocas del pasado. Sus referencias a los restos arqueológicos de La Almoina Centro Arqueológico favorecen esos primeros contactos de dos adolescentes con la edad antigua. La personalísima eufonía de esas cartografías literarias y emocionales, que ha de articular en su tarea final el alumnado, se alcanza a través de un diálogo con otros textos y productos de la cultura visual. Aquí entran en juego esos esquemas heredados de la lógica de Warburg, a propósito del collage de recortes sobre ciertas manifestaciones artísticas. En este caso, se han trabajado con fragmentos de otras novelas que también conceden gran importancia al espacio urbano de Valencia.

Antes de guiar esta actividad final, se organizan diferentes aprendizajes cooperativos, a través de la resolución de casos prácticos. Su aplicación al aula ofrece ventajas muy variadas, incluso en relación a las medidas de atención a la diversidad. No obstante, estos proyectos transversales quedarían salpicados por breves recapitulaciones y contextualizaciones del docente, lo que permite: “presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto, por ejemplo, panoramas generales o estados de la cuestión sobre un determinado tema.” (Quinquer, 2004, p. 9).

Por lo que se refiere al número y disposición de las actividades, impera la necesidad de una buena adecuación a las necesidades del grupo. Es preferible la práctica repartida respecto a la masiva (Pozo, 2008). Este principio se traduce en la aproximación progresiva del alumnado a la materia, así como su inmersión en la práctica de reflexión y comentario de planos, mapas, textos literarios y obras artísticas. El docente introduce este análisis de fuentes de forma guiada, a partir de actividades en las que se estructura paso a paso el proceso a seguir. Se plantean de forma individual y/o grupal, y más que incidir en el seguimiento de esquemas fijos, fomentan la mirada y lectura crítica de las fuentes. Todas las actividades van encaminadas a favorecer la reflexión y argumentación crítica del alumnado. La variedad de recursos didácticos de esta intervención se dirige a que el alumnado se interese y valore el patrimonio artístico y cultural, en relación a la competencia cultural y artística. Al punto de que se puedan promover una sensibilización hacia problemáticas relevantes del presente e, incluso, la movilización ciudadana.

Estos recursos literarios y cartográficos movilizarán los sustratos memorialísticos y experienciales del alumnado y quedarán plasmados en la selección definitiva de ciertos enclaves. Con vistas a la tarea final, se han de seleccionar ubicaciones propias de la actualidad y otras que bajo la denominación de “históricas” hacen referencia a tiempos pretéritos de la ciudad de Valencia. A continuación, se reflejan las preferencias de los alumnos y alumnas de cada uno de los grupos (Tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

Tabla 1
Ubicaciones históricas seleccionadas por el G1.

Relación de espacios y edades históricas	Total
Edad Antigua	7
Edificio singular	3
Basílica romana	3
Recreativo	2
Circo	2
vía pública	2
Decumano	1
Forum	1
Edad Contemporánea	7
Comercial	4
Mercado Central	4

Recreativo	3
Jardín Botánico	3
Edad Media	61
Almacenamiento	1
Almudín	1
Comercial	11
Lonja	11
Defensivo	8
Muralla islámica	1
Torres de Quart	7
Edificio singular	5
Palacio de la Generalitat	5
Religioso	35
Catedral Valencia	10
Cripta de San Vicente	7
Miguelete	10
Iglesia de Santa Catalina	8
vía pública	1
Carrer de Velluters	1
Edad Moderna	7
Religioso	6
Basílica de la Virgen de los Desamparados	6
Educativo	1
Antigua Universidad de Valencia	1
Total general	82

Tabla 2
Ubicaciones actuales seleccionadas por el G1

Relación de espacios y edades históricas	Total
Barrio	8
Barrio del Carmen	8
Comercial	8
Mercado Colón	8
Museístico	7
Galería del Tossal	7
Museístico	9
Centre Arqueològic L'Almoina	8
IVAM	1
Político	1
Palacio de Congresos de Valencia	1
Producción	1
Fábrica de tabacos	1

Recreativo	8
Cine Princesa	3
Ciudad de las Artes y las Ciencias	3
Estadio de Mestalla	1
Plaza de Toros	1
Transporte	3
Estación de autobuses	2
Estación del Norte	1
vía pública	44
Calle de la Paz	1
Plaza de la Reina	4
Plaza de la Virgen	12
Plaza del Ayuntamiento	9
Plaza Redonda	11
Portal de la Valldigna	4
Puente de las Artes	3
Total general	89

Tabla 3

Ubicaciones históricas seleccionadas por el G2

Relación de espacios y edades históricas	Total
Edad Antigua	7
Edificio singular	2
Basílica romana	2
Recreativo	2
Circo	2
vía pública	3
Decumano	2
Forum	1
Edad Contemporánea	6
Comercial	3
Mercado Central	3
Recreativo	2
Jardín Botánico	2
Representación poder político municipal	1
Ayuntamiento	1
Edad Media	39
Almacenamiento	2
Almudín	2
Comercial	2
Lonja	2

Defensivo-Monumental	9
Muralla cristiana	4
Torres de Quart	1
Torres de Serrano	4
Edificio singular	2
Palacio de Benicarló	2
Religioso	18
Catedral Valencia	4
Convento de Jesús	1
Real Monasterio de la Trinidad	1
Cripta de San Vicente	5
Iglesia Santos Juanes	3
Iglesia de Santa Catalina	4
vía pública	6
Carrer de Quart	6
Edad Moderna	5
Religioso	4
Basílica de la Virgen de los Desamparados	1
Colegio Seminario del Patriarca	2
Iglesia del Temple	1
Educativo	1
Antigua Universidad de Valencia	1
Total general	57

Tabla 4
Ubicaciones actuales seleccionadas por el G2

Relación de espacios y edades históricas	Total
Barrio	3
Barrio del Carmen	3
Comercial	2
Mercado Central	2
Defensivo-Monumental	3
Torres de Quart	1
Torres de Serrano	2
Educativo	2
UV	2
Espacios verdes	1
Jardines del Túria	1
Museístico	10
Centre Arqueològic L'Almoina	3
Centro Valenciano de la Cultura Mediterránea	2
Galería del Tossal	2
IVAM	3

Recreativo	7
Cine Princesa	1
Ciudad de las Artes y las Ciencias	1
Jardín Botánico	4
Plaza de Toros	1
Religioso	1
Catedral	1
Transporte	1
Estación del Norte	1
vía pública	10
Plaza de la Virgen	5
Plaza del Ayuntamiento	2
Plaza Redonda	2
Portal de la Valldigna	1
Total general	40

Tabla 5

Ubicaciones históricas seleccionadas por el G3

Relación de espacios y edades históricas	Total
Edad Media	23
Catedral Valencia	4
Religioso	4
Cripta de San Vicente	5
Religioso	5
Lonja	8
Comercial	8
Muralla cristiana	2
Defensivo	2
Muralla islámica	1
Defensivo	1
Santa Catalina	3
Religioso	3
Edad Moderna	5
Basílica de la Virgen	5
Religioso	5
Total general	28

Tabla 6

Ubicaciones actuales seleccionadas por el G3

Relación de espacios y edades históricas	Total
Educativo	3
Colegio Rector Pesset	2
UV	1

Museístico	10
Centre Arqueològic L'Almoina	10
Recreativo	4
Ciudad de las Artes y las Ciencias	3
Estadio de Mestalla	1
vía pública	10
Plaça dels Furs	1
Plaza de la Reina	1
Plaza de la Virgen	4
Plaza del Ayuntamiento	3
Plaza Redonda	1
Total general	27

En los siguientes apartados se practican aproximaciones a estas preferencias, atendiendo a las edades históricas más representadas y a los usos del espacio más habituales en esas cartografías literarias de lo urbano.

Cartografías literarias en torno a la ciudad de Valencia

El trabajo en torno a representaciones urbanas permite orientar la práctica docente hacia el planteamiento de modelos educativos basados en problemáticas sociales relevantes (Souto, 1998). Son las lógicas de interrelación social, así como las de mediación con productos culturales, accesos a una hermenéutica que remite a las teorías constructivistas (Vigotsky, 2012). Este artículo enfatiza precisamente los espacios de cohesión identitaria compartidos a través del plano de los afectos, que se enmarcan tanto en la línea de las experiencias como en aquella que es propia de las prácticas (Ortega y Pagès, 2019). En este sentido, quizá sean los paradigmas asociados a la geografía de la percepción los que mejor encauzan esta andadura, a propósito de ciertas voluntades por erigir emblemas sobre la esfera pública urbana (Souto, 2010).

Los espacios vividos evocan sistemas de círculos concéntricos cuajados de constructos socioculturales que envuelven al individuo (Souto y García, 2016). Dicho de otra forma, resulta complicado situar a los sujetos históricos en el tiempo y en el espacio sin advertir esos planos que los atraviesan. Despojados de sus temores, veleidades, aprensiones y voluntades aspiracionales resultan islas inconexas, incoherentes e incluso anacrónicas. Se aspiraba, por tanto, a que la práctica docente contribuyera a recomponer esos contextos pretéritos en un sentido crítico, a través de fórmulas dialógicas que favorezcan la construcción del conocimiento y la adquisición de un pensamiento histórico por parte del alumnado (Cuesta, 1999).

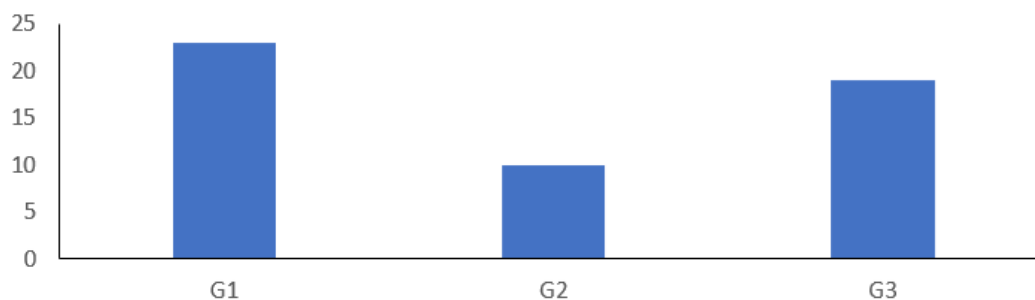
Miradas contrastivas

La tarea final del proyecto didáctico ha sido realizada por el alumnado de 3 grupos, que supone un total de 53 personas (Figura 8). Los contrastes que evidencia el gráfico de barras se explican por la escasa participación de alumnos y alumnas absentistas en el G2. El objetivo era componer cartografías urbanas literarias, que incorporen dibujos y fotografías confeccionados o editados por los alumnos y alumnas. Su elaboración es el resultado de análisis

progresivos, tanto de fuentes literarias como de diversos planos de la ciudad de Valencia. En un sentido aglutinante, los tres grupos en los que se ha implementado el proyecto contribuyen a forjar unos constructos que establecen diálogos entre espacios existentes y otros desaparecidos.

Figura 8

Alumnos y alumnas implicados en el proyecto según su grupo de pertenencia

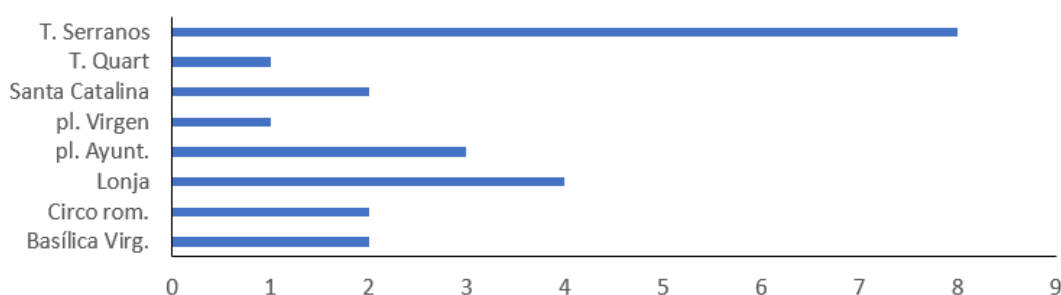


Sus experiencias y criterios han encauzado la selección de elementos visuales y la articulación de breves textos, que les permiten proyectar sus propias representaciones del espacio urbano. Para ello, se les ha proporcionado los materiales cartográficos necesarios. Contaban además con recursos en línea de acceso abierto para confeccionar la tarea. Sus preferencias e intereses han evidenciado topofilias que construyen sus vínculos con lo patrimonial. Unos nexos que se nutren de experiencias previas significativas y la posibilidad de relatarlas para encontrar patrones con otros compañeros y compañeras del grupo-clase.

El análisis de los resultados practicado, en relación a cada uno de los grupos, revela algunas evidencias notables. Primero, que en las cartografías de los alumnos y alumnas de los tres grupos tienden a diversificar sus elecciones. Esto se manifiesta especialmente en la representación visual de un espacio arquitectónico en los grupos 1 y 2 (Figuras 9 y 10).

Figura 9

Ubicaciones seleccionadas por el G1 para la representación de un espacio arquitectónico



A diferencia de ello, en el G2 el bajo número de alumnos y alumnas implicado en la actividad tiende a concentrar estos dibujos y fotografías sobre enclaves propios de la Edad Media, que han sido resignificados en la contemporaneidad en otros términos monumentales. Este sería el caso de las Torres de Serranos, las Torres de Quart y la Lonja (Figura 11).

En este segundo grupo de alumnos y alumnas existe un claro predominio de ubicaciones relacionadas con usos religioso y defensivos del espacio vinculados a la Edad Media. A la zaga

de esta funcionalidad, se advierten aquellos espacios vinculados a usos comerciales que también corresponden a ubicaciones y arquitecturas de época medieval. Resulta casi marginal el número de otras de la Edad Antigua y tampoco es significativo el número de espacios representativos del poder político municipal propio de la época contemporánea.

Figura 10

Ubicaciones seleccionadas por el G3 para la representación de un espacio arquitectónico.

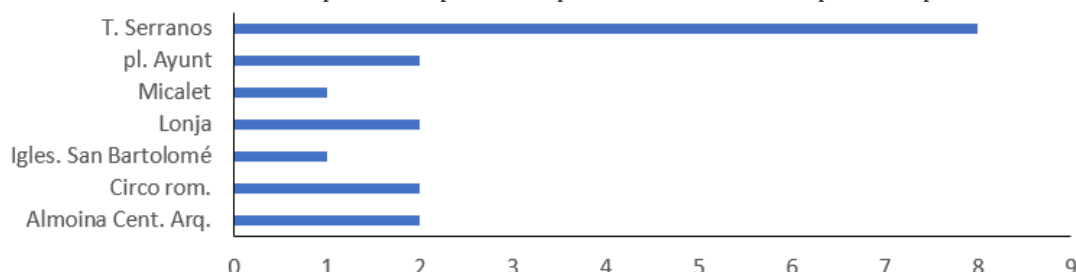
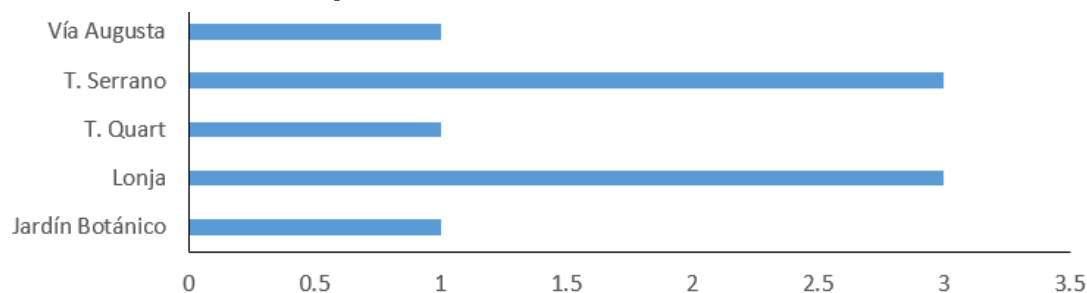


Figura 11

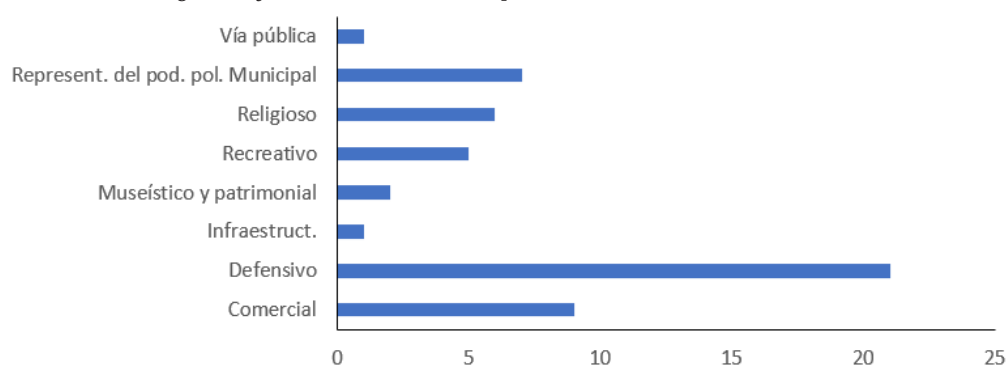
Ubicaciones seleccionadas por el G2



Estas tendencias se reiteran en las selecciones de enclaves para la elaboración de cartografías. En concreto, las ubicaciones seleccionadas en cada uno de los grupos para la representación de un espacio y/o enclave arquitectónico reflejan una preferencia por ciertas monumentalidades contemporáneas, con un origen en construcciones defensivas medievales y comerciales, que corresponden con arquitecturas ya mencionadas (Figura 12). En un sentido pormenorizado pueden consultarse las figuras 13, 14 y 15.

Figura 12

Ubicaciones según la funcionalidad del espacio



Entre los objetivos iniciales de la investigación no se contempló un análisis de las variables que podían empujar al alumnado a seleccionar ciertas ubicaciones y usos del espacio en

relación a las edades históricas. No obstante, se proponen algunas posibles causas. Se ha considerado la influencia del currículo educativo y de las diferentes situaciones de aprendizaje a la hora de efectuar esas selecciones. Por lo general, predomina un criterio que uniformiza en lo temático y temporal la compostura de esas cartografías literarias, relacionadas con unos contenidos curriculares que sobrevuelan escenarios propios de la Edad Media, es decir, aquellos aprendizajes que se estaban construyendo durante esa parte del curso escolar. Las inferencias que las actividades dialógicas practicaban hacia la Edad Contemporánea y que permitían relacionar pasajes de la novela de 2011 con ciertas problemáticas actuales han dejado escasas huellas en esas selecciones, si bien se han trabajado en otras fases de la intervención educativa (Figura 16).

Figura 13

Funcionalidad de los espacios seleccionados por el G1

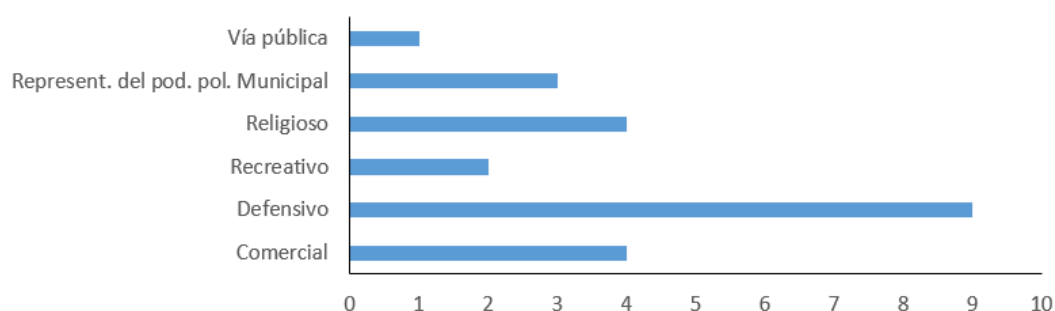


Figura 14

Funcionalidad de los espacios seleccionados por el G2

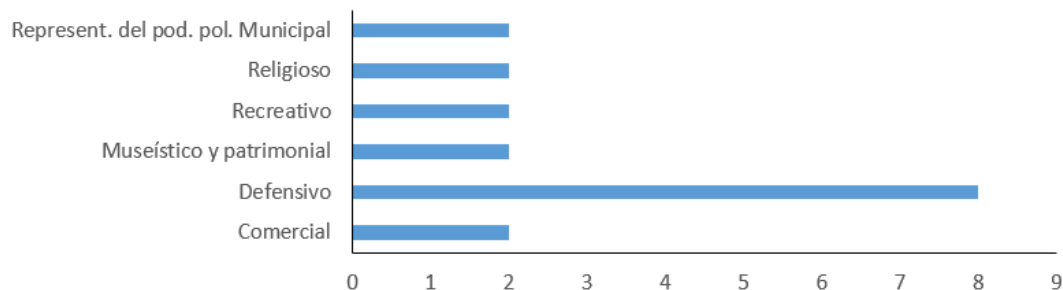
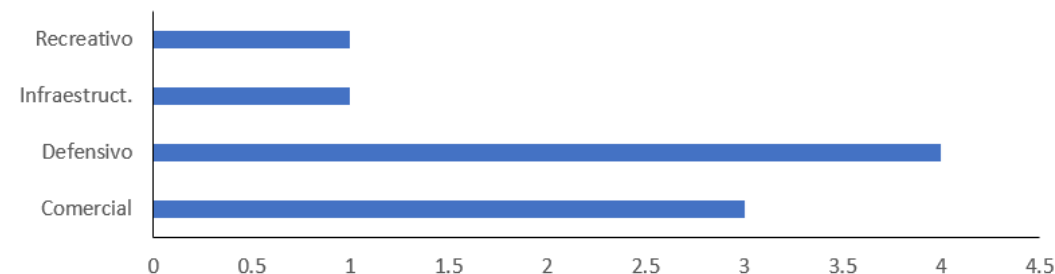


Figura 15

Funcionalidad de los espacios seleccionados por el G3

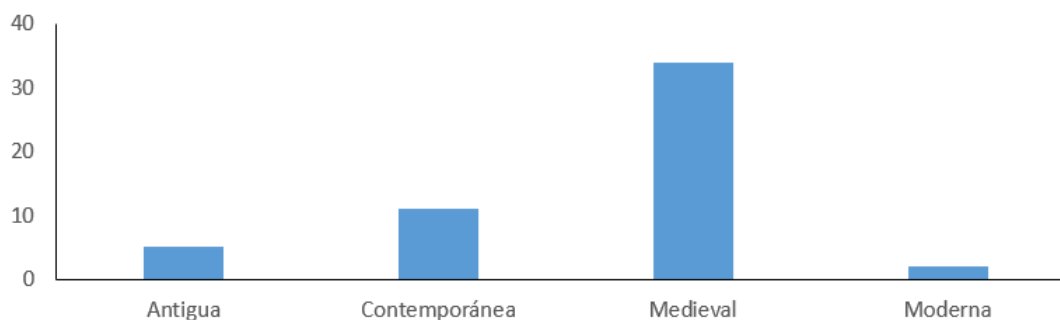


Finalmente, en lo relativo a la amplitud e intensificación de los vínculos patrimoniales, se considera que la ejecución de este proyecto ha contribuido a diversificarlos de forma significativa.

Algunas familias han decidido compartir recuerdos fotográficos y ubicaciones que están relacionadas con experiencias propias en la aproximación a determinados acervos culturales. Por último, no se ha de pasar por alto que, pese a la asimetría en el número de trabajos realizados entre G1, G2 y G3, el segundo ha redoblado sus esfuerzos habituales al involucrarse en un producto que incorpora elementos visuales y cartográficos.

Figura 16

Edades históricas predominantes sobre el total de resultados



Reflexiones finales

En la forma de proyectos individuales se han perfilado dos paseos por un plano antiguo y actual de la ciudad de Valencia. Se observan algunas tendencias al repasar los resultados de los proyectos implementados por el alumnado que se ha prestado a realizarlos. Predomina el interés por espacios urbanos ligados a aquellos momentos del pasado que se han estudiado durante el curso escolar. Sus esquemas traslucen, sin embargo, significativos lastres en la concepción del tiempo histórico, marcados por principios teleológicos. La predilección por dispositivos y sistemas monumentales que jalonan la ciudad quizá afirman sus banalizaciones.

Se contemplan los contextos y las limitadas predisposiciones lectoras del alumnado, pese a las iniciativas de diferentes departamentos, así como los programas y sesiones establecidos por el centro. Por otro lado, el trabajo con fuentes primarias (fotografías, grabados, planos y documentos transcritos) ha resultado sugestivo, al comprobar un interés creciente por los espacios y grupos sociales urbanos del pasado. La conexión con ciertas problemáticas ha permitido el despunte de actitudes empáticas y de cierta concienciación sobre las demandas de algunos movimientos y colectivos. Se aprecia, sin embargo, la necesidad de profundizar en otras intervenciones que asienten valores democráticos de igualdad y respeto a las diversidades y al medio ambiente, así como la conciencia política.

Esta investigación ha tratado de articular encrucijadas urbanas en la didáctica, asentándose en las superposiciones que genera el espacio, las huellas de la memoria y la historia. Si bien los paradigmas de la geografía de la percepción y los propios de la humanística concretan los ejes de la presente labor investigadora, a los que remiten a la geografía radical se les debe un impulso progresivo por inscribir las prácticas docentes en el terreno de la acción. En este sentido, se reivindica el compromiso de los docentes en el tratamiento de problemáticas so-

ciales relevantes, frente a otros agentes que promueven la desinformación y las perspectivas distópicas.

El desarrollo de dinámicas en torno a la función de los textos y las fuentes impresas resulta fundamental para asentar las bases de debates posteriores. Ello ha permitido reflexionar y discernir a propósito de la condición autoral y la veracidad de las fuentes históricas; también contextualizar los intentos de *fake news*, perpetrados en el pasado y en nuestro presente por diferentes culturas políticas. Esta vía permite establecer puentes entre procesos de larga duración, que superen las relaciones de causa-efecto. En el marco de estas operaciones reflexivas y analíticas el alumnado no se concibe como un sujeto pasivo, sino que se reconocen sus capacidades para interactuar con los productos culturales y articular sus propias cartografías literarias.

Referencias

- Arcila Garrido, M. y López Sánchez, J.A (2021). La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural. Una perspectiva geográfica. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 1(12), 15–36. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.01>
- Asensi, E. (2022). La ciudad revisitada: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. En Bel Martínez, J. C; Colomer Rubio, J. C. y de Alba Fernández, N (coords.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Vol. 1, pp. 1063-1072. AUPDCS.
- Bajtín, M. (1998). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología, *Revista colombiana de educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Bataller, A. (2011). Geografies literàries. *Futura*, 22, 32-35.
- Bataller, A. (2014). Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori. En. Bataller, A. y H.H. Gassó (eds.). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries* (pp. 13-21). Publicacions de la Universitat de València.
- Baydal, V. (2016). *Els valencians, des de quan són valencians?*, Afers.
- Baydal, V.; Aparici, F. y Esquilache, F. (2021). *La València contada: La ciutat, la mar i els quatre carrers*. Drassana.
- Bednarz, S.W. & Mitchell, J.R. (2024). *Handbook of Geography Education*. Springer.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 101-117. <https://doi.org/10.2307/2505218>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Barcelona. Anagrama.
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Capel, H. (2002). El camino de Borges a la cosmópolis: Lo local y lo universal. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 6, 105-132.
- Capel, H. (2016). Pensar en ciudades habitables para el futuro. *Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia*, Vol. 51, 101, 25-43.
- Castro Calviño, L. y López Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria, *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 94 (1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>

- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- De Lima, G. (2016). La censura literaria: desarrollo conceptual y teórico, los efectos de su acción y su funcionamiento. *Anuário de literatura: Publicação do Curso de Pós Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária*, Vol. 21, 1, 124-141.
- Dickinson, A.K. y Lee, P. J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Dylan, W. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right, *Educational Assessment*, 11(3), 283-289.
- Fontal-Merillas, O. y Marín Cepeda, S. (2018). «Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal», *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*, Psychology Press.
- Gómez-Redondo, C. (2012). «Identización: la construcción discursiva del individuo». *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_aris.2012.v24.n1.38041
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.
- Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 34 (1), 66-69.
- Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. GG.
- Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología alemana*, 3, 171-179.
- Maestro, P. (1987). *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Maldonado Alemán, M. (2021). El espacio como relato. Estrategias cartográficas en Atlas eines ängstlichen Mannes, de Christoph Ransmayr. *Revista de Filología Alemana*, 29, 25-44. <https://doi.org/10.5209/rfal.78400>
- Mercado, A. & Hernández, A. (2009). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Revista Convergencia*, 17(53), s/p.
- Merchán Iglesias, J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21. <https://doi.org/10.7203/dces.15.2914>
- Montañez, G. (2001). *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Universidad Nacional de Colombia.
- Nash, G. B. (1979). *The Urban Crucible: Social Change, Political Consciousness, and the Origins of the American Revolution*. Harvard University Press.
- Nash, G.B., Crabtree, C. y Dunn, R.E. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Naupert, C. (1998). Afinidades (s)electivas. La tematología comparatista en los tiempos del multiculturalismo. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, 16, 171.
- Nora, P. (dir.) (1997). *Les lieux de mémoire*, Gallimard.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En: M. J. Barroso Hortas; A. Dias D'Almeida y N. de Alba Fernández (coords.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Ediciones Escola Superior de Educação.

- Ortega-Sánchez, D.; Barba Alonso, C.; Carcedo de Andrés, B. P. (2024). Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales: un estudio de caso con futuro profesorado español de Educación Secundaria, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 37, 2. <https://doi.org/10.21814/rpe.27835>
- Parra Montserrat, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, pp. 7-11.
- Paz, G. M. (2023). Curriculum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Vol.10, 20, 221-238.
- Pineda-Alfonso, J.A. y Ferreras-Listán, M. (2016). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana en Ciencias Sociales. En: C. R. García Ruiz; A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). AUPDCS.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, vol. 30, 1, 89-112.
- Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En P. Benjamin y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, (pp. 123-130). ICE-Horsori.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Restrepo Gómez, F. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria, *Educación y educadores*, 8, 9-20.
- Sáiz Serrano, J. y López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 95-120. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1933>
- Sáiz Serrano, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101.
- Savater, F. (2014). *Las ciudades y los escritores*. Debate.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de civilización y geopolítica*. Siruela.
- Sebastià, E. (1966). *València en les novel·les de Blasco Ibáñez: proletariat i burguesia*, L'Estel.
- Souto, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía, Problemas sociales y Conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, pp. 25-44. <https://doi.org/10.7203/dces.24.2399>
- Souto, X. M. y García Monteagudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Talavera Ortega, M. y Rausell Guillot, H. (2018): El espacio como lugar para la diversidad. Proyectos y materiales educativos para trabajar género y espacio. En: V. Peris de Sales; D. Parra Monserrat y X. M. Souto González (coords.): *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 171-183). Nau Llibres.
- Valls, R., Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

- Valls, R.; Parra, D.; Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados* (25), 8-21.
- Vigotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Austral.
- Westphal, B. (2015). *Geocriticism: Real and Fictional Spaces*. Palgrave Macmillan.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.