

Núm 12 2023

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto
Coordinado por José María Cuenca López



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las
Ciencias Sociales

Edita: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
Cáceres. 2023

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz,
Neus González Monfort, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: José María Cuenca López

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Equipo editorial

DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla

Beatrice Borghi, Università di Bologna

Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa

Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén

Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla

Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla

Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivière (Canadá)

Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU)

Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)

Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)

Sebastián Plá, UNAM (México)

Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña

E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)

María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid

Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).

Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas

María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca

Cristiano Gustavo Biazso Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares

Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)

Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)

Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén

Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)

María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería

Esther López Torres, Universidad de Valladolid

María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco

Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura

Manuel José López Martínez, Universidad de Almería

Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.

Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla

Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura

David Parra Monserrat, Universidad de Valencia

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén

Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)

María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla

José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile

Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)

Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso (Chile)

Contenido

Preliminares

Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial

Heritage from the perspective of conflict. Controversial issues through heritage education.

José María Cuenca López..... 6-12

Monográfico

Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”

Controversial heritage, identity, territory and emotions: the place of 'moral panics'

Juan Luis de la Montaña Conchiña 13-27

El patrimonio indígena como realidad controversial en la formación inicial del profesorado de primaria en Canarias y México

Indigenous heritage as a controversial reality in the initial training of primary school teachers in the Canaries and Mexico

A. José Farrujia de la Rosa, Patricio Sebastián Henríquez Ritchie,
Tania Elizabet Zavala Martínez 28-49

Patrimonio controversial en los libros de texto de la E.S.O.: un análisis documental

Controversial heritage in secondary school textbooks: a documentary analysis

Ramón Noya Arana 50-66

La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil

The deconstruction of gender roles through cultural heritage in Early Childhood Education

Rocío Raposo Camacho, Elisa Arroyo Mora, Sergio Sampedro-Martín..... 67-84

Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia

Heritage in conflict and history learning. An experience around Franco's monuments in the Region of Murcia

Sebastián Molina Puche, Juan Francisco Martínez López 85-100

Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje

Historical memory, apps and trainee teachers: analysis of teaching proposals and self-perception of learning

Janire Castrillo, Iratxe Gillate, Ursula Luna, Alex Ibáñez-Etxeberria..... 101-120

Patrimonio industrial minero en la provincia de Cáceres, difusión e intervención didáctica para Primaria

Mining industrial heritage in the province of Cáceres, dissemination and didactic intervention for Primary

Teresa Pulido Nevado, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas..... 121-141

Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo

Heritage and emotions in ESO students: analysis of an experience in the museum

Laura Lucas Palacios, Mónica Trabajo Rite, Norberto Reyes Soto..... 142-162

Miscelánea

Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil

Critical Literacy and Social Sciences Education Practices in Early Childhood Education Teachers Training

Arasy González-Milea 163-179

La Transición Española en 2º de Bachillerato: una comparativa entre manuales nacionales y catalanes

Spanish Transition in 2nd year of Baccalaureate: a comparison between national and Catalan textbooks

Adrián Magaldi 180-197

¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso

How to promote Digital critical literacy through historical narratives? Case study.

María Alejandra Rojas, Neus González-Monfort..... 198-217

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>

Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial

Heritage from the perspective of conflict. Controversial issues
through heritage education.

José María Cuenca López  0000-0002-0190-5739

Universidad de Huelva. Centro de Investigación COIDESO, España.

jcuenca@uhu.es

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Cuenca López, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>

El papel social del patrimonio ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. No hace muchos años en los que dominaba una visión imperialista o nacionalista del patrimonio (que en parte existe aún en muchos ámbitos de nuestro mundo actual), como símbolo de prestigio de unas sociedades o culturas sobre otras en una “competición” por haber producido o adquirido el patrimonio más relevante o de mayor calidad, bajo principios de carácter monumental y excepcionalista, fundamentalmente.

Esta perspectiva se trasladó al ámbito de la educación (como fórmula de reproducción social), en sus diferentes niveles (tanto en la enseñanza obligatoria, postobligatoria e incluso en la universitaria), con lo que durante mucho tiempo se ha perpetuado esta forma de entender el patrimonio y así se ha transmitido como recurso educativo y como recurso turístico. Esta visión se complementó con la potenciación de los referentes identitarios que el patrimonio incorpora, como símbolo cultural para la reivindicación de unos valores que institucionalmente se consideraban interesantes perpetuar. En este sentido, las relaciones entre patrimonio e identidad suponen un potencial importantísimo para la interpretación de las sociedades del pasado y del presente, sin embargo, el problema aflora si estas identidades se abordan desde visiones socialmente excluyentes, porque hay que tener en cuenta que el patrimonio se vincula directamente con unos determinados colectivos (normalmente los hegemónicos y privilegiados), frente a otros que se consideran secundarios o de menor relevancia cultural. Por el contrario, el trabajo con el patrimonio desde visiones incluyentes requiere un tratamiento educativo específico que permita el reconocimiento social de los vínculos que puedan establecerse entre los referentes patrimoniales producidos por diversas comunidades, sociedades o civilizaciones, en diferentes espacios y tiempos.

Los últimos años, en especial con el cambio del siglo XX al XXI, se le ha dado un nuevo sentido social al patrimonio. Por primera vez se plasmó institucionalmente de forma clara este cambio de perspectiva (de la mano de diversas investigaciones pioneras en este campo) en la conferencia de Faro (2005) en la que se cambiaba el foco de atención, pasando del propio objeto patrimonial hasta fijar el interés en el sujeto patrimonial, es decir de la obra a la ciudadanía, bajo la premisa de la participación directa de la sociedad en los procesos de responsabilidad en la gestión patrimonial, lo que se ha dado en llamar por muchos especialistas la socialización patrimonial o la democratización patrimonial.

Así, en la sección III de esta convención se presentan los aspectos relacionados con la responsabilidad social compartida respecto a la gestión del patrimonio cultural. En su artículo 12 se establecen los criterios a desarrollar por los estados firmantes para la regulación del acceso al patrimonio cultural y de la participación democrática¹:

Las Partes se comprometen a:

a) impulsar la participación de todos:

- en el proceso de determinación, estudio, interpretación, protección, conservación y presentación del patrimonio cultural;
- en el proceso de reflexión y debate públicos sobre las oportunidades y los retos que el patrimonio cultural representa.

1. *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad*. Faro, 27.X.200 (https://rm.coe.int/16806a18d3).

- b) tomar en consideración el valor que cada comunidad patrimonial atribuye al patrimonio cultural con el que se identifica;
- c) reconocer el papel de las organizaciones de voluntariado como socios en las actividades y también como fuente de crítica constructiva de las políticas de patrimonio cultural;
- d) adoptar medidas para mejorar el acceso al patrimonio, especialmente entre los jóvenes y los menos favorecidos, a fin de concienciarles sobre su valor, la necesidad de mantenerlo y conservarlo y los beneficios que puede reportarles.

Estas diferentes visiones han provocado un profundo conflicto epistemológico respecto al concepto de patrimonio, a su transferencia al ámbito educativo y a la perspectiva con la que la sociedad en general lo percibe, lo asume y lo trasmite. Es un conflicto aún no superado, en el que perviven, de manera sintética, dos visiones dicotómicas. Por un lado, se mantiene la perspectiva fundamentada en criterios unidisciplinares, monumentalistas, excepcionalistas, en la que la responsabilidad de la gestión patrimonial no es compartida por parte de las administraciones públicas, ya que predomina una visión que considera que la sociedad no cuenta aún con la madurez requerida ni tiene los conocimientos suficientes para actuar de una manera adecuada tanto con su patrimonio propio como con el ajeno.

Frente a este posicionamiento encontramos la visión que se está planteando a través del desarrollo de las comunidades patrimoniales, en la que desde perspectivas holísticas, sistémicas, multidireccionales y participativas, son los integrantes de estas comunidades (de manera individual y/o colectiva), en contacto con su territorio, como vividores y responsables de su propio patrimonio con el que se sienten vinculados los que establecen los criterios para su gestión, conservación, valoración y difusión. Es desde esta perspectiva desde la que se aborda el sentido de la educación patrimonial y la inteligencia territorial, en el que los procesos de gestión del territorio se vertebran con los programas educativos a través del patrimonio, mediante la participación activa de los colectivos que se encuentran vinculados a ambos contextos territoriales y patrimoniales. En este sentido, el patrimonio se conformaría como la integración de todos estos factores que interaccionan y que adquieren un sentido socialmente contextualizado y que se representan en las mismas personas, sus formas de vida, sus producciones, su entorno físico y natural.

Es evidente que para ser capaces de asumir esta responsabilidad se requiere un proceso de formación en el que la educación patrimonial tiene un papel clave, de manera que se diseñen programas formativos de muy diversa índole y atendiendo a una multiplicidad de variables de carácter social. Así, esta formación debe orientarse como mínimo en un cuádruple sentido: formación de la ciudadanía, formación del profesorado, formación de los gestores patrimoniales y formación de agentes turísticos.

En el ámbito de la educación formal, es cierto que las legislaciones que se han ido desarrollando han ido promoviendo, de manera más o menos explícita, según los casos, el tratamiento del patrimonio como objetivo, contenido y/o recurso didáctico, con diferente nivel de profundidad, en función de la etapa educativa en la que nos encontremos.

Sin embargo, la clave para el éxito de cualquier proceso educativo en el ámbito reglado radica en la formación del profesorado. Es fundamental que el profesorado esté capacitado para diseñar e implementar con sus estudiantes propuestas que permitan una enseñanza y

aprendizaje del patrimonio a través de un tratamiento de carácter sistémico, interdisciplinar, participativo e intercultural, orientado siempre a una educación de la ciudadanía activa y socialmente transformadora.

La formación de los gestores patrimoniales es también clave, ya que su papel es fundamental en un doble sentido. Por un lado, para desarrollar su perfil técnico en las actuaciones que sean necesarias llevar a cabo para la investigación, protección y conservación de los elementos patrimoniales. Por otro lado, deben asumir su nuevo rol, en el que progresivamente han de perder protagonismo en la gestión de los patrimonios, en favor de unas comunidades patrimoniales cada vez más capacitadas (y deseosas) para gestionar su propio patrimonio.

Finalmente, los profesionales del turismo requieren también una formación que les capacite para el diseño de programas ligados al desarrollo turístico sostenible de los paisajes culturales patrimoniales, de manera que los circuitos de atracción turísticos hegemónicos (dominados por una concepción monumentalista y excepcionalista del patrimonio) se hagan compatibles con otras formas de entender la vivencia turística, más cercana a posicionamientos que permitan la participación y la interacción con las comunidades patrimoniales.

Con la integración de todos estos procesos y niveles formativos debemos lograr que se creen unas comunidades patrimoniales cada vez más capacitadas para responsabilizarse de su propio patrimonio y respetuoso con los patrimonios de otras comunidades ajenas en el espacio y el tiempo, conformándose como agentes que fomenten y desarrollen la transformación social a través de su patrimonio.

Pero hay un aspecto común a todos estos procesos formativos y que entronca con los criterios que se han expuesto anteriormente, en el sentido de la dicotomía con respecto al objeto de trabajo de la educación patrimonial, si la finalidad se orienta hacia la propia obra patrimonial o hacia las comunidades que le dan sentido.

Por este motivo, entendemos que el elemento clave en los procesos de relación entre patrimonio y sociedad (siempre hablando desde la perspectiva educativa/formativa) es el tratamiento que se haga de los problemas sociales relevantes. Así, podemos diferenciar entre atender a los problemas socialmente relevantes desde el patrimonio y atender al patrimonio desde los problemas socialmente relevantes, en función de dónde pongamos el foco, en el tratamiento de los problemas sociales o en el del patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, podríamos distinguir una postura en la que hablamos de socialización del patrimonio frente a otra de patrimonialización de la sociedad, que, por otro lado, podrían complementarse, para desarrollar unas propuestas didácticas más complejas y socialmente transformadoras que permitan un cambio de las estructuras sociales en relación con el impacto social del patrimonio para las comunidades implicadas.

Es por ello que se ha comenzado a hablar de patrimonios controversiales, a través del tratamiento de los problemas socialmente relevantes desde el patrimonio, intentando conectar el potencial de transformación social que el patrimonio aporta a las comunidades con las que se vincula. De esta manera, las controversias con las que se conecta el patrimonio se vinculan al tratamiento educativo de diferentes problemas socialmente relevantes. Así, podemos hablar de los antipatrimonios, cuando el patrimonio es un símbolo de aquellos valores sociales nega-

tivos, discordantes con posturas democráticas, integradoras y participativas; patrimonios con perspectiva de género, en el que el patrimonio se aborda para poner de relieve los discursos en pro de la igualdad y el tratamiento de discriminación que se ha dado a lo largo del tiempo a diferentes colectivos; patrimonios inclusivos, para poner de relieve la potencialidad del patrimonio para desarrollar propuestas que incluyan a personas con capacidades diferentes y atendiendo a la diversidad sociocultural; patrimonios sometidos, en los que se destacan aquellas manifestaciones que permanecen ocultas por el predominio de unas visiones patrimoniales fruto o representativas de los grupos sociales dominantes; patrimonios interesados, cuando los referentes patrimoniales sufren un cambio en su tratamiento y en la base que le da origen en función de los intereses políticos, económicos, sociales, especulativos...; entre otras posibles perspectivas de conexión del patrimonio con el tratamiento de los problemas sociales de la actualidad.

El tratamiento de todos estos aspectos controversiales también se conecta con otro de los elementos claves que guía las actuaciones que se están llevando a cabo desde diferentes ámbitos en los últimos años, los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030². Desde esta perspectiva controversial, podemos vincular la educación patrimonial con cada uno de los 17 objetivos que se establecen, teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar y socialmente transformador que estamos defendiendo. Sin embargo, podemos establecer unas conexiones más directas con algunos de estos objetivos, particularmente el cuarto (Educación de Calidad), teniendo en cuenta el enorme potencial educativo del patrimonio para abordar las cuestiones socialmente controvertidas, tal como se ha expuesto con anterioridad, y las conexiones con referentes identitarios y emocionales, que permiten desarrollar propuestas de alto carácter motivador.

También los objetivos quinto (Igualdad de Género), mediante el tratamiento educativo desde visiones feministas y con perspectiva de género, el décimo (Reducción de las Desigualdades) y decimosexto (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), abordando los problemas de las desigualdades, la educación para la paz y la crisis de los valores democráticos, así como el decimoséptimo (Alianza para lograr los Objetivos), desarrollándose propuestas de carácter interinstitucional e intercultural a través del patrimonio, conectándolos desde la perspectiva de la formación de la ciudadanía y la transformación social.

Podemos hacer una mención especial al decimoprimer objetivo (Ciudades y Comunidades Sostenibles), en el que se conectan de manera explícita aspectos a los que hemos venido haciendo referencia hasta ahora, “redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo” (objetivo 11.4) y “aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países” (objetivo 11.3), vinculándolo todo ello a los conceptos de comunidades patrimoniales y de inteligencia territorial, desde la perspectiva de la sostenibilidad y que podría progresar hacia la idea de la teoría del decrecimiento y el sentido ecosocial.

2. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/#>

Todos estos aspectos que se han indicado en estas páginas aparecen en menor o mayor medida reflejados en los diferentes trabajos que componen este monográfico de la revista REIDICS, titulado “La Educación Patrimonial en tiempos de conflictos”. El monográfico pretende poner de relieve esas controversias sociales que se pueden percibir en unos momentos de convulsión social como los que estamos viviendo, dando un sentido de actualidad al tratamiento del patrimonio, como referente y recurso vivo y relevante para el análisis y la interpretación de las sociedades del presente y del pasado.

Las ideas básicas que se presentan versan sobre cuestiones de carácter más genéricas como las conexiones entre identidades, territorios y emociones; el papel de los patrimonios controversiales, desde diversas consideraciones (antipatrimonios, perspectiva de género, memoria histórica...) en la formación inicial del profesorado y como recurso en libros de texto o apps y los planteamientos participativos e interactivos; así como, de manera más concreta, la presentación de experiencias específicas en las que se aborda el tratamiento con el alumnado en diferentes niveles educativos de los patrimonios controversiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales orientada a la formación ecosocial de la ciudadanía.

Encabeza el monográfico de REIDICS 12 el artículo del profesor Juan Luis de la Montaña, quien aborda las tensiones y conflictos que genera en el aula el patrimonio controversial. En esas situaciones emergen “miedos identitarios” que, cargados de elementos emocionales, actúan como mecanismos de defensa ante memorias en conflicto. Su posicionamiento indica la necesidad de trabajar con el alumnado esos obstáculos para poder profundizar en el análisis crítico del patrimonio.

José Farrujia presenta un estudio comparado de cómo el profesorado en formación de la Universidad de La Laguna y la Universidad Autónoma de Baja California, analiza el patrimonio controversial indígena recogido en los libros de texto. Los resultados le llevan a plantear la necesidad de abordar la educación patrimonial desde una perspectiva política, ideológica y económica para el desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico.

El trabajo de Ramón Noya recoge un análisis documental de la presencia de patrimonio controversial en libros de texto de ESO, de una misma editorial. Su presencia es marginal, señalando la necesidad de usarlos junto a recursos que permitan desarrollar pensamiento crítico. En tal sentido, el autor plantea la continuidad del análisis de otras editoriales e investigaciones de carácter experimental que se adentren en la práctica educativa.

La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil es una investigación que aborda el cambio conceptual y emocional que se produce en niñas y niños de 4 años, después de una experiencia educativa que, basada en el juego, aborda el flamenco y los estereotipos de género en esa expresión cultural. Los resultados confirman que, a esa temprana edad, el alumnado ya cuenta con arraigadas ideas sexistas y la dificultad que entraña deconstruirlas en el aula.

Desde la Universidad de Murcia, contamos con un estudio de caso de carácter diagnóstico que analiza si el patrimonio controversial es un recurso efectivo para la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Los resultados obtenidos muestran un bajo nivel de adquisición de cono-

cimientos históricos, lo que hace inferir a sus autores que intervenciones educativas en este sentido no son habituales, pero sí es necesario profundizar en ellas.

Colegas de la Universidad del País Vasco presentan una investigación sobre competencias docentes del profesorado en formación, memoria histórica y recursos digitales. Entre los resultados aportados destacamos que la mediación tecnológica en el abordaje de temas controvertidos mejora la autopercepción del propio aprendizaje y lo materializa en propuestas didácticas participativas, en las que predominan el debate y la interacción en el aula.

Patrimonio industrial minero en la provincia de Cáceres, difusión e intervención didáctica para Primaria, realiza el análisis de un proyecto educativo en torno al patrimonio, identidades e Historia. Los tres conceptos quedan unidos de forma interdisciplinar para concienciar sobre el deterioro y exclusión social que experimentan este tipo de espacios patrimoniales y la necesidad de convertirlos en espacios educativos.

El artículo *Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO*, presenta una investigación sobre la adquisición de competencias socioemocionales a partir de una propuesta didáctica en educación patrimonial. Los resultados indican que se avanza en empatía, autonomía personal y habilidades comunicativas que favorecen la comprensión de la cultura propia y ajena, asociada al desarrollo de una identidad compartida.

Los artículos presentados como miscelánea se encuentran encabezados por el trabajo de Arasy González Milea, quien presenta un estudio de caso en el que aborda la labor de tutorización en prácticas de enseñanza, de futuro profesorado de Educación Infantil, desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los resultados indican que un proceso de tutorización democrático y flexible, consigue aproximar los intereses cotidianos del aula a una reflexión crítica sobre la práctica.

Adrián Magaldi realiza un análisis comparativo de libros de texto de Bachillerato de uso en el estado español y Cataluña para conocer qué tratamiento recibe en ellos el período de la transición política. El autor observa que podemos encontrar la atribución de diversos significados a dicho proceso histórico, enmarcado en narrativas que desvelan diferentes interpretaciones del pasado que transitan entre lo historiográfico y lo político.

Finalmente, cierra REIDICS 12 un estudio de caso sobre literacidad crítica digital y narraciones históricas en Educación Secundaria. Desarrollada la investigación en Chile, se concibe con el propósito de ayudar a conceptualizar las narraciones históricas en redes sociales y cómo abordarlas en el aula. Los resultados reflejan que los conocimientos previos, la cultura política y las emociones interactúan en el desarrollo de habilidades críticas.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>

Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”

Controversial heritage, identity, territory and emotions: the place of
'moral panics'

Juan Luis de la Montaña Conchiña  0000-0003-0569-1501

Universidad de Extremadura
jmontana@unex.es

Fechas · Dates

Recibido: 30 de octubre de 2022
Aceptado: 18 de diciembre de 2022
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)".

Cómo citar · How to cite

De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>

Resumen

En el presente artículo de fundamento teórico tratamos de introducir el concepto de “miedo identitario” en el ámbito de las Ciencias Sociales escolares, especialmente en la Educación Patrimonial y relacionarlo con la línea de investigación que se centra en el estudio en las aulas de los patrimonios controversiales. El patrimonio controversial busca fomentar el pensamiento crítico del alumnado con respecto al pasado histórico, representado en el patrimonio, y otras cuestiones socioambientales relevantes. La tipología de este patrimonio fomenta la crítica y el debate, pero además tiene conexiones con identidades, territorios y emociones.

Los miedos identitarios agrupan los posibles miedos sociales individuales o colectivos subyacentes en la sociedad y surgen cuando se considera que elementos identitarios y territoriales son cuestionados. Además, suelen responder a intensas emociones. Patrimonio controversial y miedos identitarios aparecen asociados toda vez que el elemento patrimonial posee una elevada carga identitaria e incluso emocional. Las sociedades de la posverdad, el fácil y acrítico acceso a una información deformada al trabajar este tipo de patrimonio en el aula puede generar en el alumnado tensiones, conflictos, un cuestionamiento no fundamentado e incluso resistencias que pueden alterar o reducir el valor de una educación patrimonial integral.

Palabras clave: Educación patrimonial, patrimonio, identidad, territorio, emociones.

Abstract

In this theoretical background article we try to introduce the concept of "moral panics" Controversial heritage seeks to encourage students to think critically about the historical past, as represented in heritage, and other relevant socio-environmental issues. The typology of this heritage encourages critique and debate, but also has connections to identities, territories and emotions.

Moral panics group together possible underlying individual or collective social fears in society and arise when identity and territorial elements are considered to be challenged. In addition, they often respond to intense emotions. Controversial heritage and identity fears are associated whenever the heritage element has a high identity and even emotional charge. In post-truth societies, the easy and uncritical access to distorted information when working on this type of heritage in the classroom can generate tensions, conflicts, unfounded questioning and even resistance among pupils, which can alter or reduce the value of a comprehensive heritage education.

Key words: Heritage education, heritage, identity, territory, emotions.

Introducción

La educación patrimonial ha dado pasos de gigante en los últimos años. Superado el uso del patrimonio como recurso para el estudio de otras disciplinas (Historia, Historia del Arte...) o presentado desde una perspectiva meramente estética, lineal y acrítica (Fontal e Ibáñez, 2015, 2017), este se ha revelado como un instrumento de un elevado potencial educativo. Este valor formativo ha contribuido a hacer del patrimonio un elemento imprescindible en los modelos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que se contemplan en el currículum educativo. Porque el estudio del patrimonio puede realizarse desde perspectivas diversas y al mismo tiempo complementarias, visiones en las que priman los enfoques interdisciplinares, de participación y compromiso por parte de la ciudadanía (Cuenca, Molina-Puche y Martín-Cáceres, 2018; Martín, Estepa y Cuenca, 2022).

La investigación en educación patrimonial más reciente, realizada y gestionada en torno a potentes grupos y proyectos de investigación, está permitiendo abordar otros aspectos de no menos interés y con los que mantiene una relación muy estrecha. Estamos hablando del problema de las identidades, la formación de la ciudadanía en aspectos y problemas socioambientales relevantes y en el fomento del pensamiento histórico y crítico, tal y como lo sugieren Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres (2017, 2018), realidades con las que la diversa tipología patrimonial está íntimamente relacionada. El objetivo de la integración de estas nuevas líneas de trabajo era, entre otros, "impulsar a escala territorial una dinámica de desarrollo más sostenible basada en una combinación de los objetivos económicos, sociales, medioambientales y culturales" (Cuenca y Estepa, 2017). Esta ambiciosa integración de líneas de trabajo permite al alumnado adquirir un mayor compromiso con el entorno y una mayor y mejor comprensión de los vínculos con el pasado.

Desde este mismo foro, estos mismos autores, se han sumado a estas líneas iniciales de educación patrimonial otros enfoques o perspectivas que no debemos entender en absoluto excluyentes, como son las meramente simbólico-identitarias, sociocríticas, además de las territoriales y emocionales (2021). Las últimas investigaciones incorporan nuevas y muy interesantes perspectivas que aspiran a proporcionar a la educación patrimonial un nuevo impulso en los diferentes contextos educativos formales y no formales, como son el tratamiento de problemas socialmente relevantes, la cuestión ecosocial y temas controversiales (2021). Esta última tipología patrimonial (patrimonio controversial), ofrece unas posibilidades educativas nada despreciables pues trata de cubrir otras realidades que afectan a las sociedades contemporáneas: la controversia y el debate forman el eje central de esta propuesta (Martín, Estepa y Cuenca, 2022). El trabajo en las aulas de esta tipología patrimonial ayuda al desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico. El conflicto relacionado con el patrimonio se muestra "como enfrentamiento de opciones y/o posiciones ante determinados elementos patrimoniales que pueden ser vividos o sentidos de manera problemática" (Martín, Estepa y Cuenca, 2022, p. 364).

En este trabajo, se presenta desde una perspectiva teórica la conexión entre el patrimonio controversial y las dimensiones que conlleva de naturaleza identitaria, territorial y emocional, y los denominados miedos morales o miedos identitarios (De Cock, Meyran, 2017; Macé-Scaron,

2014; Waty, 2015), entendidos estos como mecanismos de movilización, rechazo e incluso de resistencia ante realidades que cuestionan el orden establecido. La existencia de pánicos identitarios conlleva la aparición de riesgos e introducen interferencias en la comprensión de determinada problemática. Desde la perspectiva meramente patrimonial, estos miedos suelen ir acompañados de una fuerte carga emocional ante lo que puede ser el tratamiento crítico y el cuestionamiento simbólico de determinados elementos patrimoniales (Ortega y Pagès, 2022).

Metodología

El método utilizado para la elaboración de este trabajo tiene un carácter cualitativo y bibliográfico-documental. Para identificar correctamente el concepto de miedo identitario y asociarlo a otros ámbitos de las ciencias sociales, como es el patrimonio y su tratamiento en el aula, se ha procedido a la búsqueda y revisión de la bibliografía científica existente sobre este problema en las principales bases de datos. Posteriormente, se ha procedido a una selección y descarte de aquellas investigaciones aplicando criterios de relevancia y calidad, es decir, se ha dado prioridad a investigaciones de carácter empírico publicadas en revistas especializadas, para seguir con otras fuentes de información, libros, capítulos de libros, congresos, publicaciones divulgativas y noticias de la prensa. Del mismo modo, se ha tenido en cuenta la aplicación de técnicas de búsqueda por palabras clave y la actualidad de la publicación, así como de proximidad del problema al ámbito de las ciencias sociales. También se ha revisado el historial científico de los investigadores e investigadoras.

Los resultados de las búsquedas han sido desiguales. La investigación sobre esta problemática tiene cierta proyección en el contexto internacional y en especial la última década, pues la especificidad del propio concepto de miedo identitario puede detectarse en muchos ámbitos de la sociedad. Así, por ejemplo, en el contexto francés ha adquirido cierta significación, incluso podemos observarlo reflejado con claridad en la cuestión patrimonial. Sin embargo, no es así en el ámbito español, lo que nos invita a pensar que estamos ante una problemática pendiente de mayor desarrollo y aplicación en la investigación social y educativa.

Resultados

Como han señalado Estepa et al. (2017, 2020 y 2021) en sus investigaciones la educación patrimonial pretende la formación de una ciudadanía activa, comprometida con su pasado, su entorno, busca formar adecuadamente a una población dispuesta a asumir las consecuencias de los actos futuros, además de implicarse en una defensa y gestión activas de su patrimonio (Estepa, et al., 2021) Esta es la base sobre la que se ha construido el término patrimonio controversial:

Con este concepto, queremos incidir en la selección de elementos patrimoniales no por sus valores estéticos o medioambientales, sino en atención a diversas causas que suscitan conflicto, ya sean de carácter ideológico, político, económico y medioambiental (Estepa y Martín, 2022, p. 210).

De entrada, la propia naturaleza de este denominado patrimonio controversial, que debe asociarse a la existencia de memorias enfrentadas, le confiere un elevado potencial formativo

para ser trasladado a las aulas de los diferentes ciclos educativos. Efectivamente, hemos de considerar que este patrimonio está integrado por elementos que pueden suscitar tensiones, conflictos, lo que permite fomentar el pensamiento reflexivo y crítico, al tiempo que facilita al alumnado realizar un análisis más completo y objetivo de la realidad socioambiental (Estepa y Martín Cáceres, 2018; Estepa, Cuenca y Martín-Cáceres, 2020; Estepa, Cuenca y Martín, 2021). Pero esta tipología patrimonial cuenta además con otra característica: no permanece inalterable, sino que está sujeto a cambios. Una tradición ha de adaptarse continuamente, al desarrollarse en el seno de una cultura, incluso pueden plantear un conflicto de valores no existente en origen, al estar constituido por creencias, reglas morales, comportamientos, etc., que mutan con el paso del tiempo.

Siguiendo la última clasificación Martín-Cáceres, Estepa y Cuenca (2021), en la que observamos una mayor concreción de las tipologías patrimoniales, el patrimonio controversial se articula al menos en ocho subgrupos. Un primer bloque denominado patrimonios en conflicto, compuesto por antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonios de la crueldad y patrimonios interesados; y un segundo bloque bajo el nombre de patrimonios silenciados, constituido por los patrimonios en femenino, los patrimonios sometidos, los patrimonios rescatados y, finalmente, los patrimonios en transición.

Como hemos indicado, la dimensión crítica que caracteriza a este patrimonio controversial lo convierte en un recurso de elevada capacidad formativa, pues debe contribuir a que la ciudadanía se haga preguntas y reflexione sobre las acciones acontecidas. Ahí radica su verdadero valor. Sin embargo, no debemos olvidar que este patrimonio puede convertirse en una fuente causante de resistencias, tensiones sociales, incluso conflictos de memorias que pueden dar lugar a la elaboración de contrarrelatos y puntos de vista disímiles (Estepa y Martín-Cáceres, 2022). El predominio de los nuevos regímenes de verdad, canalizado a través de las redes sociales, fundamentalmente, genera o recupera relatos históricos y patrimoniales que han sido superados por ajustarse a visiones excluyentes y acríicas. Estas reacciones, cada vez más habituales, pueden observarse en diversos planos de las sociedades actuales y obedecen a mecanismos que han sido denominados *miedos identitarios*.

Ha sido la investigadora francesa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en entornos escolares, Laurence de Cock (2017, 2018), junto al antropólogo, Régis Meyran (2017), los que han incorporado el concepto de “pánicos morales”, que otros han identificado con pánicos identitarios, a los diversos campos de investigación, incluyendo el educativo. Este concepto fue propuesto inicialmente por el sociólogo Stanley Cohen en su libro *Folk devils and moral panics* (1972) y lo define como una condición, episodio, persona o grupo que se muestra como una amenaza para los intereses, valores e identidades que se estiman compartidos, dominantes y ayudan a una definición social concreta.

Muchas son las características que se pueden destacar de los pánicos identitarios, pero en un primer momento habría que referirse a su dimensión colectiva: en estos miedos el grupo humano, movido por una preocupación general (real o no), trata de actuar en beneficio de todos, pero lo hace de forma desigual, desorganizada, cargada de un componente emocional muy elevado. El inicio o desencadenante de un miedo identitario se focaliza sobre un problema que en no pocas ocasiones no es real, no existe. Este problema se deforma y exagera:

busca aumentar repentinamente la atención y la respuesta social (Machado, 2004). Asociada a esta primera cuestión es preciso dejar claro que las reacciones sociales, o colectivas, que se esconden detrás de estos miedos suelen ser instantáneas, volátiles en el tiempo y el espacio (pueden desaparecer con la misma rapidez con la que surgen), y tratan de situar en la escena las representaciones del “ser” de un grupo o colectivo social que se siente señalado o agredido. No obstante, a pesar de su carácter volátil, los miedos identitarios llevan aparejados un fuerte impacto y resonancia en el conjunto de la sociedad, impacto que es, en no pocas ocasiones, muy elevado. En ese sentido, situaciones de crisis económica y política, así como momentos de cambio social y de valores en los que estamos inmersos, hacen más probable la aparición de los citados miedos.

Los miedos morales o miedos identitarios suelen manifestarse en diversos foros públicos con la intensidad suficiente como para generar malestar, noticia y expectación: están siempre próximos a lo mediático, y es en este contexto en el que los medios de comunicación tradicionales han desempeñado y siguen desarrollando una función fundamental. Efectivamente, como todos sabemos, los medios tradicionales, especialmente la televisión, se han convertido en “cajas de resonancia” al hacer pública sin demasiado contraste y rigor determinadas problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, los miedos identitarios siguen la misma lógica. Se muestran articulados en varios pasos y se inician con la tipificación de un comportamiento o problema que se muestra como una amenaza a la sociedad o un colectivo de ella. El problema es exagerado y dramatizado por parte de los medios de comunicación, a lo que le sigue una aparente indignación pública e incluso la entrada en escena del mundo político. Posteriormente pueden aparecer propuestas de cambios (no siempre visibles). La controversia que ha generado la agitación social finaliza disolviéndose rápidamente (Pecourt y Resina, 2021).

Como ya sabemos, los *mass media* tradicionales están siendo sustituidos progresivamente por las redes sociales, canales de información y comunicación que ya ocupan un lugar relevante en lo que se refiere a la información a la que accede una parte significativa de la ciudadanía, jóvenes incluidos; vías de acceso a la información en las que la virulencia de los mensajes emitidos y la desinformación se muestran como perfectos aliados: la exposición de los jóvenes a una información que no es sometida a una mínima crítica genera visiones deformadas de la realidad y también del pasado histórico (Castellví, Massip y Pagés, 2019). Los miedos identitarios se reproducen y extienden a la perfección en estas vías y además se organizan directa o indirectamente sobre los nuevos regímenes de veracidad, la conocida *posverdad*, en la que los hechos no son tan importantes como las emociones que generan (Moreno y Monteagudo, 2019). En este sentido, tampoco podemos olvidarnos de las interferencias que llegan desde los diferentes bloques políticos y la instrumentalización que estas formaciones pueden hacer de ellos¹.

Desde la perspectiva identitaria, el concepto se articula en torno a la sensación que genera la pérdida de una identidad compartida, colectiva, en algunos casos, entendida como innata y que está alimentada desde la base por la existencia de un *nacionalismo banal*, término que

1. Es el caso de Lola, la niña parisina que ha sido brutalmente asesinada por una argelina sin papeles. Este caso ha suscitado movilizaciones en Francia y ha sido instrumentalizado rápidamente por la extrema derecha política. El caso puede seguirse en la prensa francesa e internacional. https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/10/25/la-mort-d-une-enfant-de-l-emotion-a-l-exploitation_6147218_3232.html

acuñó el británico M. Billig (2014), invisible pero persistente y condicionante de las visiones que futuros docentes tienen de la Historia y también del patrimonio cultural (Montaña y Rina, 2019). Esta forma de nacionalismo latente se detecta en prácticas y situaciones diarias, siempre en determinados contextos y grupos sociales. Desde esta perspectiva y según De Cock y Meyran (2017) el problema identitario está sujeto a múltiples interferencias culturales y/o materiales.

Del mismo modo que puede generarse y extenderse una información errónea sobre determinado grupo o colectivo social (que puede perfectamente ser una minoría ajena a la comunidad principal), sobre actitudes, hábitos, costumbres, comportamientos en general o particulares, el patrimonio puede igualmente instrumentalizarse al amparo de los nuevos regímenes de veracidad toda vez que es una extensión natural de elementos identitarios presentes en contextos territoriales muy concretos. La deformación (exageración) de esos rasgos identitarios termina formalizando la imagen de un “enemigo imaginario” que está al acecho con el único objetivo de eliminar todos aquellos elementos, objetos, símbolos con los que se identifica la sociedad dominante o un colectivo preciso. Desde esta perspectiva, es evidente que los miedos identitarios generan nuevas figuras de alteridad (De Cock y Meyran, 2017).

En la revisión del concepto de miedo o pánico identitario realizada por Machado (2004) se propone la existencia de tres modelos de miedos identitarios. El primero es el generado por las “élites” que, aprovechando la ausencia de ideología y el distanciamiento de la ciudadanía respecto a las esferas del poder, legitima el populismo identitario y la imposición de mecanismos de control cada vez más coercitivos. El segundo modelo es el que define como de las “bases”. En este modelo la preocupación popular es primaria y está compartida: brota espontáneamente del público en general como respuesta a la existencia de diversos problemas ante los cuales hay sentimientos y actitudes profundamente sentidas y compartidas. Finalmente, el modelo generado desde los “grupos interesados” implica la interacción de asociaciones profesionales, grupos de presión y asociaciones diversas, y buscan la forma de defender sus ideologías, intereses y restaurar o imponer ciertos modelos de sociedad.

Las dimensiones territoriales y emocionales de los miedos identitarios se convierten en instrumentos sólidos sobre los que operar. Desde el plano territorial, los miedos identitarios germinan especialmente cuando movimientos de frontera o movimientos poblacionales entre fronteras se convierten en una realidad problemática, exagerada por los medios de comunicación y deformada por acción de las redes sociales. Es así como la inmigración se convierte en el principal argumento esgrimido por determinados grupos movilizados por ese miedo identitario, en el que está en juego la soberanía territorial y su identidad cultural. Una respuesta similar a la cuestión territorial son los separatismos socio-espaciales convertidos en modelos de exclusión racial, cultural y religioso. Estos separatismos son perfectamente observables en el contexto de grandes urbes (barrios periféricos, marginales, o el caso de los *banlieues* franceses) (Gintrac, 2017). Como en el caso de la veracidad y la alteridad, los miedos identitarios generan violencia de clase, género y raza (De Cock y Meyran, 2017).

Por último, debemos señalar que el concepto de miedo identitario ha sido objeto de posteriores revisiones, dados los profundos cambios sociales acaecidos las últimas décadas. Si bien es cierto que no todos los problemas sociales llevan asociados pánicos morales, la aplicación

y ampliación del concepto a contextos muy diferentes han repercutido en una transformación respecto a su valor inicial. Así, por ejemplo, se ha aplicado a problemas relacionados con el sexo y el SIDA, colectivos sociales, disidentes y tribus urbanas, familias, hijos y violencia, violencia de género (Bárcenas, 2021), pánicos morales políticos (Thompson, 2014) y el matrimonio entre personas del mismo sexo (Miskolci, 2007); también problemas relacionados con la publicidad, el cine, las series televisivas e incluso diversas manifestaciones artísticas (Barbérís, 2022) e incluso la justicia (Kostenwein, 2019). Desde esta perspectiva, ahora se distingue, por ejemplo, entre *pánicos morales comerciales* y *pánicos morales políticos*, siendo estos segundos de efectos visibles mucho más evidentes. A pesar de esta posible pérdida de originalidad del concepto, mantiene su potencial de análisis y tratamiento en el ámbito de la investigación social y educativa.

Discusión

Este concepto del miedo identitario podemos relacionarlo con la educación patrimonial en general y el patrimonio controversial, en particular. Los miedos identitarios son mecanismos que generan respuestas muy diversas, en los que se encuentran implicados determinados colectivos sociales. Estos miedos se muestran articulados, al igual que el patrimonio controversial, en torno a componentes identitarios, territoriales y emocionales. Como hemos indicado anteriormente, la relación entre ambos conceptos patrimonio controversial versus miedos identitarios se torna diáfana cuando consideramos que la propia naturaleza de esta tipología patrimonial puede generar tensiones, emociones e incluso llamar a la movilización (López-Facal, 2011).

Comenzando por la identidad como problema social, es evidente que el patrimonio posee un elevado componente identitario, especialmente en lo que se refiere a la gestación de identidades locales y nacionales (Leniaud, 2001). A este respecto, como ha señalado Van Geert (2020, p. 2):

Ce premier usage du patrimoine dans la construction d'une identité nationale continue dans ce sens d'être une réalité, au côté de la définition d'une mémoire collective présente dans la sphère éducative, les médias, mais aussi dans les mémoriaux, les lieux de mémoire ou encore les noms des rues et places des capitales nationales.

Efectivamente, el patrimonio se convierte en una fuente de identidad antes incluso de ser reconocido por sus valores estéticos o históricos (Le Goff, 1998). En una dirección similar se muestra la opinión de Waty (2015, p. 9) "Car, dès lors qu'il y a menace, la cause patrimoniale cristallise les passions et mobilise l'opinion d'un public qui se perçoit implicitement touché dans son identité". Así lo señalan también Estepa, Cuenca y Martín (2021) al manifestar el elevado componente identitario del patrimonio, "nuestra identidad", "nuestro patrimonio", a modo de *deixis patriótica*, como proyección natural e insustituible del nacionalismo banal (Billig, 2014; Montaña y Rina, 2019). Estas visiones del patrimonio lo convierten automáticamente en una extensión de la identidad social que en no pocas ocasiones se ve amenazada por el multiculturalismo (Cuenca, Estepa, y Martín-Cáceres, 2017).

Esta realidad adquiere mayores dimensiones cuando los emergentes *populismos* se apropian de la cuestión patrimonial con el fin de transformarla en el elemento que mejor puede ayudar a la más firme defensa de una identidad cultural que se entiende amenazada. Surgen así lo que se denominan *populismos patrimoniales* que tienden a reducir ciertos elementos patrimoniales a auténticos iconos nacionales de fuerte carga identitaria (Ledoux, 2021). No hay más que permanecer atentos a los usos políticos que se hace de este patrimonio en general y del controversial en particular, cuando en los diversos medios de comunicación es posible detectar la idea de entender el patrimonio “patrimoine culturel est décliné sous différents aspects avec un item intitulé nos églises et nos cathédrales” (Ledoux, 2021, p. 170). Lo nuestro, lo que nos pertenece no son más que manifestaciones de la *deixis patriótica*, como hemos indicado anteriormente. Identidad, memoria y política son, por tanto, ingredientes que, desde una perspectiva sociológica, priman la noción de patrimonio identitario desde los años 80 del pasado siglo y resultan ser fuente de conflictos en el seno de las sociedades contemporáneas.

Efectivamente, el patrimonio es símbolo de una identidad, de “nuestra” identidad, lo que genera un sentimiento de pertenencia a un lugar y a una comunidad (Lucas, 2018). Este sentimiento de pertenencia territorial compartido facilita la construcción de lazos y redes identitarias que permiten la custodia, conservación y gestión del patrimonio (Tornatore, 2020). A este respecto, determinados intentos de modificar, desvalorizar e incluso de destruir ciertos elementos patrimoniales anclados en una realidad territorial concreta son motivos suficientes para generar un profundo malestar social, más concretamente del colectivo social que se siente agredido (Waty, 2015; Fabre, 2013). Quizá desde la perspectiva medioambiental del patrimonio controversial el fenómeno identidad y territorio se muestren con más intensidad.

Las memorias en conflicto pueden converger en acciones iconoclastas. Las circunstancias actuales de agitación social y radicalización de las posturas ante determinados fenómenos sociales, económicos y políticos conllevan una emergencia de expresiones materiales que buscan cuestionar determinadas manifestaciones patrimoniales. Algunas de las acciones a las que nos referimos finalizan su trayectoria con el derribo material, en concreto, de determinados elementos o símbolos identitarios². Es lo que está ocurriendo los últimos años con el derrumbamiento intencionado de monumentos conmemorativos (fundamentalmente estatuas de personajes históricos) o el cuestionamiento de otros de más reciente factura, pero que evocan a pasados no deseados. Las acciones, según Riaño (2021) “no trataban de olvidar el pasado, sino de limpiar el presente” (p. 20). De esta misma problemática se ha ocupado el historiador francés, Bernard Tillier (2022), realizando una proyección espacio temporal de este fenómeno que, como indica, no es nuevo. Para este historiador el problema de las estatuas y la iconoclasia que lleva aparejada responde a una compleja casuística, pero en general es especialmente sensible a los diferentes contextos sociales en los que se materializa. Puede entenderse algo similar cuando por orden gubernativa se estipula la retirada de estatuas y homenajes a personajes históricos. En algunas ocasiones estas acciones convierten a los

2. Son muchos los ejemplos de derribo de estatuas conmemorativas en los últimos años como, por ejemplo, las levantadas en América a la figura de Colón. En Europa figuras de esclavistas como el rey belga, Leopoldo II, el negro escocés, Robert Milligan, o el británico supremacista, Cecil Rhodes, también han sido derribadas o retiradas por decisión gubernamental.

poderes públicos en actores de la reconciliación (Tillier, 2022). Queda claro, por tanto, que los lazos de conexión entre patrimonio, identidad (cultural), territorio y emociones son ineludibles.

En lo que se refiere al dominio emocional, no cabe duda alguna que el patrimonio genera emociones que van más allá de la simple contemplación. El componente emocional puede ejercer una influencia determinante en la *movilización social*. *Las emociones patrimoniales* están siendo ahora estudiadas (Cuenca y Estepa, 2017; Martín, Estepa y Cuenca, 2021) “y son distintas en unas personas y en otras, según el significado otorgado a dicho bien” (Trabajo y Cuenca, 2017, p. 167). El componente emocional se materializa desde el momento en el que los individuos consideran que una acción sobre un bien patrimonial con el que se identifican resulta ser una intromisión en la esfera de lo personal como algo que modificará lo que es y significa la identidad del grupo, su propia identidad (Waty, 2015): la controversia puede generar intensas emociones.

Las emociones patrimoniales surgen de una conmoción cuando se abusa, socava o desaparece un bien patrimonial (Waty, 2015) y pueden dar lugar a movilizaciones, con geografía variable. Desde el momento en que se precipita la movilización, la protesta, aprovechando la rapidez en la circulación de la información que ofrecen las redes sociales, el componente emocional ocupa un lugar relevante. Podríamos acudir a numerosos ejemplos en los que además de lo identitario-territorial, lo simbólico, se suma lo emocional. Evidentemente, cabe pensar en la inmediata instrumentalización de esa acción siempre desde una perspectiva ideológica y política, lo que facilita la intensidad de las emociones.

Veamos algunos ejemplos. Las manifestaciones patrimoniales a las que vamos a aludir pueden enmarcarse perfectamente en las categorías de “antipatrimonio” e incluso como “dilemas patrimoniales” o “patrimonio de la crueldad” y “patrimonios interesados” (Martín, Estepa y Cuenca, 2021). Los significados otorgados a diversas manifestaciones patrimoniales, asumidos por el colectivo social y recogidos por la prensa y otros medios de comunicación, incluyendo redes sociales en los últimos años, nos permiten conocer ejemplos de “antipatrimonio” con respuesta social añadida, resultado de estos miedos identitarios. En el contexto extremeño, por ejemplo, el traslado de las cruces de los caídos, monumento franquista por excelencia, a lugares diferentes a los establecidos inicialmente ha sido un motivo de conflicto político y confrontación en el marco de la opinión pública³. Todo apunta que este miedo identitario puede identificarse con el que promueven los “grupos interesados”. Los argumentos en contra han sido variados, pues se ha esgrimido que esa cruz es un símbolo religioso con el que se identifican por pertenecer a la población europea mayormente cristiana, olvidando que en el fondo es un elemento de propaganda fascista para conmemorar el nacional catolicismo que legitimó la dictadura. Lo mismo podría decirse de otros memoriales erigidos durante la dictadura franquista, e incluso algunas manifestaciones artísticas más recientes a las que se les otorga un elevado significado político.

Como ejemplo de “dilema patrimonial” en el que se cuestiona la tradición y que podemos considerar un miedo generado de doble tipología, el generado por las “bases” y los “grupos intere-

3. 22 de mayo. El Diario.es: https://www.eldiario.es/extremadura/caceres/piden-retirar-cruz-caidos-caceres-sustituirla-estatua-viriato_1_9013649.html; 22 de abril de 2022. El Diario.es. en línea https://www.eldiario.es/extremadura/caceres/70-000-firmas-cruz-caidos-caceres-siga-sitio_1_8934393.html.

sados”, podemos reseñar la propuesta realizada en la ciudad de Badajoz de homenajear al rey leonés, Alfonso IX, rey cristiano que “devolvió la ciudad a la cristiandad”. Con ello se pretende difundir un origen cristiano de la ciudad frente al tradicional musulmán. El homenaje se ha resuelto con la elaboración de un mural (réplica del conocido en la Plaza de España de Sevilla) localizado en un céntrico parque de la ciudad⁴. Finalmente, y como ejemplo de patrimonio interesado gestado y organizado desde las “bases”, podemos aludir a la problemática surgida en torno a la demolición del complejo hotelero de lujo localizado en la isla de Valdecañas (localizado en el embalse del mismo nombre), lugar declarado zona de especial protección de Aves (ZEPA) con anterioridad al inicio de todo el entramado constructivo⁵.

La educación patrimonial enfocada desde el patrimonio controversial implica trabajar el pensamiento histórico con perspectiva crítica, del mismo modo, obliga a posicionarse ante esta tipología patrimonial y emitir juicios de valor debidamente fundamentados (Martín-Cáceres, Estepa y Cuenca, 2021, 2022; Domínguez y López-Facal, 2017). El tratamiento en el aula de este patrimonio controversial facilita el desarrollo de debates (De Cock, 2018) en los que, indiscutiblemente, la información debe fluir. Pero recurriendo a fuentes autorizadas, es preciso facilitar el debate, el intercambio de visiones y opiniones, a sabiendas de que no es tarea fácil, pues muchos problemas presentan múltiples enfoques (2022). Como ha señalado López-Facal (2011), la escuela tiene la obligación de hacer comprender por qué se originan estos problemas y, lo más importante, cómo gestionarlos democráticamente (De Cock, Picard, 2017).

Sin embargo, más allá de los debates para salvar opiniones encontradas, el posicionamiento crítico ante una cuestión patrimonial puede hacer emerger respuestas fácilmente asociables a los miedos identitarios, que como hemos visto tienden a manifestarse con relativa facilidad, pues permean con rapidez en el conjunto de la sociedad (De Cock y Meyran, 2017) y contribuyen, a nuestro juicio, en la aparición de dos problemas. El primero de ellos, en términos didácticos, es que estos miedos pueden convertirse en un nuevo obstáculo que dificulte la comprensión y visión crítica del patrimonio a la que se aspira. En este sentido, no debemos olvidar que los nuevos regímenes de veracidad, la información deformada y no cuestionada que circula por las redes sociales, fundamentalmente, es de fácil acceso para los jóvenes y puede resultar condicionante. Recientes estudios sobre literacidad crítica mediática señalan la dificultad del alumnado de todos los ciclos educativos para hacer una lectura crítica de la información en medios digitales (Castellví, Díez, Gil *et al.*, 2022). La forma en que se selecciona y ordena la información “para construir una representación de la realidad social e histórica es un proceso ligado a creencias y valores de cada uno” (Castellví, 2020, p. 18), por lo que esta puede llegar inicialmente falseada. Es preciso y urgente desarrollar esas habilidades en el estudiantado (Castellví, Ballbé y Pagès, 2022).

En relación con el segundo problema, la diversa tipología del patrimonio controversial que suponga trabajar en el aula la modificación o alteración de un elemento o elementos patrimoniales puede interpretarse como una interferencia destinada a cuestionar identidades personales, colectivas y territoriales (Van Geert, Roigé y Conget, 2016). Surgen entonces conflictos

4. 18 de mayo de 2021. Onda Cero. Cristina Martínez: https://www.ondacero.es/emisoras/extremadura/noticias/badajoz-ensalza-figura-alfonso-leon-mural-paseo-fluvial_2021031860539080c7f10d0001029ee1.html.

5. 8 de febrero de 2022. El Diario.es. Alberto Pozas: https://www.eldiario.es/extremadura/supremo-ordena-demoler-resort-lujo-isla-valdecanas_1_8727890.html

de valores que precipitan la emergencia de livianas formas de resistencias, impregnadas de un fuerte componente emocional, ante las visiones académicas y críticas del patrimonio no aceptadas en su totalidad. Efectivamente, no todos los postulados son compartidos de la misma manera, conllevan “un conflicto de memorias” (Estepa, Martín-Cáceres, 2022, p. 210). Del mismo modo, las respuestas ante situaciones tensionadas por el tratamiento en las aulas de este patrimonio pueden ser colectivas o individuales.

Conclusiones

Una educación patrimonial completa debe aspirar a una formación integral de la ciudadanía en aspectos y problemas socioambientales relevantes. Una formación crítica que promueva el compromiso activo, que fomente el análisis y contraste de los diferentes puntos de vista. En este modelo de enseñanza patrimonial el proceso de discusión y razonamiento de los diferentes argumentos, esto es, el debate, debe ser el eje fundamental que prime en los entornos escolares. Pero el potencial didáctico del patrimonio no finaliza ahí. Si queremos fomentar el desarrollo del pensamiento crítico que incluya elementos de diversa naturaleza y de voz a elementos silenciados de nuestras sociedades contemporáneas, el denominado patrimonio controversial se convierte en un excelente recurso. Trabajar en las aulas la diferente tipología bajo la que se presenta este patrimonio, a saber: antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonio de la crueldad, patrimonio femenino, patrimonios en conflicto, patrimonio interesado, patrimonio sometido, patrimonio rescatado y patrimonio inclusivo ofrece unas posibilidades educativas nada despreciables, pues trata de cubrir numerosas realidades que afectan a las sociedades contemporáneas: la proliferación de diferentes opiniones, el contraste y el debate forman el eje central de esta propuesta. La educación patrimonial desde esta perspectiva adquiere una dimensión global.

Por otro lado, los miedos identitarios, concepto procedente de la sociología, forman parte de nuestras sociedades actuales y se proyectan en el ámbito de las identidades, el territorio y las emociones. Estos miedos identitarios son mecanismos de respuesta individuales o colectivos ante lo que puede considerarse una agresión, transformación, cambio de la identidad personal o colectiva, injerencias en bienes territoriales o en rasgos culturales compartidos. Como hemos podido ver los miedos identitarios excesivamente cargados en términos emocionales y que surgen de memorias en conflicto pueden difundir rechazo, tensiones y exclusión y pueden afectar al análisis crítico del patrimonio.

Efectivamente, creemos que el estudio del patrimonio controversial puede hacer emerger miedos identitarios materializados bajo formas diversas: protesta, contestación, etc. El problema de la “desinformación”, debido a la proliferación de *fake news* y una manipulación de la información sensible (especialmente la de carácter histórica), unido a la falta de capacidad crítica del alumnado a la hora de buscar y seleccionar la información son realidades que pueden acarrear problemas de diferente índole, como han señalado diversos especialistas.

Una información abundante pero deformada, opiniones y no hechos pueden ser fuentes de nuevos obstáculos a la hora de estudiar el patrimonio: cuestionar sin suficiente fundamento el conocimiento procedente de entornos académicos es una realidad asociada a la posverdad. Y aquí es donde puede surgir un nuevo problema, que habrá que estudiar con más detenimiento

junto al problema de los obstáculos: la emergencia de ejercicios de resistencia en un alumnado presuntamente bien informado y remiso al debate y a la crítica. Queda, por tanto, en evidencia la necesidad de trabajar el patrimonio controversial atendiendo a la información que es manejada por el estudiantado y a la información que puede desfigurar el problema procedente de diferentes medios de comunicación, incluyendo las redes sociales.

Con esta reflexión teórica hemos intentado acercar el concepto de miedos identitarios al tratamiento del patrimonio controversial y los inconvenientes que puede acarrear esta realidad. Quedan pendientes futuros trabajos en los que acercarse adecuada y empíricamente a este nuevo (o no tan nuevo) fenómeno.

Referencias bibliográficas

- Barberis, I. (2022). *Panique identitaire. Nouvelles esthétiques de la foire aux identités*. PUF.
- Bárceñas, K. B. (2021). La violencia simbólica en el discurso sobre la 'ideología de género': una perspectiva desde la dominación simbólica a través del pánico moral y la posverdad. *Intersticios sociales*, (21), 125-150.
- Castellví Mata, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (19), 17-28. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>.
- Castellví Mata, J., Massip, M., y Pagès Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>.
- Castellví, J., Ballbé, M., Pagès, J. (2022). La literacidad crítica digital en el grado de educación primaria: un estudio con maestras y maestros en formación. En Juan Carlos Bel, Juan Carlos Colomer, Nicolás de-Alba, *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Vol. 2, (pp. 211-2199). Tirant lo Blanch Humanidades.
- Castellví, J., Díez, M., Gil, F., Jiménez, M. D, Dunia, y E., Santisteban, A. (2022). Medios digitales, redes sociales y pensamiento crítico en la educación secundaria. En Juan Carlos Bel, Juan Carlos Colomer, Nicolás de-Alba, *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* Vol. 2, (pp. 639-647). Tirant lo Blanch Humanidades.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 0–10. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Martín, M. J., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49 (1), 75–82. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J. M., Molina-Puche, S., y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194 (788), a447. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : Débats, programmes et pratiques de la fin du xix^e siècle à nos jours*. Libertalia.
- De Cock, L., Meyran, R. (2017). *Paniques identitaires*. Le Croquant.

- De Cock, L., Picard, E. (2017). *La Fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.
- Domínguez, A., López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86–109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225–226.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, M. Martín-Cáceres y J. Estepa (eds.). *Investigación y buenas prácticas en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Estepa, J., Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En *la educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J., Martín, M. (2022). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *Revista PH*, (105), 210–211.
- Fabre, D. (dir.) (2013). *Émotions patrimoniales*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Fontal, O., Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O., Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, (375), 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Gintrac, C. (2017). Paniques identitaires, paniques territoriales : une spacialisation des crispations identitaires. De Cock, L., Meyran, R. (2017). *Paniques identitaires*, pp. 131-142. Le Croquant.
- Kostenwein, E. (2019). Pánicos morales y demonios judiciales. Prensa, opinión pública y justicia penal. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 21(2), 15-49.
- Le Goff, J. (dir.) (1998), *Patrimoine et passions identitaires*, coll. « Actes des Entretiens du patrimoine », 3, Éditions du Patrimoine, (pp. 11-12). Fayard.
- Ledoux, S. (2021). *La nation en récit*. Belin.
- Leniaud, J-M. (2001), *Chroniques patrimoniales*. Éditions Norma.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. En J. Pagès Blanch, A. Santisteban Fernández (Coord.) (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lucas, L., Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la participación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, (89), 35-46. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Macé-Scaron, J. (2014). *La panique identitaire*. Grasset.
- Machado, C. (2004). Pânico moral: para uma revisao do conceito. *Interacções*, (7), 60-80.
- Martín, M., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*, (pp. 109-122). Octaedro.
- Martín, M., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C., Colomer, N. de Alba, *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Vol. 1, (pp. 363-370). Tirant lo Blanch Humanidades.
- Miskolci, R. (2007). Pánicos morais e controle social. Reflexoes sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, (28), 101-128.

- Montaña, J.L. de la, Rina, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles educativos*, 41(165), 96-113.
- Moreno-Vera, J. R., & Monteagudo, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la Posverdad*. Editum, Universidad de Murcia.
- Ortega, D., Pallès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. J. C. Bel, J. C., Colomer, N. de Alba, *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Vol. 2, (pp. 79-86). Tirant lo Blanch Humanidades.
- Pecourt, J., Resina, J. (2021). Transgresiones discursivas y cultura de la seguridad: los pánicos político-morales en la esfera pública española. *Papers*, 106 (1), 5-30. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2795>.
- Riaño, P H. (2021). *Decapitados. Una historia contra los monumentos a racistas, esclavistas e invasores*. Ediciones B.
- Sánchez, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (13), 35-48. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26143>
- Thompson, K. (2014). *Moral panics (Key ideas)*. Routledge.
- Tillier, B. (2022). *La disgrâce des statues. Essai sur los conflicts de mémoire, de la révolution française a Black Lives Matter*. Payot editions.
- Tornatore, J.L. (2020). Patrimoine et territoire : une parenté conceptuelle en question. *Les Cahiers Du CFPCI*, (7), 196-222.
- Trabajo, M., Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, (40), 159-174.
- Van Geert, F. (2020). Le patrimoine comme support des identités. *Geopark H2020-Rise*. <http://geopark.mnhn.fr/fr/geopatrimoine/patrimoine-territoire-identite/patrimoine-support-identites>
- Van Geert, F., Roigé, X., y Conget, L. (coord.) (2016). *Usos políticos del patrimonio cultural*. Universitat de Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Waty, B. (2015). Émotions patrimoniales : quand le patrimoine devient l'affaire de tous. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (7), 8-22.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.03>


El patrimonio indígena como realidad controversial en la formación inicial del profesorado de primaria en Canarias y México

Indigenous heritage as a controversial reality in the initial training of primary school teachers in the Canaries and Mexico

A. José Farrujia de la Rosa  0000-0003-3035-5905


Universidad de La Laguna

afarruji@ull.edu.es

Patricio Sebastián Henríquez Ritchie  0000-0002-1026-3379

Universidad Autónoma de Baja California

phenriquez@uabc.edu.mx

Tania Elizabet Zavala Martínez  0000-0003-2759-7882

Universidad Autónoma de Baja California

tania.zavala@uabc.edu.mx

Fechas · Dates

Recibido: 27 de septiembre de 2022

Aceptado: 22 de enero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Farrujia de la Rosa, A. J., Henríquez Ritchie, P. S., & Zavala Martínez, T. E. (2023). El patrimonio indígena como realidad controversial en la formación inicial del profesorado de primaria en Canarias y México. *REIDICS*, 12, 28-49. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.03>

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de un proyecto de innovación y transferencia educativa, desarrollado entre la Universidad de La Laguna y la Universidad Autónoma de Baja California. El mismo se basó en el trabajo activo y cooperativo del alumnado de los grados de maestro/a en primaria de ambas universidades, a partir de un entorno colaborativo virtual. La principal finalidad formativa perseguía que el estudiantado universitario analizará críticamente una herramienta educativa muy presente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como es el libro de texto, que trabajara con un patrimonio controversial como el indígena y que enriqueciera su concepción sobre el patrimonio cultural. Para ello se diseñó una secuencia didáctica en tres fases (planificación, diseño y elaboración de informes y evaluación) fomentando el aprendizaje activo y el uso de entornos virtuales. Para evaluar de forma general los resultados del proyecto se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para conocer la percepción del alumnado participante. A partir de los datos obtenidos se observa la necesidad de relacionar la educación patrimonial con la realidad política, ideológica y económica inmediatas, para que el profesorado en formación desarrolle el pensamiento reflexivo y crítico y sea consciente del papel de la educación en la transformación de la realidad. Con este proyecto, en suma, se evidencia la necesidad de poner en práctica recursos educativos, pedagógicos y tecnológicos que posibiliten el aprendizaje activo del alumnado, a partir del análisis crítico de los libros de texto desde la didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Aprendizaje activo; innovación educativa; libros de texto; patrimonio cultural; TIC

Abstract

In this article we present the results of an innovation and educational transfer project developed between the University of La Laguna and the Autonomous University of Baja California. This project was based on the active and cooperative work of students from the primary school teaching degrees of both universities, using a virtual collaborative environment. The main educational aim was for university students to critically analyse an educational tool that is very present in the teaching of Social Sciences, such as the textbook, to work with a controversial heritage such as the indigenous, and to enrich their conception of cultural heritage. To this end, a didactic sequence was designed in three phases (planning, design and preparation of reports and evaluation), encouraging active learning and the use of virtual environments. In order to evaluate the general results of the project, a questionnaire was drawn up with open and closed questions to ascertain the perception of the participating students. From the data obtained, it can be seen the need to relate heritage education to the immediate political, ideological and economic reality, so that trainee teachers develop reflective and critical thinking and become aware of the role of education in the transformation of reality. In short, this project demonstrates the need to put into practice educational, pedagogical and technological resources that make active learning possible for students, based on the critical analysis of textbooks from the didactics of the Social Sciences.

Keywords: Active learning; educational innovation; textbooks; cultural heritage; ICT

Introducción

La innovación educativa y los libros de texto forman parte de realidades que, a priori, podrían resultar antagónicas, pues los manuales son recursos didácticos que se institucionalizaron durante el siglo XIX, de forma paralela al desarrollo del sistema educativo nacional-estatal (Merchán, 2002). Tal y como han señalado Braga y Belver (2016, p. 201), el libro de texto es “el material pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela”. En pleno siglo XXI, a pesar de la variedad de recursos didácticos disponibles en el ámbito educativo, a pesar de los avances tecnológicos y a pesar de las distintas reformas educativas acaecidas en España, el libro de texto es el principal recurso en el que se apoya la enseñanza, tanto en primaria como en secundaria (Fernández y Caballero, 2017: 212). En el caso concreto de Ciencias Sociales, en Primaria, el libro de texto es hoy en día un recurso central en las aulas para esta disciplina (Bel y Colomer, 2018), pues tal y como se ha señalado en la Guía de la Unesco sobre la investigación y revisión de los libros de texto, los de Ciencias Sociales permiten establecer referencias en el tiempo y el espacio: de dónde venimos o dónde vivimos (Pingel, 2010).

Asimismo, los libros de texto suelen asociarse a un modelo de aprendizaje memorístico, de conocimientos académicos y declarativos, basados en narrativas o relatos, especialmente en el caso de la Historia, en detrimento del aprendizaje de conocimientos de tipo procesual o procedimental (Saiz y Colomer, 2014). En este sentido, en el recién derogado marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Sociales se ha centrado en los contenidos factuales y en los estándares de evaluación homogéneos para cada curso escolar, lo que en el fondo

Se ha traducido en una mayor dependencia del manual y en la limitación de la innovación en la creación de materiales alternativos que doten de más peso a las fuentes, como documentos históricos escritos o imágenes para el trabajo de otros contenidos (Bel y Colomer, 2018, p. 6).

En este contexto educativo, en el ámbito de la etapa de primaria y en el marco de la LOMCE en Canarias, y de la Ley General de la Educación de México, ¿cuál ha sido el rol de la educación patrimonial en los libros de texto de Ciencias Sociales?, ¿cómo se ha conceptualizado el patrimonio?, ¿cómo se enseña el patrimonio cultural? y, especialmente, ¿qué concepción tienen los futuros docentes de primaria sobre el patrimonio y sobre los libros de texto como herramientas didácticas? ¿Tienen cabida todos los tipos de patrimonio en los libros de texto y en la concepción que los futuros profesores de primaria tienen sobre el patrimonio cultural?

A partir de estos interrogantes y de la base de que el patrimonio cultural se debe enseñar desde la educación reglada, tal y como se propone en el currículo desarrollado por la LOMCE, y siendo conscientes de sus potencialidades educativas, desde las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de las universidades de La Laguna (ULL) y Autónoma de Baja California (UABC) desarrollamos un proyecto de innovación y transferencia educativa, durante los cursos académicos 2019-20 y 2020-21. El proyecto iba destinado al alumnado universitario que se forma para ejercer como futuros maestros/as de primaria y su punto de partida parte de una base educativa concreta: en los últimos años, en el contexto universitario y, en particular, en el ámbito de la innovación educativa, se han desarrollado prácticas docentes centradas en el alumnado, con el objetivo de superar el modelo directivo, basado en la clase magistral, y de

propiciar la participación activa del estudiantado. Este es el caso del “Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna” (2021), que tiene en cuenta los Estándares y Directrices de Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior del 2015, en especial lo indicado en el Criterio 1.3 sobre Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrada en el estudiante (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). La UABC (2006) también cuenta con un modelo educativo sustentado en el humanismo y el constructivismo, que repercute en la forma de comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los principales ejes del mismo residen en el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, en su rol como constructor de interpretaciones y sentido en torno a los contenidos educativos y en el rol del docente como facilitador.

A estos enfoques se añade la configuración de procesos de aprendizaje encaminados a insertar al alumnado en un mundo global, a través de la tecnología de la información y la comunicación, en el marco de los principios de *borderless education*. El proyecto que aquí presentamos conecta con los referidos ejes, pues se ha perseguido promover precisamente, entre otros aspectos, el aprendizaje activo y cooperativo del alumnado de las dos universidades, fuera del contexto convencional del aula, mediante el trabajo en un entorno virtual de la ULL.

En base a estas premisas, el proyecto de innovación perseguía que el estudiantado universitario trabajara y se familiarizara con una herramienta educativa clave como es el libro de texto, pero a partir de una lectura crítica. En este sentido, uno de los objetivos radicó en que el alumnado reflexionara sobre cómo el libro de texto puede llegar a condicionar el modelo de enseñanza y aprendizaje, pues se apoya en la metodología expositiva y en contenidos cerrados. En los manuales se incluye la información necesaria para alcanzar los objetivos establecidos para el curso, resolver actividades, etc. Sin embargo, los manuales no suelen propiciar, por ejemplo, la construcción del conocimiento por parte del alumnado, la enseñanza por descubrimiento. Un objetivo fundamental del proyecto, en este sentido, fue el desarrollo de competencias propias de la formación académica del alumnado y de su futuro profesional, relacionadas con la coordinación docente, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las competencias digitales, entre otras.

La temática elegida fue el patrimonio cultural de raíz indígena, pues el trabajo con los libros de texto se llevó a cabo para abordar los contenidos educativos relacionados con el patrimonio arqueológico de la etapa indígena y la posterior conquista, colonización y evolución del legado indígena en Canarias y en Baja California. La elección de esta temática responde a dos factores clave. Por un lado, al hecho de que, en el actual contexto educativo español, se aprecia poco interés por parte de la administración educativa y de los autores de los libros de texto por abordar el patrimonio como contenido escolar (Estepa, Ferreras, López y Morón, 2011; Hernández y Guillén, 2017) y en particular, un patrimonio como el indígena canario (Farrujia, 2022), que podría ser considerado como controversial, siguiendo la clasificación propuesta por Estepa y Martín (2020), pues suscita conflictos de carácter ideológico, económico y político, tal y como argumentaremos en el siguiente epígrafe. En el caso de México, el patrimonio indígena sí desempeña un papel educativo más importante, reflejado en los libros de texto (Gómez, 2017), a partir de un enfoque constructivista, pero estamos igualmente ante un patrimonio que puede ser considerado como controversial. El análisis de la realidad canaria y

de Baja California permitía, por consiguiente, que el alumnado universitario pudiera contrastar dos realidades con matices educativos diferentes, pero con aspectos comunes: el patrimonio indígena como realidad controversial en ambos contextos.

El otro factor clave radica en que el estado de Baja California y las Islas Canarias comparten una historia marcada por realidades históricas similares: la existencia de un sustrato poblacional y cultural indígena en ambos contextos, que atravesó por una posterior conquista, colonización y etnocidio y, a partir de entonces, evolucionó siguiendo procesos históricos relativamente dispares. En el caso de las Islas Canarias, la conquista y colonización se desarrolló básicamente a lo largo del siglo XV, mientras que en Baja California a partir de mediados del siglo XVI. Asimismo, mientras que en Baja California algunas etnias indígenas, como los Kumiai, han pervivido hasta la actualidad en condiciones evidentes de marginación histórico-cultural (Sorroche, 2014); en el caso de Canarias el etnocidio propició la progresiva desaparición de la realidad indígena, de la que perviven sólo algunas costumbres de forma muy marginal hasta nuestros días (Farrujia, Ascanio, Martín y Hernández, 2020).

A partir de este panorama aquí esbozado, y dadas las limitaciones de espacio, en las próximas páginas nos centraremos en abordar dos aspectos claves en el marco del referido proyecto de innovación, en particular: a) la conceptualización del patrimonio en la formación inicial del profesorado y b) las posibilidades didácticas de los libros de texto sobre un patrimonio controversial como el indígena. La importancia de los manuales escolares en la educación es tal que, una de las líneas de investigación tradicional, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, está precisamente relacionada con la revisión y valoración de este tipo de recursos didácticos.

Antecedentes: en torno a la conceptualización del patrimonio

La educación patrimonial ha ido adquiriendo protagonismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas, no sólo en España sino también a nivel internacional (Moreno, López y Ponsoda, 2022). En el caso español, son múltiples las propuestas de innovación (Cuenca, 2003; Farrujia et al., 2022), y también los proyectos de investigación y desarrollo (I+D) y la elaboración de tesis doctorales¹. Estas iniciativas y el propio Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) han contribuido a que el patrimonio tenga una presencia cada vez más importante en las normativas legales, en materia educativa, en las distintas etapas (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017).

En este contexto, y tal y como han señalado Cuenca (2003; 2020) o Moreno *et al.* (2022), resulta clave conocer cuál es la imagen que los futuros docentes tienen sobre el patrimonio y su didáctica. Asimismo, tal y como ha señalado Estepa (2019), trabajar con patrimonios controversiales permite que el alumnado reflexione y analice críticamente la realidad. La concepción del patrimonio condiciona su posterior enseñanza, al determinar las decisiones curriculares y pedagógicas de los futuros maestros/as que, obviamente, tienen consecuencias sobre sus discentes. Por eso es importante formar al alumnado universitario en este aspecto y desa-

1. No hacemos un vaciado amplio de las publicaciones existentes al respecto por limitaciones de espacio. En este sentido, remitimos al lector a la bibliografía del artículo de Moreno *et al.* (2022).

rollar investigaciones sobre las concepciones que tienen acerca del patrimonio, pues así es posible planificar programas de enseñanza y aprendizaje.

En España se han desarrollado distintos proyectos de investigación para valorar precisamente cuál es la concepción del patrimonio y de su didáctica por parte del alumnado universitario en formación (futuros profesores de infantil y primaria). Estos proyectos son más abundantes para la etapa de educación primaria (Cuenca, 2003; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007; Moreno y Ponsoda, 2018; Fontal, García y Aso, 2020; Gillate, Castrillo, Luna y Ibáñez, 2021; Castrillo, Gillate, Luna y Ibáñez, 2022), pero menos frecuentes para la de infantil (Moreno *et al.*, 2022). En general, reflejan que el alumnado tiende a identificar el patrimonio cultural con los monumentos, edificios, castillos, iglesias y, en menor medida, con las obras que se encuentran conservadas en museos. Es decir, predomina el patrimonio eminentemente arquitectónico y urbano, pues se trata de elementos muy presentes en la vida de los futuros docentes. Desde el punto de vista didáctico, predominan las propuestas de tipo teórico frente a las prácticas, casi no se desarrolla la finalidad crítica y, en general, se observa un divorcio entre la educación patrimonial y las propuestas de tipo intervencionista, encaminadas a abordar aspectos relacionados con la conservación del patrimonio.

Esta realidad permite entender por qué los futuros maestros no suelen tener una concepción global y holística del patrimonio. Esta concepción limitada, tal y como han señalado Moreno *et al.* (2022), tiene en cuenta aspectos como la monumentalidad, las dimensiones o la antigüedad de los elementos inmuebles (edificios, castillos, iglesias, museos, etc.) y también el grado de conservación de los bienes muebles que se conservan en los museos: su presencia en un museo los convierte en un elemento importante que merece ser preservado y, por tanto, es parte de nuestro patrimonio. Asimismo, desde el punto de vista didáctico, la educación patrimonial está condicionada por los libros de texto, tal y como argumentaremos en próximas páginas.

En el caso de México, son escasos los estudios que abordan la temática del patrimonio cultural desde una perspectiva educativa, así como la concepción del patrimonio por parte del profesorado en formación. Tal y como ha señalado Valtierra Zamudio (2018), estas pocas aportaciones se centran en la comprensión espacio-geográfica, folclórica y turística del concepto. El patrimonio histórico nacional y regional tampoco se ha profundizado en términos de enseñanza de contenidos a partir de propuestas didácticas idóneas en niveles educativos básicos. En este sentido, Valtierra Zamudio (2018) y Fontal Merillas, Sánchez-Macías, García-Córdova y Gallegos López (2020), señalan que la ausencia del patrimonio cultural dentro del currículo en el sistema educativo mexicano, más allá de su incorporación desde una arista folclórica y turística, se ha entendido, especialmente desde 1993 en adelante, a partir de los bienes culturales (monumentos, festivales, gastronomía, entre otros) e incorporado de esta manera como parte del contenido de algunas asignaturas y en la formación inicial del profesorado.

Fue precisamente a partir de la reforma educativa de 1993 cuando la enseñanza de la historia y del patrimonio se implementaron dentro de la Educación Básica, desde el tercer grado de primaria, retomándose en planes y programas posteriores. A partir de esta reforma se propuso la enseñanza de la Historia desde un enfoque constructivista, evitando el aprendizaje eminentemente memorístico del saber declarativo, y enfocándose en la explicación, comprensión

y análisis crítico de la identidad nacional, donde la cultura indígena tiene un papel importante (Arista, Bonilla y Lima, 2010). Actualmente, la historia y el patrimonio se siguen impartiendo como parte del plan de estudios del nuevo modelo actual en el sistema educativo, dentro del área de "Historias, paisajes y convivencia en mi localidad", en la asignatura de "La entidad donde vivo".

En este contexto, la mayoría de los proyectos en el ámbito educativo mexicano han compartido ciertos denominadores comunes, entre los cuales se destaca entender el patrimonio cultural desde sus manifestaciones materiales (edificios u objetos) e inmateriales (procesos, lenguas, tradicionales y ritos), en detrimento de otras perspectivas didácticas más holísticas, integrales e innovadoras. Así, los pocos estudios que se han desarrollado al respecto en el ámbito de la educación básica, han estado vinculados curricularmente a la formación ciudadana y los contenidos propuestos dentro de esta asignatura. De esta manera, una consecuencia insoslayable ha sido su escaso aporte en términos de desarrollo de sensibilización social acerca del patrimonio cultural en las nuevas generaciones.

Ante esta situación, y dado que dentro del currículo de la educación oficial en México se han integrado de manera incipiente los contenidos patrimoniales, Mancera-Valencia (2013) destaca algunos ejemplos regionales de fomento de la educación patrimonial en contextos no formales. Al respecto, se han realizado diferentes acciones de educación patrimonial rural de carácter no formal, con base en metodologías de investigación acción-participativas en el estado de Chihuahua, cuyos resultados han sido alentadores para seguir fomentando estas iniciativas en otras regiones del país y considerar su inclusión dentro de contextos educativos formales.

Por lo que respecta al rol de los libros de texto como herramientas didácticas en materia de patrimonio, es preciso enfatizar que, mientras que en España la elección del libro de texto depende del criterio de los centros educativos y existe un amplio abanico de editoriales con sus respectivos equipos de trabajo (Peirats, Gallardo, San Martín y Waliño, 2016), en el caso de México el papel del Estado es más importante: la autoría del libro de texto está a cargo de la Entidad Federativa, mientras que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) edita y publica los textos escolares públicos que luego se distribuyen profusamente. En este sentido, el proyecto de innovación que hemos desarrollado ha permitido evidenciar cómo, en el contexto español, los contenidos patrimoniales de los cursos de primaria analizados presentan, según las editoriales, enfoques dispares. En el apartado cronológico, por ejemplo, las distintas editoriales se hacen eco de visiones temporales distintas entre sí a la hora de ubicar el primer poblamiento indígena de Canarias. Algunas insertan el primer poblamiento humano en la Prehistoria, frente a otras que lo sitúan en la Historia Antigua, en torno al cambio de Era. Esta disparidad no está presente en el caso mexicano. Asimismo, todas las editoriales españolas presentan una deficiencia común: los contenidos patrimoniales no están actualizados y, por tanto, ofrecen contenidos educativos alejados del conocimiento científico actual.

Por lo que respecta al patrimonio indígena en el contexto canario y mexicano, estamos, sin duda, ante realidades que pueden ser conceptualizadas y entendidas como controversiales, como patrimonios en los que subyacen conflictos entre la lógica económica, la política, la medioambiental y la social, siguiendo la propuesta tipológica de Estepa y Martín (2020). En

el caso canario, son múltiples los casos de yacimientos arqueológicos indígenas que se han visto afectados por el desarrollo urbanístico y la especulación financiera: desde el caso de la Montaña de Tindaya (Fuerteventura), un espacio natural en el que se emplaza uno de los yacimientos rupestres más importantes de Canarias, que iba a verse afectado por la construcción de un proyecto escultórico de Eduardo Chillida, hasta el ejemplo más reciente de Cuna del Alma (Tenerife), una zona arqueológica costera afectada por la construcción de un centro comercial en el año 2022. Asimismo, la recuperación del legado indígena ha sido tradicionalmente vinculada a las políticas de corte nacionalista canario e independentista y los bienes arqueológicos de esta etapa están infrarrepresentados en el catálogo de Bienes de Interés Cultural del Gobierno de Canarias (Farrujia, 2020). En el caso de México son múltiples también los ejemplos que convierten al patrimonio indígena en un patrimonio en conflicto, en su dimensión más contemporánea y antropológica: la represión de comunidades indígenas en estados como Chiapas o Guerrero para frenar a los gobiernos indigenistas, la aparición de conflictos armados o los desplazamientos internos forzados de comunidades indígenas por violencia y persecuciones, con las consecuencias que de ello se derivan para la preservación de su legado (Mercado, 2018). La realidad mexicana permite incluso contemplar la inclusión de su patrimonio indígena en el grupo de los llamados dilemas patrimoniales, siguiendo la clasificación de Estepa y Martín (2020).

A partir de este panorama y desde el punto de vista temático y didáctico, los objetivos del proyecto de innovación que aquí analizaremos perseguían mejorar la concepción que el alumnado universitario tiene sobre el patrimonio, desarrollar el pensamiento crítico y cuestionar la visión dominante sobre la didáctica del patrimonio cultural, incorporando el patrimonio indígena y etnográfico, que no son urbanos, tampoco monumentales y no forman parte de la vida cercana del alumnado ni de la tradición cultural occidental, pero forman parte de su entorno inmediato.

Metodología

El proyecto se basó en un diseño descriptivo que emplea, concretamente, el análisis de contenido como metodología principal, debido a que “permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, resulta útil cuando se quieren explorar aspectos profundos de los actos comunicativos (López Noguero, 2002), en este caso, las concepciones del patrimonio por parte del alumnado en formación y las posibilidades didácticas de los libros de texto.

En el proyecto participaron 154 estudiantes provenientes del segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la ULL, en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales II: aspectos didácticos”, y de cuarto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, en el marco de la asignatura “Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales”. El proyecto se desarrolló durante dos cursos académicos y con el estudiantado matriculado en las referidas asignaturas. Durante el curso académico 2019-2020 participaron 33 alumnos/as de la ULL y 31 de la UABC; mientras que durante el curso 2020-2021, 76 de la ULL y 14 de la UABC. La primera aplicación del proyecto tuvo lugar durante los meses de marzo y mayo del 2020, mientras que la segunda entre febrero y mayo del 2021. En

la primera fase de planificación, para el trabajo del estudiantado se crearon grupos de aprendizaje cooperativo formales (Johnson y Johnson, 2019), integrados por una media de 4 alumnos/as (2 de cada universidad). Tal y como han señalado los referidos autores, los grupos de aprendizaje cooperativo son eficaces cuando el alumnado trabaja de forma conjunta para lograr unos objetivos comunes. Dentro de estos grupos, el estudiantado tiene dos responsabilidades: completar el trabajo asignado y que el resto de miembros también lo haga. En el marco de este proyecto, en este sentido, cada grupo interactuó a través del entorno colaborativo virtual de la ULL (Moodle) y de plataformas de videoconferencia (Google Meet y Zoom).

A partir de los grupos de trabajo el estudiantado pudo desarrollar dos metodologías: la *flipped classroom* o aula invertida y, en el marco de esta, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A partir del ABP el alumnado abordó conocimientos y competencias profesionales a través de la elaboración de una práctica con la que dar respuesta a una situación de la vida real docente: la valoración de los libros de texto, en particular de las Ciencias Sociales, como material didáctico para ser usado en el contexto de las aulas de primaria. El análisis se centró en el patrimonio indígena como contenido educativo.

El alumnado debía entregar, como producto final, dos informes: uno individual elaborado por cada estudiante, en el que el alumnado de la ULL analizó el caso canario y el de la UABC el caso de Baja California; y un informe grupal, elaborado a partir del trabajo cooperativo e interuniversitario. En el entorno colaborativo se alojaron diversos artículos académicos relacionados con el patrimonio y los libros de texto (Sorroche, 2014; Hernández y Guillén, 2017; Farrujia *et al.*, 2020) y el material objeto de análisis: las unidades temáticas de los libros de texto en los que se aborda el patrimonio indígena en ambos países. En el caso de Canarias, 4º y 5º de primaria de Ciencias Sociales (Grence, 2015a; 2015b), mientras que en Baja California 3º de primaria de La entidad donde vivo (Gómez, 2017). Los libros de texto españoles pertenecen a ediciones publicadas en el marco de la LOMCE, mientras que el libro de Baja California se enmarca en el contexto de la Ley General de la Educación de México.

El alumnado también contó con una guía de trabajo en la que se detallaron las pautas para elaborar los informes. Asimismo, en el entorno colaborativo se habilitaron foros de debate, de manera que el estudiantado no sólo acudió al entorno para obtener información, sino también para debatir e incidir en el aprendizaje cooperativo.

En el primer informe el alumnado de las dos universidades debía analizar, siguiendo el modelo propuesto por Farrujia y Hernández (2019): los contenidos patrimoniales presentes en las unidades propuestas de los libros de texto, el tratamiento educativo dado a los mismos, el papel de las imágenes, el tipo de actividades propuestas y proponer, como última actividad, alternativas didácticas al libro de texto para abordar los patrimonios controversiales. En el segundo informe y, a partir del trabajo cooperativo, el alumnado debía comparar y valorar sus respectivos informes para elaborar uno conjunto en el que reflexionar sobre los materiales didácticos de ambos países, las metodologías, los contenidos educativos y las actividades recogidas en las unidades temáticas.

La evaluación de ambos informes fue formativa, con vistas a constatar el proceso de aprendizaje. En este sentido, el primer informe se evaluó antes de que el estudiantado iniciara el traba-

jo del informe final. La evaluación también fue sumativa y persiguió que el alumnado pudiera conocer los resultados de su trabajo a partir de una retroalimentación con el profesorado. A partir de los resultados de este primer informe el alumnado podía reelaborar o implementar las carencias detectadas, para luego volcar el contenido en el informe final.

Una vez entregados los productos finales, el estudiantado cumplimentó una encuesta de opinión, integrada por 21 reactivos, con el objetivo de plasmar su percepción sobre el impacto del proyecto en su formación como estudiantes y futuros docentes. En la tabla 1 se presentan las fases del proyecto desarrolladas durante cada uno de los cursos académicos.

Tabla 1

Fases del proyecto desarrolladas durante cada curso académico (elaboración propia)

Fases	Actividad
1 - Planificación	Presentación del proyecto y de los materiales de trabajo al alumnado. Toma de contacto del alumnado ULL-UABC a través de Google meet. Asignación de grupos de trabajo y definición de las fases del proyecto y fechas de entrega de los productos.
2 – Trabajo individual	Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas conducentes a la elaboración del primer informe individual. Entrega del 1er informe. Evaluación formativa
3 – Trabajo grupal	Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas e inicio del trabajo interuniversitario (ULL-UABC) conducente a la elaboración del segundo informe grupal (grupos de trabajo interuniversitarios de 4 alumnos/as). Desarrollo de sesiones por Google meet entre el alumnado ULL-UABC, para la elaboración del informe. Entrega del 2do informe. Evaluación formativa.
4 – Cierre	Encuesta al alumnado participante. Evaluación final.

Análisis de Datos

La incidencia del proyecto de innovación en el estudiantado se evaluó a partir de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo. La evaluación de los resultados se llevó a cabo mediante un cuestionario de opinión con veintiuna preguntas abiertas y cerradas con las que conocer la percepción del alumnado participante. Los análisis se realizaron con el software estadístico IBM SPSS (Versión 24.0).

En la tabla 2 se refleja la incidencia del proyecto en la formación del alumnado universitario. Tal y como se refleja, la concepción del patrimonio se vio sustancialmente modificada durante los dos cursos académicos, pues en la ULL, un 93,9% del alumnado del curso 2019-20, y un 97,4% del curso 2020-21, modificó su idea acerca del patrimonio, al incorporar una visión más holística integrada también por el patrimonio indígena y el etnográfico. En el caso de la UABC los datos son similares, pues un 93,3% del alumnado del curso 2019-20 y un 92,9% también reconoció haber modificado su idea acerca del concepto del patrimonio. Es igualmente significativo este otro dato: el alumnado también ha detectado que la visión del patrimonio es prácticamente afín en los dos países. Es decir, en el panorama actual, en un mundo cada vez más globalizado, los valores que definen al patrimonio cultural no se circunscriben a espacios o lugares únicos. En las tablas 3 y 4, y por limitaciones de espacio, se recogen algunas de las opiniones grupales más significativas, emitidas por el estudiantado sobre la concepción del

patrimonio al término del proyecto. Se volverá a incidir en ellas en el apartado dedicado a la discusión y resultados.

Tabla 2

Comparación de la opinión de los participantes sobre su formación, por universidad y curso académico (elaboración propia)

	Sí	ULL				UABC			
		No		Sí		No		Sí	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2019-20	Diferentes metodologías en los libros de texto de ambos países	28	84.8	5	15.2	28	93.3	2	6.7
	Cambio en la concepción del patrimonio	31	93.9	2	6.1	28	93.3	2	6.7
	Diferencias entre los libros de texto de ambos países	22	66.7	11	33.3	16	53.3	14	46.7
	Cambio en la concepción sobre los libros de texto	22	66.7	1	33.3	16	53.3	14	46.7
2020-21	Diferentes metodologías en los libros de texto de ambos países	69	90.8	7	9.2	13	92.9	1	7.1
	Cambio en la concepción del patrimonio	74	97.4	2	2.6	13	92.9	1	7.1
	Diferencias entre los libros de texto de ambos países*	62	81.6	14	18.4	8	57.1	6	42.9
	Cambio en la concepción sobre los libros de texto**	64	84.2	12	15.8	7	50.0	5	50.0

*Chi-cuadrada (X2), sig.=0.043 (95%)

** Chi-cuadrada (X2), sig.=0.004 (95%)

Tabla 3

Opiniones grupales del alumnado ULL-UABC sobre la concepción del patrimonio, al término del proyecto (elaboración propia a partir del segundo informe entregado por el alumnado durante la primera aplicación del proyecto, en 2020)

Grupo de trabajo	Opinión
3	Llama la atención que ni en los libros de texto de Canarias ni en los de México hay un lenguaje inclusivo. Ciertamente es que en los libros de Baja California sí se hace alusión, en determinados epígrafes, al rol de la mujer, mientras que en los de Canarias no es el caso. La visión del patrimonio que se ofrece tiene una carga claramente androcéntrica. (...) De hecho, esto explica que en Baja California se trabaje más el patrimonio inmaterial, asociado con lo femenino, mientras que en Canarias predomina el patrimonio material, más relacionado con lo masculino.

Grupo de trabajo Opinión

- 5 Algunos elementos del patrimonio indígena en Baja California, que se abordan en el libro de texto, son: el legado de las misiones, donde se llegó a fusionar la cultura, las costumbres, las técnicas de alimentación, la construcción de casas, la artesanía y los métodos de caza de los nativos que, hasta la fecha, ponen en práctica los grupos indígenas que habitan en el Estado. Esta visión del mundo indígena no está presente en el caso canario, que sólo es visto desde la arqueología como una realidad fosilizada.
- 9 En cuanto a afinidades, podemos observar que, en ambos casos, en México y en Canarias, se habla en primer lugar de los aborígenes, de su forma de vida, es decir, su economía, gastronomía, etc. y al final del tema se aborda lo relacionado con la cultura y el patrimonio. Pero, en el caso de Baja California, se hace mayor hincapié en las diferentes tribus que siguen existiendo en ese lugar, así como en los mitos y leyendas, pues se le dedican diversas páginas a ello y se exponen explícitamente dichos mitos y leyendas. En Canarias no hay ejemplos explícitos de los mitos, por ejemplo, que puedan seguir presentes en nuestra sociedad. Es decir, tras la conquista, el patrimonio inmaterial indígena o sus pervivencias no se abordan como contenido educativo.
- 11 Es de vital importancia enseñar al alumnado que vive en un mundo cambiante que puede poner en peligro muchas de las manifestaciones que hemos heredado de nuestros ancestros. Es decir, el patrimonio es un bien finito que, si no se cuida, se protege, se enseña y se aprende a valorar por qué es importante, con el paso del tiempo puede acabar por desaparecer. Además, es importante hacer ver al alumnado que el patrimonio es un bien común, que pertenece a todos y a todas, que genera identidad, ya que nos permite identificar nuestra cultura y pertenencia a un territorio determinado y que debemos conservarlo para que esta identidad pase de generación en generación. Esta visión del patrimonio, que guarda relación con las competencias sociales y cívicas, o con las propias de expresiones culturales, no se explicita en los libros de texto.
- 13 Los contenidos sobre patrimonio cultural aparecen en apartados aislados en los libros de texto y el contenido patrimonial no se profundiza de manera óptima. Se dan breves pinceladas a lo largo del libro de texto. (...) El concepto de patrimonio en ambos países es algo diferente ya que, por un lado, en España el concepto va orientado hacia el carácter material, sobre todo hacia los bienes de tipo artístico y arqueológico, mientras que en el caso de México se centra en el concepto de patrimonio con una perspectiva que tiene más presente el aspecto inmaterial.
- 16 Los tipos de patrimonio que predominan en las ilustraciones de los libros de texto son los bienes arqueológicos y los bienes monumentales provenientes de culturas ya extinguidas (pirámides, grandes templos...), así como los bienes de carácter artístico, dejándose de lado el resto de patrimonios culturales de otros tipos y culturas. En los libros de texto hay dibujos o incluso mapas, en los que aparecen representados poblados o dibujos de aborígenes que ayudan al alumnado a situarse en la antigüedad, en ambos países. Aquellos patrimonios que suelen encontrarse en estos libros son los que tienen una estética y monumentalidad. No todas las imágenes cumplen una función esencial, muchos elementos patrimoniales aparecen como un adorno para el texto, y no se valora lo que en ellas se representa como fuentes patrimoniales. Por tanto, la concepción que se ofrece del patrimonio en el libro de texto es incompleta.
- 17 En los libros de texto de ambos países aparecen elementos patrimoniales de distintos tipos, sin embargo, en el caso de los libros de Canarias, la mayoría no abordan el patrimonio como un contenido educativo, sino más bien como "adorno" al texto principal, no valorándose su funcionalidad, el tipo de patrimonio que es, por qué es importante... Por lo tanto, a pesar de que en los libros de texto canarios se mencionen múltiples elementos patrimoniales del mundo indígena (cerámicas, tradiciones como el salto del pastor o el silbo, pinturas en cuevas, graneros, grabados en rocas...), detrás de estos no hay una adecuada función educativa.
-

Tabla 4

Opiniones grupales del alumnado ULL-UABC sobre la concepción del patrimonio, al término del proyecto (elaboración propia a partir del segundo informe entregado por el alumnado durante la segunda aplicación del proyecto, en 2021)

Grupo de trabajo	Opinión
3	La mayor parte de los elementos patrimoniales indígenas que aparecen en los libros de texto son de tipo mueble, puesto que se trata de vasijas u otros elementos que utilizaban los aborígenes y que ahora se puedan encontrar en un museo. Sin embargo, también se habla de los inmuebles, como pueden ser sus casas, o cuevas, donde habitaban. Pero no se mencionan las pervivencias inmateriales, por lo general, sobre todo en el caso de Canarias.
5	En los libros de texto el patrimonio cultural se define sobre todo como bienes de carácter artístico o arqueológico, olvidándose, en cierta medida, otros elementos fundamentales del patrimonio cultural, sobre todo, los bienes inmateriales y el mundo indígena. El patrimonio se presenta como complemento ilustrativo en la enseñanza de los períodos más antiguos de la Historia y de la Historia del Arte
6	En los libros de texto de Canarias no aparece explicada la definición del patrimonio, por lo que el contenido que se trabaja está incompleto, porque ¿cómo los niños/as van a trabajar el patrimonio si ni siquiera saben lo que es? Al alumnado se les debería de facilitar su significado de manera explícita, para una mayor comprensión de este término y mejor trabajo de las unidades temáticas. En el caso mexicano esto no sucede.
7	El concepto de patrimonio en ambos países es todo aquello que nos caracteriza como ciudadanos de un lugar, es decir, son nuestras costumbres y tradiciones históricas, se trata de todo lo que las generaciones anteriores nos legaron y se ha mantenido a lo largo de los años, formando parte sustancial de nuestra historia. De esta forma, se puede apreciar que el concepto de patrimonio maneja los mismos elementos en México y Canarias, ya que lo que se busca a través del patrimonio es que los individuos reconozcan la historia de sus antepasados, los elementos y componentes que hacen única e incomparable la región donde viven, para que de esta forma el conocimiento de la valoración cultural siga trascendiendo a otras generaciones y no se pierda con el paso del tiempo. Por eso es importante incorporar en la educación una visión amplia del patrimonio, que incorpore a todas las culturas, sin importar la mayor o menor monumentalidad de sus realizaciones.
9	En los libros de texto de México se aborda el legado cultural de los grupos y culturas prehispánicas con mayor detenimiento. Se incluyen algunos juegos didácticos en los que se aportan las instrucciones del juego y también hay una receta para preparar una comida típica de algunos de nuestros grupos indígenas. Asimismo, también los libros de México incluyen algún diccionario de palabras en lenguas indígenas y su forma de pronunciarlas. Esta dimensión etnográfica y antropológica no se trabaja en Canarias.
15	Los contenidos patrimoniales en los libros de texto parten desde lo local, en el contexto del alumno, y llegan a lo global, para conocer otras costumbres y manifestaciones en la diversidad cultural, pero sin incluirse todos los tipos de patrimonio, por lo que la visión del patrimonio cultural como el eje en la construcción de una sociedad es parcial.

Grupo de trabajo	Opinión
17	En relación al patrimonio, no se presenta una definición del mismo en los libros de texto canarios, directamente no se hace referencia al concepto. Además, podemos señalar que muchos elementos patrimoniales se dejan sin tratar en los libros analizados de ambos países y que incluso pueden llegar a ser muy importantes para nuestro pasado y nuestra cultura, como por ejemplo la momificación, en el caso de Canarias, sobre la que no hay nada incluido. Entre otros aspectos que faltan, podemos señalar también que las industrias óseas y líticas están poco presentes, tanto en México como en Canarias, pero aparece demasiado la cerámica, para argumentarse las diferencias culturales entre las Islas Canarias. Esto corresponde a la parte de patrimonio material que aparece mayormente señalado en el libro.

El trabajo crítico con los libros de texto, a partir de la elaboración de los dos informes, también propició que el alumnado modificara la visión que tenía sobre ellos, al considerar que son herramientas didácticas que incorporan contenidos cerrados, ciertos tipos de patrimonio y ejercicios de tipo memorístico que no requieren una demanda cognitiva alta por parte del alumnado de primaria, por lo que sus posibilidades educativas son bien limitadas. En este sentido, en el caso de la ULL, un 66,7% del alumnado del curso 2019-20 y un 84,2% del curso 2020-21 afirmaron que su concepción sobre el valor didáctico de los libros de texto se había visto modificada. En el caso del alumnado de la UABC, tal y como se refleja en la tabla I, las diferencias no son tan marcadas, pues la visión del libro de texto prácticamente no se vio modificada al término del proyecto de innovación. En el siguiente apartado incidiremos en las razones, que guardan relación con la concepción más holística del patrimonio que brinda el libro de texto usado como referente para Baja California, así como con el hecho de que en el mismo se incluye información relacionada con las bases del método científico, siendo este un enfoque que no está presente en el caso español. De hecho, un porcentaje muy importante del alumnado de ambas universidades, tal y como se refleja en la tabla 1, fue capaz de observar la existencia de diferencias metodológicas sustanciales entre los libros de texto de ambos países.

Discusión y resultados

El desarrollo de este proyecto educativo ha permitido que el alumnado tome conciencia sobre la utilidad del libro de texto, en el contexto del aula, pero paralelamente, le ha permitido constatar la necesidad de recurrir a otros recursos didácticos que complementen al libro de texto. Es decir, el vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje no puede ser exclusivamente el manual.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo de aula invertida desde el que trabajó el estudiantado le permitió corroborar la necesidad de abordar estrategias metodológicas que impliquen la participación activa del alumnado, frente al modelo memorístico centrado en el libro de texto. El modelo de aula invertida permitió incrementar el compromiso del alumnado involucrado en el proyecto, pues se responsabilizó de su aprendizaje y participó de forma activa, al tiempo que fomentó su pensamiento crítico y analítico.

El informe individual (ULL)

Desde el punto de vista analítico, y siguiendo el modelo propuesto por Farrujia y Hernández (2019), el estudio de las unidades temáticas de los libros de texto propuestos, en el marco del informe individual, permitió que el alumnado de la ULL valorase el rol que el patrimonio arqueológico y, en particular, el indígena, tiene como contenido educativo. En este sentido, analizaron qué elementos aparecen más y mejor representados (cerámicas, yacimientos rupestres y habitacionales, para la etapa indígena, y patrimonio arquitectónico monumental para la etapa posterior a la conquista) y por qué (predominio de la visión academicista e histórico-artística del patrimonio). Asimismo, reflexionaron sobre el rol de las imágenes y sobre la no contextualización de buena parte de los bienes patrimoniales en los manuales, de manera que las imágenes no son utilizadas como fuentes históricas en los libros de texto, sino como imágenes que acompañan a un texto. Se minimiza así la posibilidad de trabajar el pensamiento histórico entre el alumnado.

El análisis de las actividades de los libros de texto les permitió corroborar el predominio de las de baja demanda cognitiva y la escasez de las que implican el trabajo con las TIC. Es decir, son predominantes los ejercicios que plantean preguntas para responder a los contenidos del texto o para trabajar a partir de las imágenes, en detrimento de los que requieren la consulta de fuentes externas, por ejemplo, online. Las de baja demanda cognitiva, por lo general, implican la repetición de contenidos del libro y se basan en contenidos cerrados, es decir, el alumnado no tiene que complementar la información.

Asimismo, el alumnado universitario reflexionó sobre el protagonismo que las actividades tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues condicionan el desarrollo de la sesión en el aula, permiten que el profesorado interactúe con el estudiantado y establecen un punto de conexión entre teoría y práctica al abordar los contenidos del currículum oficial.

El informe individual (UABC)

En el caso del alumnado de la UABC, los informes individuales permitieron constatar que en el libro de texto analizado se ofrece una definición del concepto de patrimonio, así como de la disciplina arqueológica y de un yacimiento arqueológico (Gómez, 2017: 55). Es decir, se le explica al alumnado cómo se pueden conocer los modos de vida del pasado y porqué es importante estudiarlos y preservarlos. Esta aproximación no está presente en los libros de texto de Ciencias Sociales analizados para el caso canario y es una carencia generalizada y detectada en los libros de otras editoriales, para los mismos cursos, en el marco de la LOMCE y fuera de Canarias (Farrujia *et al.*, 2020).

Asimismo, el estudiantado de la UABC puso de manifiesto el rol secundario de las imágenes, pues al igual que en el caso canario, es frecuente la descontextualización de las mismas en los manuales. Los tipos de bienes patrimoniales representados también son coincidentes, si bien en el caso mexicano, y debido a la pervivencia del sustrato indígena tras la conquista, el libro de texto incorpora una aproximación antropológica al patrimonio indígena, que incluye el patrimonio inmaterial y permite trabajar al alumnado la interculturalidad (Gómez, 2017, pp. 61-62) y desarrollar una visión más holística del patrimonio. En el caso canario, el patrimonio

indígena es tratado como una cultura de museos, a pesar de que aún después de la conquista se produjo una pervivencia marginal de algunas costumbres indígenas entre la población local, que apenas tienen presencia como contenido educativo en los libros de texto.

En el caso de las actividades presentes en el libro de texto de Baja California, y tal y como reflejan los informes individuales del alumnado, si bien tienen un peso importante las de baja demanda cognitiva, se incorporan también ejercicios para trabajar con juegos tradicionales de raigambre indígena, para elaborar comida típica indígena o para aprender palabras propias de la lengua indígena, por ejemplo, la kiliwa (Gómez, 2017, pp. 70-72). Asimismo, se plantean actividades en las que se pide al alumnado que consulte el libro de Ciencias Naturales (Gómez, 2017, p. 65). Es decir, se aboga por ejercicios que superan el marco propio del libro de texto y que propician la transversalidad entre áreas de conocimiento. En el contexto español, sin embargo, la desaparición en el marco de la LOMCE del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y su división en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales ha derivado en un debate sobre la finalidad de estas asignaturas en el ámbito de primaria y, por tanto, sobre sus contenidos y su distribución durante esa etapa. Esto ha supuesto “la vuelta al predominio de los contenidos disciplinares sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y el desprecio a los avances en las didácticas correspondientes” (Reyes y Méndez, 2016, p. 131).

A pesar de las diferencias observadas entre el perfil de las actividades de los libros de textos de ambos países, subyace un aspecto común que los aúna: a partir de los tipos de actividades presentes en los manuales, el alumnado de primaria no puede reflexionar sobre los patrimonios en conflicto ni entrar en contacto con ellos, de ahí que se pidiera al alumnado universitario, en el marco del informe, que reflexionara sobre otras estrategias didácticas que posibiliten la formación de una ciudadanía crítica, responsable del cuidado de su patrimonio. En este sentido, el último apartado del informe estaba centrado en valorar los recursos didácticos patrimoniales complementarios al libro de texto, con especial énfasis en los itinerarios didácticos.

El informe conjunto (ULL-UABC)

El segundo informe elaborado por el alumnado de las dos universidades, a partir del trabajo cooperativo, permitió que compartieran los aspectos señalados previamente a partir de los informes individuales y que definieran, por tanto, las características de ambos contextos al proceder a contrastarlas. Fue en esta fase del trabajo donde el alumnado reflexionó sobre las disciplinas de las Ciencias Sociales desde las que se abordan los contenidos patrimoniales y sobre las posibilidades educativas de los patrimonios controversiales. En este sentido, el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena se ha abordado en los libros de texto de primaria a partir exclusivamente de la mirada arqueológica, sin considerarse las distintas pervivencias indígenas posteriores a la conquista del siglo XV. En el caso de Baja California, sin embargo, existió una más clara continuidad histórica del sustrato indígena con posterioridad a la conquista, lo que permite explicar que los libros de texto incorporen contenidos educativos, en torno al patrimonio indígena, a partir de la Arqueología, la Etnografía y la Antropología. Asimismo, esta aproximación disciplinar dispar permite entender las diferencias que existen en el tratamiento que recibe el patrimonio indígena, como contenido educativo, en Canarias y en Baja California. A partir de los informes conjuntos del alumnado, se ha puesto de manifiesto

cómo el patrimonio indígena canario está infrarrepresentado en los libros de texto, frente al patrimonio histórico, que tiene mayor peso específico. En este sentido, predomina el patrimonio arquitectónico de tipo monumental (iglesias, catedrales, castillos). En el caso del libro de texto de Baja California, de cinco bloques temáticos, cuatro abordan contenidos relacionados con el mundo indígena (Gómez, 2017).

La realidad descrita para el caso canario está directamente relacionada y condicionada por la propia gestión política del patrimonio indígena, pues el alumnado pudo comprobar cómo este patrimonio está igualmente infrarrepresentado en el catálogo de Bienes de Interés Cultural con que cuenta la Comunidad Autónoma de Canarias². Es decir, estamos ante un patrimonio no monumental, controversial, que no ha recibido el mismo trato político ni educativo que el patrimonio de la etapa colonial y que presenta casos de afecciones por la presión inmobiliaria. Por su parte, en el caso de México, el alumnado reflexionó sobre cómo las políticas neoliberales del gobierno están produciendo una pérdida importante del patrimonio indígena, en su dimensión antropológica y etnográfica. Conectar la educación patrimonial con la realidad política, ideológica y económica inmediatas, permite que el profesorado en formación desarrolle el pensamiento reflexivo y crítico y sea consciente del papel de la educación en la transformación de la realidad.

El segundo informe permitió incidir en otra realidad descrita en el primer informe: el sesgo academicista, propio de la Historia del Arte, presente en el patrimonio indígena canario. En las unidades temáticas analizadas se ponen en valor aquellos artefactos que tienen ciertas connotaciones estéticas, que están profusamente decorados. Es el caso de las cerámicas de islas como La Palma o Gran Canaria o de yacimientos como La Cueva Pintada de Gáldar. Es decir, los bienes patrimoniales que no se alinean estéticamente con determinados valores no están representados en los libros de texto, por lo que algunas islas no están representadas patrimonialmente. Esto condiciona las relaciones de identidad que el estudiantado de primaria puede establecer con su entorno inmediato. El libro de texto, en este sentido, condiciona sobremanera el trabajo con el contexto inmediato. En el caso del libro de texto de Baja California, el propio perfil de los contenidos y de las actividades invita al alumnado de primaria a conocer y a poner en práctica tradiciones indígenas de tipo culinario, lúdico o lingüístico, así como a reflexionar sobre las pervivencias culturales y la interculturalidad. Es bien sintomático al respecto el bloque temático II del libro *La entidad donde vivo*, que aparece bajo el título “Un pasado siempre vivo. ¿Qué conservamos de los pueblos prehispánicos?” (Gómez, 2017, p. 62).

En el informe conjunto se sacó a relucir cómo las actividades no respondían plenamente al aprendizaje competencial establecido en el marco de la LOMCE y se evidenció, para el contexto canario y de Baja California, la escasez de actividades destinadas al trabajo cooperativo y al contacto directo con el patrimonio.

En el informe interuniversitario el alumnado también reflexionó sobre el carácter cerrado de los contenidos de los manuales, tanto en Canarias como en Baja California y sobre la necesidad de que el alumnado de primaria conociera las bases del método científico: qué es una

2. La consulta del referido catálogo se pautó en el marco de la elaboración de los informes. La relación de Bienes de Interés Cultural puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.gobiernodecanarias.org/cultura/patrimonio-cultural/bics/>

excavación arqueológica, qué información nos aportan los “objetos” del pasado o por qué es importante preservar y conservar el patrimonio. Esta perspectiva, ausente en los libros de texto de Ciencias Sociales (no así en Baja California), entronca directamente con el desarrollo de competencias como las sociales y cívicas o la de conciencia y expresiones culturales, en el marco de la recién derogada LOMCE. Es decir, el alumnado universitario ha podido valorar la importancia que tienen las estrategias de enseñanza por descubrimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es a través de estas estrategias como se dota de mayor peso a los recursos educativos del entorno para desarrollar los contenidos y el propio aprendizaje. Es decir, es necesario incorporar materiales didácticos apoyados en fuentes históricas y con actividades didácticas orientadas a la investigación.

Conclusiones

El proyecto de innovación y transferencia que hemos llevado a cabo perseguía, entre otros aspectos, mejorar la concepción que tiene el futuro profesorado de primaria sobre el patrimonio cultural, reflexionar sobre los patrimonios controversiales e incorporarlos a la formación docente, desarrollar el pensamiento crítico y analizar los libros de texto para valorar sus posibilidades didácticas en materia patrimonial.

A través del proyecto, y tal y como hemos analizado, un porcentaje importante del alumnado ha tomado en consideración la necesidad de incorporar otros recursos didácticos, además del libro de texto, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y es aquí donde el entorno inmediato, con escaso eco en los manuales, puede funcionar como un recurso de aprendizaje significativo. El proyecto, en este sentido, ha perseguido promover el desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la participación activa y en la formación del estudiantado universitario. Las acciones planteadas en el proyecto están encaminadas hacia la adquisición de competencias propias de su futuro como docentes (trabajo en equipo, coordinación docente, desarrollo de competencias clave), así como hacia el conocimiento y análisis crítico de recursos didácticos como los libros de texto, a partir del abordaje de los contenidos patrimoniales, en particular de adscripción indígena.

Los datos barajados en el apartado dedicado a los resultados evidencian la consecución de estos objetivos en un importante porcentaje y, especialmente, con la consolidación del proyecto durante el segundo curso académico.

En cuanto al patrimonio indígena, la interpretación global de los datos analizados muestra la existencia de una tendencia a homogeneizar la representación de “lo indígena” en los libros de texto de ambos países. En este sentido, por ejemplo, se siguen observando roles de subordinación de “lo indígena”, infravalorándose su supervivencia en el caso de Canarias, aunque sea marginal. En ambos casos, Baja California y Canarias, no se aborda la importancia real de las aportaciones a la identidad nacional realizadas por las culturas indígenas ya que se considera que éstas llegan al presente a través del mestizaje y de algunos elementos folclóricos. Podemos afirmar que los libros de texto de ambos países incluyen y visibilizan lo indígena, pero desde una visión etnocéntrica. Tanto en Baja California como en Canarias, “lo indígena” se muestra a los escolares como una realidad diferente en comparación con el mundo civilizado, pero que, paradójicamente, es “grande” en la medida en que se asemeja a su opuesto europeo.

Por ello, se da cierto valor a ciertos bienes materiales de la cultura indígena, ya que destacan por sus cualidades estéticas. Además, los libros de texto, especialmente en el caso de Baja California, abogan por una definición de “lo indígena” como una realidad que debe mantenerse sin pulir para ser reconocida.

En definitiva, con este proyecto aspiramos a que el futuro profesorado de primaria trabaje, en su formación inicial, con patrimonios como el indígena, presentes en su entorno y necesarios para mejorar la interpretación del pasado, para desarrollar una visión más holística del patrimonio y una enseñanza superadora del modelo tradicional, anclado en el enfoque etnocéntrico y en el libro de texto como principal recurso. Asimismo, el abordaje del patrimonio en su dimensión de patrimonio en conflicto permite evidenciar la necesidad de desarrollar la investigación escolar a partir de otros recursos y actividades que superen las presentes en los manuales, así como la necesidad de conectar los contenidos educativos con los conflictos que surgen en torno al patrimonio.

Referencias bibliográficas

- Arista, V.; Bonilla, F. y Lima, L. (2010) Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. *Proyecto Clío*, 36. <http://clio.rediris.es>
- Ballesteros Alarcón, V. (2021). Prácticas innovadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 124-133. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21990>
- Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Braga Blanco, G. y Bolver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Castrillo, J.; Gillate, I.; Luna, U. y Ibáñez Etxeberría, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. Identidades, patrimonio y educación en una perspectiva internacional: preguntas para el siglo XXI. *Educación y Sociedad*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Constanza Méndez, G. y Patricia López, E. (coord.) (2020). *Gestión curricular e innovación en didácticas específicas*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca López, J. M. (2022). La enseñanza del patrimonio a través de los libros de texto en la educación obligatoria. Implicaciones para su tratamiento desde la perspectiva de los patrimonios en femenino. En A. J. Farrujia de la Rosa. (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 51-68). Ediciones Octaedro.
- Estepa Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, 96, 225-226.
- Estepa Giménez, J.; Ávila Ruiz, R. y Ruíz Fernández R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

- Estepa Giménez, J.; Ferreras Listán, M.; López Cruz, I y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto, 573-589.
- Estepa, J.; Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. Delgado; J. M. Cuenca, (coord.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (págs. 43-55). Hershey: IGI Global.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2022). (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Ediciones Octaedro.
- Farrujia de la Rosa, A. J. y C. M. Hernández Gómez (2019). El patrimonio arqueológico canario en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria: un análisis comparativo y cualitativo. En T. Sola Martínez et al. (Eds). *Innovación educativa en la Sociedad Digital* (pp. 2509-2521). Editorial Dykinson.
- Farrujia de la Rosa, A. J.; Ascanio Sánchez, C.; Martín Hernández, U. y Hernández Gómez, C. M. (2020). La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 109-128. <http://doi:10.6018/pantarei.444421>
- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Fontal Merilla, O.; García Ceballos, S. y Aso Morán, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal Merilla, O.; Ibáñez Etxeberria, A.; Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal Merillas, O., Sánchez-Macías, I., García-Córdova, G. & Gallegos López, R.M. (2020). La educación patrimonial en México: evaluación de la calidad del diseño de programas mediante la escala Q-Edutage. *Cadmo*, 2, 94-111.
- Gillate, I.; Castrillo, J.; Luna, U. y Ibáñez Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129-147.
- Gómez Rivera, P. [dir.] (2017). *Baja California. La entidad donde vivo*. Tercer Grado. Secretaría de Educación Pública de México.
- Grence Ruiz, T. [dir.] (2015a). *Ciencias Sociales 4. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Editorial Santillana.
- Grence Ruiz, T. [dir.] (2015b). *Ciencias Sociales 5. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Editorial Santillana.
- Hernández Carretero y Guillén Peñafiel, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(2), 25-49.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Johnson, D. W. y Johnson R. T. (2019). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Mancera-Valencia F. J. (2013). Educación Patrimonial en comunidades rurales del Estado de Chihuahua, México. *Revista de literatura y la didáctica. Monográfico*, 9, 57-71.
- Mercado Mondragón, J. (2018). Pueblos indios y desplazamiento interno forzado. El camino recorrido para el establecimiento de una ley para el estado de Chiapas. *Cuicuilco. Revista de ciencias antropológicas*, 25(73), 133-163.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17-18, 79-106.
- Moreno Vera, J. R. & Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Moreno Vera, J. R.; López-Fernández, J. A. y Ponsoda López de Atalaya, 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. <http://18.30827/profesorado.v26.1.13789>
- Peirats, J.; Gallardo, I. M.; San Martín, Á. y Waliño, M. J. (2016). Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1): 75-89. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49869>
- Peris-Ortiz, M., Gómez, J. A., Vélez-Torres, F. y Rueda-Armengot, C. (2016). *Education Tools for Entrepreneurship*. Springer International Publishing.
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision. 2nd revised and updated edition*. Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Unesco.
- Reyes Leoz, J. L. y Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), julio-diciembre, 125-144.
- Saiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? *Clío. History and History teaching*, 40, 1-19. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sorroche Cuerva, M. A. (2014). Herencia e identidad. El Patrimonio Cultural en Baja California. En M. A. Sorroche Cuerva (ed). *Baja California. Memoria, herencia e identidad patrimonial*, (pp. 17-61). Universidad de Granada.
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2006). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Cuadernos de Planificación y Desarrollo Institucional. UABC. <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>
- Universidad de La Laguna [ULL] (2021). *Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna*. ULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23048>
- Valtierra Zamudio, J. (2018). El patrimonio cultural en el proceso educativo mexicano. *Academicus*, 1(12), 22-31. <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2019/03/3A2019.pdf>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Este trabajo es resultado directo del proyecto "Trabajo cooperativo, entornos colaborativos y aprendizaje competencial en la Didáctica de las Ciencias Sociales", aprobado y desarrollado en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna (ULL), cursos académicos 2019-2020 y 2020-21, desde las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de la ULL y la UABC.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.04>

Patrimonio controversial en los libros de texto de la E.S.O.: un análisis documental

Controversial heritage in secondary school textbooks:
a documentary analysis

Ramón Noya Arana  0000-0003-3544-9396

Universidad de Huelva

ramonnoyarana@hotmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 1 de noviembre de 2022

Aceptado: 12 de enero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Noya Arana, R. (2023). Patrimonio controversial en los libros de texto de la E.S.O.: un análisis documental. *REIDICS*, 12, 50-66.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.04>

Resumen

En los últimos años, la investigación en educación patrimonial ha arrojado unos resultados que evidencian su gran relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria, permitiendo la alfabetización del alumnado si se consigue una enseñanza significativa del patrimonio. Actualmente, existe una nueva visión del patrimonio que permite trabajarlo desde la controversia, y es que este puede ayudar tanto a crearla, como a resolverla, fomentando, por tanto, el desarrollo crítico y democrático de los discentes. De esta forma, con el actual artículo pretendemos describir la presencia y transmisión de los patrimonios controversiales en los libros de E.S.O. de la comunidad autónoma de Andalucía. A través del análisis de cuatro manuales de una misma editorial hemos recopilado información y completado unas parrillas basadas en unas hipótesis de progresión, ya validadas en otros estudios, y que nos van a permitir clasificar los datos desde un nivel simple (I), hasta uno deseable (III), pasando por uno intermedio (II). De esta manera, se manifiesta, que los patrimonios controversiales apenas tienen cabida en estos libros de texto y se incluyen, mayoritariamente, en los contenidos que podrían considerarse como "complementarios". Por tanto, con el presente estudio, hemos buscado adentrarnos en esta nueva perspectiva de los patrimonios controversiales y aportar qué visión transmiten de estos los manuales de la E.S.O. en Andalucía, con el fin de mejorar y optimizar la enseñanza y aprendizaje del patrimonio.

Palabras clave: educación patrimonial; alfabetización; patrimonios controversiales; libros de texto; hipótesis de progresión.

Abstract

In recent years, research in heritage education has yielded results that show its great relevance in the teaching and learning processes in Compulsory Secondary Education, the question is that an effective heritage teaching allows the literacy of the students. Currently, there is a new vision of heritage that allows to work on it from the controversy, considering that it can help both to create it, and to resolve it, thus promoting the critical and democratic development of students. In this way, with this article we intend to describe the presence and transmission of controversial heritage in the books of E.S.O. of the autonomous community of Andalusia. Through the analysis of four manuals, from the same publisher, we have compiled information and completed some grids based on progression hypotheses, already validated in other studies, and which will allow us to classify the data from a simple level (I), to a desirable (III), going through an intermediate one (II). In this way, it is manifested that controversial patrimonies hardly have a place in these textbooks, being treated from this new vision, mainly, in the contents that could be considered as "complementary", compared to those main ones that we could call "development", where they hardly work. Therefore, with the present study, we have sought to delve into this new perspective of controversial heritage and contribute what vision the E.S.O. in Andalusia, in order to improve and optimize the teaching and learning of heritage.

Keywords: heritage education; literacy; textbooks; progression hypothesis; controversial heritage.

Introducción

El valor de la educación patrimonial para promover ciudadanos críticos y democráticos está fuera de duda. Sin embargo, el patrimonio no siempre ha gozado de una gran posición dentro de las aulas, siendo tratado normalmente de una forma complementaria y anecdótica, primando la transmisión de contenidos conceptuales, meramente academicistas y vacíos. Desde hace décadas, la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto la del patrimonio, ha permitido una mayor concienciación en la significación de una enseñanza efectiva de este. En este sentido, en los últimos años una nueva visión del patrimonio está ganando fuerza, una perspectiva, donde este se trabaja desde la controversia, tanto como origen de esta, como solución. Se trata de una nueva forma de enseñar el patrimonio en el aula, a través de temas candentes en la sociedad, y que suelen hacer florecer emociones muy fuertes. Es por ello, que esta nueva visión se erige como una gran oportunidad para promover cuestiones de controversia que permitan al alumnado aproximarse a los contenidos patrimoniales de una forma crítica e inclusiva, un proceso que va a promover su alfabetización y su empatía (Kerr y Huddleston, 2016). Los patrimonios controversiales se han caracterizado históricamente por verse desplazados en su promoción y enseñanza, por entenderse como un obstáculo y no como una oportunidad (Martín, Cuenca y Estepa, 2021). Nos referimos, entre otros, a aquellos patrimonios que tienen como protagonistas a mujeres o etnias minoritarias, como la gitana o la india, o a aquellos que reciben el nombre de patrimonio negro o de la muerte, como pueden ser los campos de concentración o cementerios de las guerras mundiales.

Pero, ¿por qué analizar libros de texto? Como bien sabemos, a día de hoy, los libros de texto siguen siendo las herramientas más utilizadas en el aula, por tanto, es de gran utilidad conocer qué tipo de contenidos (discursivo, iconográfico y actividades) presentan al alumnado. En los últimos años ha ganado mucha fuerza una línea crítica contra los libros de texto, esgrimiendo que transmiten contenidos estrictamente conceptuales, sin embargo, hay que tener en cuenta que se trata de una herramienta de apoyo más y que debería ir acompañada siempre del uso de otros materiales. Aun así, rompiendo una lanza a favor de estos manuales hemos de indicar que, cada vez son más completos y, poco a poco, se van adaptando a las necesidades del alumnado, incluyendo contenidos mucho más diversos y recursos más adaptados a los tiempos actuales.

Por tanto, nuestro estudio ha consistido en el análisis de diferentes aspectos relacionados con la educación patrimonial en los libros de texto de una misma línea editorial, como la complejidad de las actividades, la contextualización de los ítems patrimoniales o la presencia de los patrimonios controversiales. En el presente artículo, nos vamos a centrar en los resultados que hemos obtenido en lo relativo al tratamiento didáctico de los patrimonios controversiales, donde vamos a comprobar con qué frecuencia se han incluido en los manuales, cómo se han trabajado o su finalidad educativa, entre otros aspectos.

Marco teórico

Concepto de patrimonio

Creemos que es necesario profundizar en el concepto de patrimonio debido al carácter cambiante del término y al enconado debate en torno al vocablo. Tal y como señala Eduard Carbonell (2013), cada época tiene su propio concepto de Patrimonio Cultural, que parte de unas premisas que le son propias. La realidad es que el patrimonio no deja de ser un constructo social y, como tal, depende de la sociedad que vive en cada momento, siendo, por tanto, el resultado de un proceso de selección aplicado a esa ingente capacidad de producción cultural que tiene el ser humano (Peñalba, 2018).

Tras las dos Guerras Mundiales se inicia un cambio de perspectiva en la visión del patrimonio, abandonándose la noción restrictiva de lo histórico, pasando a lo cultural. Este cambio de paradigma en la sociedad se visibiliza en las diferentes cartas y documentos que hacen énfasis en la necesidad de protección del patrimonio, destacando algunos como la Convención sobre la protección del patrimonio, mundial, cultural y natural del año 1972 o la de Declaración de Patrimonio Inmaterial de la Convención del año 2003. De esta manera, el término de patrimonio histórico terminará adquiriendo un carácter polisémico, tal y como señala Llorenç Prats (2000).

En la actualidad, debemos destacar que las investigaciones en torno a esta cuestión transmiten unos resultados muy homogéneos, defendiéndose una definición de patrimonio amplia y holística (Fontal, 2016). Por ejemplo, Josué Llull Peñalba señala que el patrimonio se puede definir como “el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Peñalba, 2005, p.181). Se trata de una definición muy completa desde una perspectiva del patrimonio cultural, donde se aúnan tanto los bienes tangibles como los intangibles, destacando la importancia del patrimonio como conjunto de elementos simbólicos-identitarios de los pueblos. Además, el autor incide en la importancia de que los ítems patrimoniales se consideran bienes culturales no por su carácter histórico o estético, sino por su pervivencia y función referencial. De esta forma, para Peñalba el patrimonio es crucial para la democracia cultural, e implica un compromiso ético y de cooperación.

En la misma línea, se encuentra Eduard Carbonell, quien señala que, actualmente, podemos entender por patrimonio cultural aquellas “manifestaciones y testimonios significativos de la civilización humana” (Carbonell, 2013, p.252). Además, indica la importancia de no emplear los términos patrimonio histórico y patrimonio artístico debido al sentido parcial que tienen, ya que solo comprenden una pequeña parte de lo que entendemos hoy día por patrimonio cultural. De esta breve definición también podemos destacar la importancia de la palabra significativo, pues los vestigios deben permitir el conocimiento de las sociedades históricas y su interrelación con las actuales. Sin embargo, como ya sabemos, este valor no está estipulado en ninguna legislación, sino que, como señalamos al inicio de este apartado, se lo otorga la sociedad en un momento determinado.

Tras este repaso por algunas definiciones del concepto de patrimonio, podemos señalar que se trata de un término muy complejo, y cuya definición es completamente subjetiva, pues depende del valor que cada persona dé a los ítems patrimoniales. En este sentido, nosotros consideramos que el valor social y el simbólico-identitario es el que más se asemeja con el que queremos promover, pues debe ser considerado patrimonio aquello que identifique a una sociedad concreta, el cual no siempre debe coincidir con las figuras de protección legal, sino con los lazos afectivos que identifican un pueblo.

Educación patrimonial

En los últimos años, la investigación en el campo de la educación patrimonial está ganando mucha fuerza, tal y como podemos observar en las numerosas publicaciones existentes de diferentes grupos de investigación o en la celebración de numerosos congresos, como los Congresos Internacionales de Educación Patrimonial realizados en los últimos años en Madrid, o la elaboración y aplicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Cuenca, Estepa y Martín, 2017). Se trata de unas iniciativas que, como señala Olaia Fontal (2016), cuentan con el reconocimiento internacional, y es que España tiene más de 60000 Bienes de Interés Cultural (BIC) y 44 bienes incluidos en la lista de patrimonio mundial de la UNESCO, siendo superado solamente en este apartado por China e Italia.

Pese a la creciente conciencia patrimonial, debemos señalar que esta no se ha visto así reflejada dentro del currículum educativo. Con la entrada en vigor de nuevas leyes educativas, el enfoque ha ido cambiando y se han incluido nuevos aspectos, como en la LOGSE, la LOE o la nueva ley educativa (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria), donde encontramos diferentes objetivos relacionados con la educación patrimonial. Sin embargo, ¿podemos considerar todo esto suficiente? Desde el Grupo DESYM se señala que, pese a estos avances en el currículum, los mayores esfuerzos proceden desde la educación no formal, es decir, desde ayuntamientos o museos, entre otros (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Aunque, realmente, tampoco la transmisión del patrimonio en los museos o salas de exposiciones se hace de una forma eficaz, pues, como indica José María Cuenca (2013), existe una descontextualización completa de los elementos patrimoniales, donde no se presentan aspectos funcionales, espaciales, sociales y temporales.

Por su parte, Javier Finat (2014), aboga por el uso de las TIC en la educación patrimonial, lo cual favorecería la integración social y económica del territorio. Sin embargo, ¿qué ocurre en las aulas de educación formal? las técnicas de enseñanza van en una línea que fomenta una perspectiva del patrimonio unidisciplinar y restrictiva. Esto queda evidenciado en diversos trabajos en los que docentes son entrevistados, transmitiendo sus nociones acerca del patrimonio. Por ejemplo, podemos destacar la investigación descriptiva de Jesús Estepa, Rosa Ávila y Rocío Ruiz (2007), cuyos resultados señalan una concepción del patrimonio, simple, fragmentaria y reduccionista.

De esta manera, la educación patrimonial se transmite de una forma completamente vacía y academicista, muy alejada de unos niveles deseables que permitan, como indican Hortensia Morón y Carmen Morón (2017), una alfabetización científica ciudadana y activista.

Los libros de texto para la enseñanza del patrimonio

Como ya sabemos, los libros de texto son el material predominante en el aula dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Pero, ¿qué es un libro de texto? Tal y como señala María del Pilar Fernández (2017) existen multitud de definiciones, siendo unas más precisas y otras más globales. Por ejemplo, Martínez Bonafé (2002) señala que el libro de texto es una herramienta de trabajo, cuya finalidad es facilitar la asimilación de los saberes ya elaborados, mientras que otros, como Torres Santomé (1994), apuntan a que los libros de texto están diseñados para el uso exclusivo en el aula y los centros de enseñanza. Una definición más extensa la volvemos a encontrar con Martínez Bonafé, quien indica que el libro de texto es aquel

[...] artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada (Martínez, 2008, p. 62).

Al centrarse nuestro trabajo en el tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto, cabe preguntarse ¿cómo se desarrollan los contenidos relacionados con el patrimonio en los manuales? Para Jesús Estepa, Mario Ferreras, Inmaculada López y Hortensia Morón (2011) existe un desinterés por parte de los autores de los libros de texto por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar y su actualización en la comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula. Es por ello, que en la mayoría de las ocasiones el patrimonio aparece de forma complementaria y descontextualizada, presentándose como una mera ilustración que completa los contenidos discursivos, apareciendo solo ocasionalmente como contenido principal. En esta misma línea se mueven González Monfort y Pagès (2005), quienes señalan que la presencia de contenidos patrimoniales en los manuales usados en las aulas se puede considerar como precaria y poco significativa, apareciendo siempre como un complemento del texto expositivo.

Por otro lado, diferentes investigaciones, como las tesis doctorales de José María Cuenca López (2002) o Inmaculada López Cruz (2014) u otros estudios como el ya mencionado de José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam Martín (2017), ponen en evidencia que en los libros de texto predomina una visión del patrimonio excepcional y monumental, trabajándose la mayoría de las ocasiones con un carácter unidisciplinar. En esta misma línea se muestran Inmaculada López y José María Cuenca (2018), quienes señalan que la finalidad de la enseñanza del patrimonio en los libros de texto es puramente academicista, basada en el conocimiento de hechos e informaciones.

Patrimonio controversial

Históricamente, la educación patrimonial ha estado ligada a la memorización de obras artísticas desde una perspectiva excepcional y estética de los ítems patrimoniales. Desde hace décadas, los investigadores en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales han vertido sus visiones sobre el concepto de patrimonio y su perspectiva a la hora de transmitirla. Actualmente, esta visión del término es holística e interdisciplinar, con la cual nosotros coincidimos y consideramos deseable, pues el patrimonio no es algo que debe estudiarse de forma

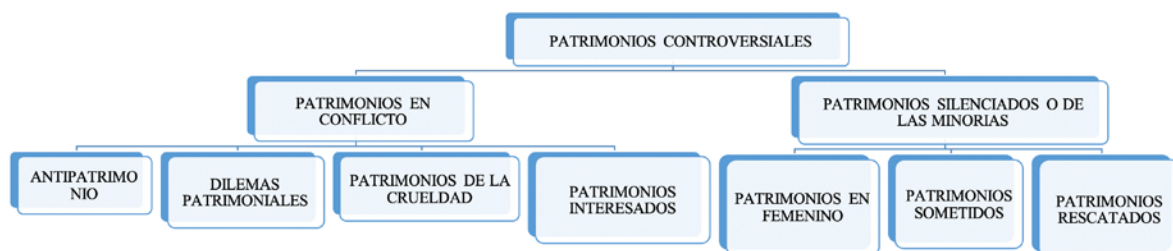
aislada, sino que debe fomentarse un enfoque integrador y crítico. Esta enseñanza crítica que buscamos puede generar, como señalan Myriam Martín, Jesús Estepa y José María Cuenca (2021), una controversia o, por otro lado, ayudar a resolverla. Como indican Elisa Arroyo y José María Cuenca (2021), los patrimonios controversiales se refieren a “manifestaciones patrimoniales cuyo interés radica, no en sus valores estéticos o medioambientales, sino en diversas causas que suscitan conflicto de carácter ideológico, político, económico o medioambiental” (p.112). De esta forma, encontramos que estas tipologías están divididas en dos grandes grupos (Figura 1, datos extraídos de Martín et al., 2021); por un lado, los patrimonios en conflicto (antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonios de la crueldad e interesados), y por otro lado, los patrimonios silenciados o de las minorías (femeninos, sometidos y rescatados). Refiriéndose el primero, en palabras de Martín, Cuenca y Estepa, a aquellas

“categorías que por sí mismas generan controversia, conflicto y que implica un posicionamiento político, económico, cultural, religioso o ambiental, ya sea por separado o de todos en su conjunto, lo que genera, en definitiva, problemas éticos a través de los cuales se pone en evidencia la relevancia de trabajar con los Derechos Humanos y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030” (Martín, Cuenca y Estepa, 2021, p.115).

El segundo grupo, por otra parte, se centra en el olvido de unas manifestaciones culturales en favor de otras culturas dominantes.

Figura 1

Grupos de los patrimonios controversiales.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de Martín et al. 2021.

En nuestra investigación, hemos adaptado esta clasificación, y algunas tipologías las hemos agrupado, como es el caso de los dilemas patrimoniales y patrimonios de la crueldad, los cuales hemos aunado en un solo indicador denominado “dilemas patrimoniales”, ya que consideramos que eran unas tipologías muy próximas. Por otro lado, también hemos unido los patrimonios sometidos y rescatados, debido a su similitud, creando el indicador “sometidos-rescatados”.

Como señalan Myriam Martín, José María Cuenca y Jesús Estepa (2021), la controversia siempre ha estado presente en la educación, sin embargo, la mayoría de las veces, aparece de una forma inconsciente, y su presencia se entiende como un obstáculo, en vez de como una oportunidad. Consideramos, al igual que estos autores, que estas tipologías patrimoniales deben visualizarse como una gran oportunidad para fomentar una formación ciudadana crítica que defienda el patrimonio heredado. A través del estudio del patrimonio controversial se busca promover la resolución de problemas mediante el diálogo y la tolerancia. Aunque como

señalan Andrés Domínguez y Ramón López (2017), estas experiencias no deben encaminarse hacia una banalidad en la que no exista compromiso, sino que deben utilizarse como unos instrumentos que sirvan para interiorizar el sufrimiento humano y reflexionar acerca de los derechos humanos y la justicia social.

Metodología de la investigación

El presente artículo, dedicado a los patrimonios controversiales, se enmarca, como ya hemos señalado, dentro de una investigación de mayor envergadura, que ha tenido como problema de investigación; qué nociones relacionadas con el patrimonio se enseñan en los libros de texto (herramienta educativa hegemónica en las aulas españolas). Entre los objetivos secundarios de nuestra investigación nos hemos propuesto conocer el tratamiento didáctico que reciben los patrimonios controversiales en los manuales de la E.S.O. Para conseguirlo, hemos seguido una metodología cualitativa, donde nuestra técnica principal ha sido la observación, siguiendo un enfoque interpretativo documental. Para plantear este enfoque en nuestro estudio nos hemos servido de los trabajos de diferentes autores, como Juan Luís Álvarez-Gayou (2003), Rafael Bisquerra (2009), Uwe Flick (2015), Graham Gibbs (2012) o Antoni Santisteban (2010).

Nuestro trabajo se encuadra, por tanto, dentro del paradigma actual de algunos grupos de investigación, como DESYM, de la Universidad de Huelva, o RODA, de la Universidad de Santiago de Compostela, donde se han llevado a cabo estudios en la misma línea acerca de qué nociones patrimoniales incluyen los libros de texto. Aunque, en el caso de nuestro estudio, hemos incorporado, como ya hemos señalado, los patrimonios controversiales.

Diseño de la investigación

Para la selección de la muestra, hemos realizado una búsqueda de diferentes editoriales que se utilizan en la comunidad autónoma de Andalucía para la asignatura Geografía e Historia, escogiendo, finalmente, la de Santillana Grazalema en sus últimas ediciones, 2020, para los manuales de 1º y 3º, y 2021, para los libros de 2º y 4º. Hemos decidido seleccionar una sola editorial y los cuatro cursos de la E.S.O. en vez de elegir varias editoriales en un mismo curso, debido a que consideramos más interesante conocer qué tipo de nociones va a adquirir el alumnado a lo largo de los cuatro cursos y ver si existe algún tipo de progresión en el tratamiento didáctico del patrimonio por parte de la línea editorial.

Una vez seleccionada la muestra hemos diseñado nuestros instrumentos de análisis, que como ya se ha señalado, se trata de unas parrillas de análisis, divididas en una serie de categorías con diferentes valores de progresión que nos van a servir para comprobar hasta qué punto deseable se acerca el tratamiento didáctico del patrimonio en los manuales.

Para realizar estas parrillas hemos tomado como base anteriores trabajos de investigación. Por ejemplo, encontramos las tesis doctorales de José María Cuenca López (2002) y la de Inmaculada López Cruz (2014) u otros trabajos como el de Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López en torno a los patrimonios controversiales (2021) o el artículo “Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía” (Cuenca, Martín y Estepa, 2020). En dichos trabajos, estos instrumentos se han utilizado y

validado de forma muy eficaz. En nuestra investigación nos vamos a servir de estas parrillas para diseñar una nueva, donde algunos ítems se van a repetir, pero, donde vamos a tratar de analizar otras cuestiones, destacando la presencia o no de los patrimonios controversiales en los libros de texto.

La parrilla, se va a basar en una hipótesis de progresión con un sistema de categorías, y la vamos a completar para cada unidad didáctica de los manuales (Tabla I). En total, encontramos tres categorías diferentes, las cuales hemos dividido en tres preguntas: Qué se enseña (Categoría 1), Cómo se enseña (Categoría 2) y Para qué se enseña (Categoría 3). A su vez cada categoría cuenta con una serie de subcategorías, y estas, a su vez, cuentan con tres niveles de progresión diferentes, que van desde lo más básico (nivel I) hasta lo deseable (nivel III) pasando por un nivel intermedio (nivel II). Dentro de estos niveles encontramos diferentes indicadores que nos permiten señalar cuál es el nivel alcanzado por los libros de texto. El primer nivel sería un tratamiento del patrimonio muy básico y tradicional, enfocado primordialmente a lo conceptual y académico. El segundo nivel iría más allá que el anterior y buscaría enseñar los contenidos patrimoniales de una forma más contextualizada y profunda. El último nivel sería el que consideraríamos deseable, y donde se alcanzarían las cotas más altas de profundización en el tratamiento patrimonial, el cual se estudiaría de una forma holística, integrando los contenidos de forma permanente y con un objetivo de enseñar el patrimonio de una forma crítica y democratizadora.

Tabla 1
Sistema de Categorías

HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN				
	SUBCATEGORÍAS	NIVEL I (BÁSICO)	NIVEL II (INTERMEDIO)	NIVEL III (DESEABLE)
CATEGORÍA I. Qué se enseña	1.-Tipología de patrimonios controversiales	Antipatrimonio	-Interesados -Dilemas patrimoniales	-Femenino -Somatidos-rescatados
	2.-Disciplinarietà	Unidisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar
CATEGORÍA II. Cómo se enseña	3.-Integración	Aneecdótica	Simple	Plena
	4.-Contextualización	Descontextualizado	Parcial	Plena
	5.-Complejidad de las actividades	-Inexistentes -Simples	Análisis e interrelación de datos con el libro	Análisis de recursos externos al libro
	6.-Recursos adicionales	Solo los del libro	Incluye 1 recurso adicional	Aporta diversos recursos adicionales
CATEGORÍA III. Para qué se enseña	7.-Finalidad educativa	Academicista	Conservacionista	Crítica

Fuente: elaboración propia.

Pasamos a explicar las subcategorías detenidamente. En la Categoría I (Qué se enseña) vamos a encontrar un total de 2 subcategorías. Nuestra primera subcategoría se centra en que tipologías de patrimonio controversial se enseñan, donde el nivel más básico lo compondría

el antipatrimonio, un patrimonio que tradicionalmente se ha venido incluyendo en los libros de texto. En un segundo nivel nos encontraríamos con los patrimonios interesados, que son aquellos que se refieren a ítems patrimoniales que se han visto utilizados o destruidos por diferentes intereses políticos o económicos. En este mismo nivel, encuadraríamos los dilemas patrimoniales, que hacen alusión a aquellas costumbres o tradiciones que entran en conflicto con los valores actuales de las sociedades. En el último nivel, deseable, encontraríamos los patrimonios femeninos, sometidos y rescatados, que hacen referencia a aquellos patrimonios que han sido silenciados a lo largo de la Historia. Debemos señalar, en lo relativo al patrimonio en femenino, que los libros de texto, actualmente, incluyen, cada vez más, contenidos que visibilizan el papel de las mujeres a lo largo de la Historia, sin embargo, es necesario tener presente que nuestro trabajo gira en torno a la educación patrimonial, por lo que nosotros incluiremos solamente aquellos contenidos donde se trabaje el papel de las mujeres desde una perspectiva patrimonial. Por otro lado, debemos indicar el hecho de que en esta subcategoría, un indicador se encuentre en cualquiera de los tres niveles no tiene tanto peso como en otras subcategorías, pues solamente su incorporación en los manuales ya es algo positivo. La segunda subcategoría sería la disciplinariedad, donde analizaremos si existe desde una unidisciplinariedad (nivel I, donde solo se incluye una tipología patrimonial) hasta una interdisciplinariedad (nivel III, incluyendo diversidad patrimonial e instaurando relaciones de forma sistémica), pasando por nuestro nivel intermedio donde existiría la multidisciplinariedad, es decir, habría diversidad en cuanto a la tipología patrimonial, pero sin conexión alguna entre ellas.

En cuanto a la Categoría II (Cómo se enseña), hemos incluido cuatro subcategorías. La tercera subcategoría es el nivel de integración del patrimonio controversial en los contenidos del libro, siendo el nivel más básico la aparición anecdótica de este, como podría ser la inclusión de una imagen descontextualizada o una obra artística sin interrelación alguna entre los elementos. Un segundo nivel sería aquel donde se interrelacionarían, por ejemplo, una imagen de un ítem patrimonial con una actividad, cuyo indicador hemos denominado integración simple. Por último, un nivel deseable donde la integración de los ítems patrimoniales sería plena en el libro de texto, tratándose de forma principal. La cuarta subcategoría trata sobre la contextualización de los contenidos relacionados con el patrimonio controversial, es decir, si estos aparecen completamente descontextualizados (nivel básico en nuestra rejilla) o si existe una contextualización plena (nivel deseable), donde se incluyen aspectos funcionales y sociales. En el término medio encontraríamos una contextualización parcial con algunos aspectos, ya sean temporales, espaciales o funcionales. La quinta subcategoría versa sobre la complejidad de las actividades que se incluyen. Encontraríamos en un primer nivel, que las actividades son inexistentes o simples, principalmente conceptuales y descriptivas y que no trabajan nociones patrimoniales de forma reflexiva. Un segundo nivel intermedio, donde estas cuestiones serían más complejas y requerirían un análisis e interrelación de contenidos del libro más profundo por parte del alumnado, y un último nivel deseable donde las actividades requerirían de un proceso analítico complejo con recursos externos al libro. La sexta subcategoría trata sobre la variedad de recursos adicionales relacionados con los patrimonios controversiales. En el nivel más básico nos encontraríamos con los del libro; consideramos un nivel intermedio si

se incluye un recurso adicional externo al libro, y como nivel deseable si existiese más de un recurso adicional.

Pasamos por último a la Categoría III o Para qué se enseña, donde queremos comprobar cuál es la finalidad de la enseñanza del patrimonio por parte del libro. Encontramos aquí la séptima subcategoría que busca analizar la finalidad de los manuales, siendo el nivel más bajo un fin academicista, relacionado con las metodologías tradicionales conceptuales. En un nivel intermedio encontraríamos aquella finalidad que busca el fomento de una actitud conservacionista del patrimonio, y por último el nivel deseable sería un enfoque donde se busca un pensamiento crítico.

Las parrillas las vamos a cumplimentar siguiendo el mismo esquema en todas las unidades didácticas y cursos, esquema que viene dado por la estructura de los libros de texto: “lectura inicial”, que aborda la temática que se va a impartir de forma cercana, es decir, una primera toma de contacto que suele incluir imágenes y actividades de reflexión sobre estas. A continuación, se presentan los contenidos que se desarrollan dentro del punto denominado “saber” y “saber más”, los primeros son los textos informativos tradicionales que adjuntan imágenes y esquemas, mientras que los segundos son pequeños apéndices que tratan en mayor profundidad algún tema. También observamos dentro de las unidades, otro apartado denominado “saber hacer”, que suele incorporar actividades de reflexión relacionadas con métodos de investigación. En las últimas páginas se desarrollan apartados como el “plan de acción”, donde se incluyen brevemente contenidos y actividades relacionadas con valores del siglo XXI (igualdad, derechos humanos, patrimonio...). Más adelante, se incluyen las secciones “taller de Geografía” o “taller de Historia”, o “desarrollo del pensamiento”, donde se trabaja en torno a casos prácticos y de actualidad, así como técnicas para analizar e investigar estudios geográficos o históricos. Por último, en cada unidad didáctica se incluye la sección “en portada”, donde se profundizan los contenidos a través de la lectura de la prensa.

Diseñadas las parrillas, el siguiente punto es llevar a cabo una fase de validación que nos va a permitir modificar aquellos aspectos incoherentes o débiles de nuestro instrumento de análisis. Nuestra fase de validación ha consistido en el análisis de la primera unidad didáctica de cada libro seleccionado, percatándonos de que algunas subcategorías y sus indicadores podrían ser algo confusos, y cambiándolos para que las parrillas fuesen más eficaces.

Resultados y discusión

En el análisis de los libros de texto de la editorial nos hemos centrado en aquellos contenidos discursivos, imágenes y actividades que están relacionadas con los patrimonios controversiales. En este sentido, hemos considerado patrimonio todo aquello que se encuentre en la misma línea de lo que hemos planteado en nuestro marco teórico. No solo vamos a incluir en nuestro estudio aquel patrimonio que aparece protegido en la legislación o que aparece en el libro con esta denominación, sino que también vamos a incorporar cualquier contenido que sea susceptible de una educación patrimonial (aparezca la palabra patrimonio o no).

A continuación, vamos a presentar nuestros resultados por subcategorías (Tabla II), y al mismo tiempo vamos a exponer la discusión y su comparación con otros estudios. Aunque para

esto último debemos tener en cuenta que la mayoría de trabajos existentes se centran en la educación patrimonial en general, y no concretan en los patrimonios controversiales.

Tabla 2
Sistema de Categorías. Resultados de la investigación

HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN				
	SUBCATEGORÍAS	NIVEL I (BÁSICO)	NIVEL II (INTERMEDIO)	NIVEL III (DESEABLE)
CATEGORÍA I. Qué se enseña	1.-Tipología de patrimonios controversiales	Antipatrimonio (26,7%)	-Interesados -Dilemas patrimoniales	-Femenino (40%) -Somatidos-rescatados (86,7%)
	2.- Disciplina riedad	Unidisciplinar (86,7%)	Multidisciplinar (13,3%)	Interdisciplinar
CATEGORÍA II. Cómo se enseña	3.-Integración	Anecdótica (6,6%)	Simple (20%)	Plena (73,3%)
	4.-Contextualización	Descontextualizado (20%)	Parcial	Plena (80%)
	5.-Complejidad de las actividades	-Inexistentes (13,3%) -Simples (13,3%)	Análisis e interrelación de datos con el libro (46,6%)	Análisis de recursos externos al libro (46,6%)
	6.-Recursos adicionales	Solo los del libro (86,6%)	Incluye 1 recurso adicional (13,3%)	Aporta diversos recursos adicionales
CATEGORÍA III. Para qué se enseña	7.-Finalidad educativa	Academicista (73,3%)	Conservacionista	Crítica (73,3%)

Fuente: elaboración propia.

Para comenzar, los patrimonios controversiales ocupan una parte ínfima en estos cuatro manuales, pues, solamente se trabajan en un total de 15 ocasiones entre los cuatro libros de texto. En concreto, se trabajan tres veces en el libro de 1º, cinco veces en el de 2º y siete veces en el de 4º, unos números muy alejados de la enseñanza deseable que esperamos en la Educación Secundaria Obligatoria. En el libro de 3º de la E.S.O., dedicado exclusivamente a la Geografía, no se desarrollan los patrimonios controversiales en ninguna unidad. Además, con los datos obtenidos, podemos establecer una clara diferenciación entre los temas de Historia y Geografía, trabajándose principalmente el patrimonio controversial en los primeros.

Por otro lado, hemos detectado que, la mayoría de las veces, los patrimonios controversiales se trabajan en los contenidos que podrían denominarse “complementarios” (plan de acción, taller de Geografía/Historia, desarrollo del pensamiento y en portada), que ocupan las páginas finales del libro y, solo en 2 ocasiones, se exponen en los contenidos de “desarrollo”, que se presentan en las hojas principales de los manuales. Con nuestro análisis, nos hemos percatado de cómo los primeros contenidos trabajan el patrimonio de una forma mucho más crítica e inclusiva, frente a las nociones conceptuales y academicistas que se transmiten en los segundos. Por lo tanto, al encontrarse la mayoría de contenidos de patrimonios controversiales en estas páginas “complementarias” se ha comprobado como algunos de los indicadores de las subcategorías han alcanzado el nivel III (deseable) de nuestras parrillas. De esta forma, los da-

tos que se han obtenido en el presente estudio deben manejarse con cautela, pues, pese a que en la mayoría de las ocasiones los contenidos relacionados con el patrimonio controversial se trabajan de una forma profunda y crítica, no debemos olvidar que su aparición en los cuatro libros de texto es escasa. Por otro lado, el hecho de que los patrimonios controversiales se trabajen principalmente en las secciones “complementarias” implica que muchos de los datos obtenidos en investigaciones semejantes difieran en gran manera de los nuestros. Aun así, y como vamos a mostrar, en muchas subcategorías los resultados son similares.

Para la tipología de patrimonio controversial que trabajan los libros de texto, los resultados exponen que en 11 ocasiones se alcanza el nivel III y 4 veces el nivel I (antipatrimonio). Este último indicador aparece solamente en el libro de 4º de la E.S.O., en concreto, en los temas relacionados con la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, donde se trabajan cuestiones como la utilización de las bombas nucleares. En cuanto al nivel III, el indicador sometidos-rescatados aparece 5 veces y el de patrimonio femenino 6. Ambos se trabajan en los tres manuales que incluyen los patrimonios controversiales. En el primer indicador se desarrollan aspectos como las sociedades precolombinas, mientras que en el segundo, se trabajan figuras femeninas, como Sofonisba Anguissola o Luisa Roldán (la Roldana). Es llamativo que, a lo largo de los cuatro manuales, no se trabaja, en ninguna ocasión, ni los patrimonios interesados ni los dilemas patrimoniales del nivel II (intermedio), pese a que existen diversas cuestiones que podrían encajar perfectamente en algunas de las unidades.

En cuanto a la disciplinariedad, hemos detectado que en un 86,7% de las ocasiones los contenidos se trabajan de forma unidisciplinar (nivel I), transmitiéndonos, por tanto, los patrimonios controversiales como algo individual e inconexo. Nuestros datos coinciden con la mayoría de las investigaciones en educación patrimonial sobre los libros de texto, como la tesis doctoral de Inmaculada López Cruz (2014) o el estudio de José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam Martín (2017): “Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria”.

La integración y contextualización del patrimonio es en la mayoría de las ocasiones plena (nivel III), 11 y 12 veces respectivamente. Esto se debe a, como comentábamos anteriormente, que en la mayoría de las ocasiones los contenidos de patrimonio controversial se desarrollan en las secciones “complementarias”, donde se dedican apartados y actividades concretos al desarrollo de estos patrimonios, por lo que es esperable que estos sean mucho más profundos, y el nivel de integración y contextualización sea mayor. Esto conlleva que los resultados de nuestra investigación para los patrimonios controversiales difieran de otros estudios, donde el patrimonio se trabaja también en los contenidos de “desarrollo”, siendo su integración y contextualización, anecdótica y descontextualizada, respectivamente, en la mayoría de las ocasiones. Por ejemplo, así nos lo transmiten Neus González y Joan Pagés (2005), quienes señalan en su estudio que la presencia del patrimonio en los libros de texto es precaria y poco significativa.

Para la subcategoría de las actividades, hemos observado, como mayoritariamente, se alcanza el nivel III de las parrillas. Hasta en un total de 7 ocasiones los manuales incluyen ejercicios que requieren el análisis de recursos externos al libro. Muy próximo a este nivel se encuentra el análisis e interrelación de datos con el libro de texto (nivel II), con 5 ocasiones. De esta

forma, por lo general, los manuales incluyen actividades que promueven la reflexión del alumnado y su participación activa, así como el debate en torno a cuestiones de actualidad que permiten su alfabetización. Por su parte, diferentes investigaciones han manifestado el carácter conceptual y poco significativo de las actividades relacionadas con el patrimonio (González y Pagés, 2005. Ferreras y Estepa, 2014). Estos datos no coinciden con nuestros resultados para los patrimonios controversiales, pero sí lo hacen en mayor medida para el resto del estudio, donde sí hemos comprobado como muchas de las actividades propuestas son meramente academicistas y restrictivas.

Respecto a los recursos adicionales al libro, se ha detectado que en solo 2 ocasiones los manuales incluyen un recurso externo, ambas veces en forma de hipervínculo (nivel II). De esta forma, el nivel I es mayoritario en esta subcategoría, trabajándose el patrimonio controversial siempre con los datos que aporta el libro. En este sentido, consideramos que el libro podría haber incluido un número mayor de recursos que actuasen como guía y ampliases los conocimientos aportados. Además, estos no tienen por qué tratarse solamente de páginas webs, sino también referencias bibliográficas, películas o videojuegos que estuviesen relacionados con los contenidos desarrollados. En cuanto a las investigaciones a las que hemos tenido acceso, no se especifica nada acerca de los recursos adicionales que incluyen los libros de texto aunque, por los resultados de las otras subcategorías, podemos intuir que serían datos muy similares a los que hemos extraído nosotros.

Por último, la finalidad educativa es casi siempre crítica (11 veces). Esto nos lleva de nuevo a señalar la importancia de que estos contenidos se desarrollen en las secciones complementarias, pues los resultados obtenidos para los apartados de “desarrollo” difieren mucho de estos anteriores. De esta forma, los datos recabados en nuestra investigación para los patrimonios controversiales divergen en gran medida de los de otros trabajos, donde se revela una finalidad claramente conceptual y academicista. Así lo indican los estudios de Neus González y Joan Pagés (2005), Inmaculada López Cruz (2014), José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam Martín (2017) u Hortensia Morón y María del Carmen Morón (2012). Estas últimas investigadoras centran su análisis en torno a la presencia del patrimonio en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza para la Educación Secundaria Obligatoria, señalando que su presencia es escasa en cuanto a número y tipología, y que se enseña normalmente de forma complementaria. De esta forma, observamos que los problemas en torno a la educación patrimonial no los adolece solo la asignatura de Geografía e Historia, sino que se evidencia un claro abandono de esta temática por parte de las editoriales.

Conclusiones

A modo de cierre, el objetivo de este artículo era presentar y describir los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre el tratamiento didáctico de los patrimonios controversiales en los libros de texto de la E.S.O. en la comunidad autónoma de Andalucía. El grado de consecución de este objetivo se ha alcanzado pues, a lo largo de las páginas anteriores, hemos comprobado qué nociones de los patrimonios controversiales se incluyen en los manuales. Gracias a nuestras parrillas de análisis hemos podido detectar qué finalidad tienen los contenidos relacionados con dichos patrimonios, así como su integración y contextualización.

Además, con nuestro estudio, también hemos registrado qué tipo de actividades propone la editorial, así como los recursos didácticos externos propuestos en los manuales.

Asimismo, a lo largo de las páginas anteriores hemos comprobado cómo esta nueva visión del patrimonio apenas se trabaja en los manuales, siendo especialmente llamativo el caso del libro de 3º de la E.S.O., donde no se desarrollan los patrimonios controversiales en ninguna unidad. En los pocos apartados que se trabajan (en secciones “complementarias” principalmente), los resultados sí son satisfactorios, presentando, en la mayoría de los casos, contenidos bien integrados y contextualizados, acompañados de unas actividades significativas, y con una finalidad crítica y democrática. En nuestra investigación, hemos detectado que queda un largo camino hasta la implantación de una educación patrimonial de calidad dentro de la educación formal. Los resultados manifiestan la necesidad de un cambio metodológico dentro de las aulas, donde el libro de texto siga siendo una herramienta didáctica útil, pero dejando de ser la principal, ampliando el abanico de recursos.

Debemos señalar que en nuestro estudio, hemos analizado los contenidos que incluyen los libros de texto, y hemos extraído unas conclusiones de cómo se utilizan los manuales generalmente en los centros de enseñanza formal. Sin embargo, solo podemos inferir hipótesis, pues no tenemos la certeza, ni los datos, de cómo cada docente aplica esta herramienta, y a qué contenidos les da más importancia y dedica más tiempo. Por ello, sería sugerente realizar una investigación que analizase la aplicación de estos libros de texto en el aula, lo cual complementaría nuestro presente estudio documental.

Además, nuestra investigación se ha visto limitada, ya que solamente hemos analizado una editorial en su última edición, es decir, solo hemos examinado el tratamiento didáctico del patrimonio controversial desde una perspectiva (la misma editorial) y en un mismo momento (la misma edición).

De esta forma, con el presente trabajo se abren futuras líneas de investigación, pues, sería interesante realizar estudios en la misma línea para comprobar las nociones de patrimonio controversial que se incluyen en otras editoriales, no solo de la comunidad autónoma de Andalucía, y observar la evolución de su tratamiento didáctico. Asimismo, también sería muy interesante realizar estos análisis en los libros de textos de otras materias. En realidad de todas, pues aunque hemos detectado que el patrimonio controversial es poco trabajado, realmente se trata de un contenido transversal que puede aparecer en todas las asignaturas, desde aquellas que parecen más afines, como Lengua y Literatura, con el estudio de autoras femeninas o tradiciones literarias orales del pueblo, que apenas se desarrollan, hasta otras que puedan parecer alejadas de este campo de estudio, como la Educación Física, donde se puede enseñar lo femenino o lo popular.

Comenzábamos este artículo señalando la importancia de una educación patrimonial significativa, cuya finalidad debe ser promover ciudadanos críticos y democráticos. En este sentido, el patrimonio controversial, se erige como una gran oportunidad para hacer brotar emociones sobre temas históricos y sociales de actualidad, con el fin de fomentar un debate sano en nuestras aulas. Atrás debe quedar la visión simple y reduccionista del patrimonio. Los esfuerzos de la administración y los docentes deben orientarse en promover y transmitir una

educación patrimonial que permita una alfabetización ciudadana. En este sentido, las aulas de Educación Secundaria Obligatoria han de convertirse en un emplazamiento donde se propugnen unos valores de integración social, en consonancia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- 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*, 35(96), 109-121.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Carbonell, E. (2013). En torno al concepto de Patrimonio Cultural. En M. I. Álvaro-Zamora, C. Lomba-Serrano, J. L. Pano-Gracia y G. M. Borrás-Gualis (Coords.), *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis* (pp. 249-260). Diputación de Zaragoza.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109.
- Estepa, J., Ávila, R. y Ruíz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Ferreras, M., López Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 201-217. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Ferreras, M. y Estepa, J. (2014). Las actividades en los libros de texto de conocimiento del medio. Clasificación, tipología y aprendizaje en relación con la enseñanza del patrimonio. En J. Pagés-Blanch y A. Santisteban-Fernández (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 2, 183-192.
- Finat, J. (2014). Accesibilidad y educación patrimonial. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Libro de ponencias* (pp. 107-126).
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa. Colección Investigación Cualitativa*. Vol. I. Ediciones Morata.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Colección Investigación Cualitativa*. Vol. V. Ediciones Morata.
- González, N. y Pagés, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- López, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva <http://hdl.handle.net/10272/7733>
- López, I y Cuenca, J. M. (2018). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles-Martínez, S. Molina-Puche y A. Santisteban-Fernández (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 2, 159-168.
- Martín, M., Cuenca, J. M. y Estepa, J (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto-González y P. Miralles-Martínez (Coords.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109-122). Octaedro.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Editorial Morata.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Morón, H. y Morón M^a. C. (2012). El Patrimonio Natural y Científico-tecnológico para el desarrollo de la competencia científica: Análisis en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza para Educación Secundaria. En M. A. Peinado (Ed.), *I Congreso Internacional El Patrimonio Cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación* (pp.1656- 1669). UNIA.
- Morón, H. y Morón, M^a. C. (2017). La Evolución del Concepto de Patrimonio. Oportunidades para la Enseñanza de las Ciencias. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 83-98.
- Prats, L. (2000). El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 11, 115-136.
- Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 177-208.
- Peñalba, J. (2018). El concepto de Patrimonio. La convención del Patrimonio Mundial. En *Alcalá Patrimonio Mundial: XX aniversario. Libro de ponencias* (pp. 13-55). Institución de Estudios Complutenses.
- Santisteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila-Ruíz, M. P. Rivero-Gracia y P. L. Domínguez-Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>

La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil


The deconstruction of gender roles through cultural heritage in Early Childhood Education

Rocío Raposo Camacho  0000-0002-9429-9722

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
rocioraposo11@gmail.com

Elisa Arroyo Mora*  0000-0001-9724-5415

Universidad de Huelva
elisa.arroyo@ddi.uhu.es

Sergio Sampedro-Martín**  0000-0002-7776-4522

Universidad de Huelva
sergio.sampedro@ddi.uhu.es

Fechas · Dates

Recibido: 5 de diciembre de 2022

Aceptado: 11 de febrero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

*Beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

**Beneficiario de la ayuda FPU20/01886, financiada por el Ministerio de Universidades.

Cómo citar · How to cite

Raposo Camacho, R., Arroyo Mora, E., & Sampedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS*, 12, 67-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>

Resumen

El presente trabajo parte de la necesidad de implementar, desde las primeras etapas educativas, propuestas didácticas que promuevan que el alumnado desarrolle las primeras formas de pensamiento reflexivo y crítico y analice las manifestaciones culturales de su comunidad desde los principios de justicia social e igualdad. Así, este estudio presenta los resultados de una experiencia educativa de educación patrimonial desde la perspectiva de género desarrollada en el nivel de 4 años del segundo ciclo de Educación Infantil de un centro de educación compensatoria de la provincia de Almería. A través del uso de distintos instrumentos de recogida de información, como son una entrevista grupal semiestructurada y el dibujo libre por parte del alumnado, se ha tratado de averiguar el cambio conceptual y emocional del alumnado en torno al flamenco y a los estereotipos y roles de género presentes en este fenómeno cultural de forma previa y tras el desarrollo de diferentes actividades en forma de primer acercamiento a la temática. Para analizar la información se ha utilizado un sistema de categorías cualitativo, dando lugar como primeros resultados que el alumnado tiene arraigadas ideas sexistas desde temprana edad, encontrando cambios leves pero significativos hacia la deconstrucción de los estereotipos y roles de género si se trabaja el patrimonio desde la perspectiva de género en el aula.

Palabras clave: Educación patrimonial; Educación Infantil; flamenco; perspectiva de género; investigación cualitativa.

Abstract

This work is based on the need to implement, from the early stages of education, didactic proposals that promote the development of reflective and critical thinking and the analysis of the cultural manifestations of their community from the principles of social justice and equality. Thus, this study presents the results of an educational experience of heritage education from a gender perspective developed in the 4-year level of the second cycle of Early Childhood Education in a compensatory education centre in the province of Almeria. Through the use of different instruments for collecting information, such as a semi-structured group interview and free drawing by the students, we have tried to find out the conceptual and emotional change of the students in relation to flamenco and the gender stereotypes and roles present in this cultural phenomenon before and after the development of different activities as a first approach to the subject. In order to analyse the information, a qualitative category system has been used, giving as first results that students have ingrained sexist ideas from an early age, finding slight but significant changes towards the deconstruction of stereotypes and gender roles if heritage is worked on from a gender perspective in the classroom.

Keywords: Heritage education; early childhood education; flamenco; gender perspective; qualitative research.

Introducción

La relectura crítica de nuestra historia, nuestro patrimonio y nuestros modos de vida, costumbres y tradiciones desde la perspectiva de género con el fin de promover cambios que reduzcan las desigualdades entre mujeres y hombres es un imperativo social y educativo del siglo XXI. Por ello, es esencial implementar una coeducación real en las aulas de todas las etapas de la educación formal, comenzando por la Educación Infantil, y evaluar su impacto en la percepción, concepciones y valores del alumnado. Así, en este trabajo se presenta la evaluación de una experiencia educativa que se plantea como un primer acercamiento de un grupo del nivel de 4 años, el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, al flamenco desde la perspectiva de género.

Dicha propuesta educativa se desarrolla con un grupo-clase compuesto por 23 estudiantes – 13 alumnos y 10 alumnas – de 4 años de un centro de educación compensatoria de la provincia de Almería, situado en un contexto multicultural, donde la mayor parte del alumnado que acoge es de etnia gitana. La localización del centro y las características del alumnado y familias que conforman su comunidad educativa lo hacen idóneo para implementar proyectos en torno al flamenco como patrimonio cultural de gran vinculación emocional con los niños y niñas desde muy temprana edad.

El flamenco, además de estar incluido en la lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad de la UNESCO desde el año 2010, se configura como una línea prioritaria en el programa de innovación educativa Vivir y Sentir el Patrimonio de la Junta de Andalucía y como un contenido explícito en la normativa andaluza para la Educación Infantil. El flamenco, de esta forma, no es entendido únicamente como un género musical sino, más bien, como una manifestación cultural repleta de significaciones colectivas con gran potencial educativo por insertarse en las vivencias de las comunidades.

Por otro lado, tanto en la normativa estatal en materia de educación, 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, como en la específica para la Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, incluyendo alusiones explícitas a la igualdad entre mujeres y hombres en objetivos, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación de la primera etapa educativa.

Así, el currículo educativo y, por ende, la experiencia didáctica presentada, van en la línea de lo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), concretamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, cuyo fin es lograr la igualdad de género y empoderar a mujeres y niñas. Este objetivo se propone como una prioridad en el marco de los ODS, pues la desigualdad de género es un fenómeno que tiene lugar en todas las sociedades del mundo y la igualdad entre mujeres y hombres es, además de un derecho fundamental, un principio básico para la democracia, la paz, la prosperidad y la sostenibilidad.

Educación patrimonial desde la perspectiva de género en Educación Infantil

El patrimonio de nuestras comunidades, por su dimensión de espejo social (Fernández-Salinas, 2005), nos construye como personas y como colectivos, se inserta en nuestras biografías, conforma nuestros recuerdos y afecta a nuestro modo de entender la realidad (Jiménez-Esquinas, 2016). Las manifestaciones patrimoniales acompañan a las personas durante toda su vida y los vínculos que se establecen con ellas son inmediatos, por lo que, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), los niños y niñas mantienen una relación directa con el patrimonio de su contexto próximo desde edades tempranas, a partir del cual comienzan a descubrir y construir su identidad (De los Reyes, 2011).

Es, por ello, clave trabajar en torno al patrimonio desde las primeras etapas educativas, en las cuales se sientan las bases para el desarrollo posterior en todos los ámbitos de la vida (Bodero-Cáceres, 2017), con el fin de formar personas preparadas para comprender, respetar y valorar el patrimonio y para analizar las dinámicas sociales de forma crítica (Peinado, 2020). Así, entendemos la educación patrimonial no como una disciplina que pretende únicamente la transmisión de contenidos teóricos cerrados, sino como un proceso de socialización patrimonial (Cuenca, 2014; Puskás & Andersson, 2021), a partir del cual se orienta el trabajo a la promoción de valores éticos, cívicos y afectivos en relación con la defensa, protección y salvaguardia del patrimonio (Cuenca, Estepa y Martín, 2011) y al análisis crítico de la realidad cotidiana para formar a una ciudadanía activa y participativa en su entorno (Borghi y Galletti, 2020).

Esta finalidad educativa se consigue si la educación patrimonial se aborda a partir de problemas sociales relevantes (Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres, 2020), temáticas controvertidas (Kerr y Huddleston, 2016) o a partir de, como denominamos en el Proyecto I+D+i "EPITEC2: Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada", los patrimonios controversiales (Estepa, Cuenca y Martín-Cáceres, 2021), definidos como aquellas perspectivas sobre elementos patrimoniales que, por razones ideológicas, políticas, económicas, sociales, culturales, medioambientales o por interacción entre ellas, son seleccionados didácticamente para suscitar el conflicto, la controversia, el dilema o el debate, incluyendo aquellos que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado, oprimido o silenciado (Arroyo *et al.*, 2022). El trabajo a partir de la controversia promueve, según Estepa (2019), que el alumnado –de Educación Infantil en este caso– reflexione y se haga preguntas para analizar su realidad, adquiriendo, así, una mayor comprensión de los vínculos con el pasado y un mayor compromiso con su entorno para participar activamente en su mejora. En esta línea, Feliu *et al.* (2015) exponen que la escuela es un espacio cultural de la experiencia humana cuyo fin es explorar la realidad para poder transformarla, aprovechando los elementos patrimoniales del contexto próximo para fomentar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento reflexivo y divergente del alumnado, así como de su capacidad de acción. En esta primera etapa educativa, la acción y la participación ciudadana debe entenderse como una forma de construir juntos el espacio que compartimos

desde la justicia social, la comprensión mutua y la realización de proyectos de cooperación en la búsqueda del bien común (Feliu *et al.*, 2015).

Los problemas socioambientales relevantes abordados a partir del contacto directo con los elementos patrimoniales del contexto próximo permiten al alumnado reflexionar sobre posibles alternativas a los conflictos que tienen lugar en su entorno (Santisteban, 2019). Por ello, para paliar el vacío que existe en las escuelas sobre las controversias que giran en torno al patrimonio como forjador de identidades, resulta fundamental introducir y encaminar al alumnado desde las primeras etapas educativas hacia un análisis crítico de las relaciones que se establecen entre los elementos patrimoniales y el ámbito sociocultural en el que se desarrollan (Escribano, 2015). Así, se podrá alcanzar una educación patrimonial que posibilite la adquisición de un mayor compromiso con su comunidad, la comprensión de las conexiones con el pasado y la reflexión sobre posibles consecuencias de los actos del presente en el futuro (Ibagón y Miralles, 2021), con el fin de comprenderlos y valorarlos desde una perspectiva crítica y constructiva, favoreciendo el desarrollo competencial de la inteligencia territorial y emocional (Trabajo y Cuenca, 2017).

Una problemática socioambiental de relevancia y que urge abordar desde las primeras etapas educativas es la desigualdad de género presente en todas las sociedades y en prácticamente la totalidad de las manifestaciones de nuestra cultura, proponiendo en la escuela cambios conceptuales y metodológicos que conduzcan hacia una coeducación patrimonial (Cacheda, 2019). La socialización diferencial de género a la que está expuesta toda persona desde su nacimiento construye la identidad propia a través de los aprendizajes que promoverán valores, creencias, comportamientos, actitudes o expectativas propias de una sociedad desigual desde temprana edad (García-Luque y De la Cruz, 2017), pues según los trabajos de Martínez-Reina y Vélez-Cea (2009) y Rodríguez-Fernández (2020), los niños y niñas de entre tres y siete años ya muestran conductas estereotipadas en cuanto a sus intereses, elección de juegos y juguetes y pretensiones laborales futuras y en relación con los roles prototípicos femeninos y masculinos en la vida social.

Por ello, tal y como exponen Lucas y Delgado-Algarra (2019), es esencial poner atención a la perspectiva de género en la educación patrimonial para que el alumnado pueda detectar el desequilibrio social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres y analizar su realidad desde la comprensión de que la sociedad patriarcal ha perpetuado la desigualdad social a lo largo de la historia haciendo que lo femenino y los roles que se le asocian sean valores secundarios e infravalorados. Establecer una mirada feminista hacia la educación patrimonial que busque y refuerce la equidad hará que el alumnado reflexione críticamente sobre los criterios que jerarquizan las distintas manifestaciones patrimoniales y sobre los prejuicios, estereotipos y roles de género que estas reproducen (Arroyo *et al.*, 2022).

El flamenco es, en este sentido, una manifestación artística que, según Contreras (2018), es idónea para la promoción de valores de igualdad y de justicia social a través de la visibilización de las contribuciones de las mujeres y del trabajo de las emociones (De las Heras, 2015), aprovechando su carácter identitario en el contexto andaluz. Es clave que el alumnado comprenda, desde las primeras etapas educativas, la dimensión estructural de las mujeres como creadoras y mantenedoras de los vínculos culturales de las comunidades (González-Marcén,

2016), contribuyendo, así, a un avance hacia la igualdad de derechos de acceso, participación y contribución al patrimonio y la vida cultural para hombres y mujeres (UNESCO, 2016).

Las propuestas didácticas de educación patrimonial desde la perspectiva de género en Educación Infantil deben servirse de estrategias metodológicas activas basadas en la investigación escolar, cuyo fin es fomentar el interés, la curiosidad y la motivación del alumnado a través de técnicas de investigación y del juego como método de enseñanza y aprendizaje (Escribano, 2015). En esta línea, Casanova, Arias y Egea (2018) aseguran que la educación patrimonial unida a métodos de indagación desde edades tempranas favorece una mejor comprensión y mayor vínculo con el patrimonio. Partiendo de los elementos patrimoniales se pretende potenciar los referentes identitarios de las sociedades a las que pertenece el alumnado y, a su vez, desarrollar emociones y habilidades prosociales que contribuyan a la justicia y a la inclusión social (Arroyo y Crespo, 2019). De este modo, estaremos colaborando al desarrollo integral del alumno y alumna, pues las competencias emocionales son indispensables para ello y, en este caso, van a facilitar las relaciones interpersonales del alumnado (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012) y el desarrollo de emociones y valores de respeto, empatía, tolerancia, igualdad y justicia.

Marco metodológico

Metodología e instrumentos de investigación

El presente trabajo tiene como objetivo principal valorar el cambio conceptual y emocional del alumnado en torno al flamenco desde la perspectiva de género tras un primer acercamiento a la temática en diversas actividades sobre instrumentos, vestimenta y bailes relacionados con el flamenco, con el fin de detectar estrategias metodológicas y actividades clave para el desarrollo de propuestas de coeducación patrimonial en Educación Infantil. El trabajo que presentamos podría considerarse como un estudio exploratorio, definido como un estudio a pequeña escala (Teijlingen y Hundley, 2001), que permite evidenciar cuestiones metodológicas, detectar posibles problemas o limitaciones y mostrar la viabilidad y coherencia de los instrumentos y técnicas utilizados durante el proceso con el fin de extrapolarse a investigaciones futuras de un rango superior. Este tipo de estudios se utilizan en trabajos que aportan cierta novedad a un área en el que no se encuentra un gran número de investigaciones del mismo tipo y que pudieran servir como fundamentación metodológica en sí mismas. Es, por tanto, una investigación orientada a la aplicación, pues está diseñada para dar respuesta a problemas concretos y para la toma de decisiones y el cambio o mejora, en este caso, de la práctica educativa (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005).

La experimentación de situaciones de aprendizaje es un tipo de investigación que se caracteriza por combinar la teoría y la práctica en un proceso en el que el equipo de investigación –la docente, en este caso– profundiza en la comprensión del fenómeno al mismo tiempo que la experiencia se está desarrollando (Cobb *et al.*, 2003). Además, tal y como apuntan estos autores, el diseño inicial es una conjetura acerca de las características, los medios y los recursos, entre otros, que se van a probar en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, siendo en nuestro caso materializado en el desarrollo de diversas actividades sobre el flamenco y comprobando, de forma posterior a su implementación, los resultados obtenidos.

Tabla 1
Sistema de categorías

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
I. Conceptualización del flamenco	1. Concepción del flamenco	Desconocimiento del concepto	Desconocimiento del flamenco. No reconocimiento de la palabra, el estilo musical o fenómeno cultural y confusión con otros elementos sinónimos.
		Estilo musical	Conocimiento del flamenco únicamente como un género musical.
		Patrimonio etnológico	Reconocimiento del flamenco como manifestación cultural propia y como referente identitario.
	2. Componentes del flamenco	No conectados	Reconocimiento de algunos instrumentos asociados al flamenco: la guitarra. No se realizan conexiones entre otros componentes como la vestimenta. Escaso conocimiento sobre el baile y el canto.
Diferenciación y conexión		Se diferencian distintos sonidos asociados a instrumentos musicales del flamenco (guitarra, cajón, palillos, palmas, etc.). Conexiones entre otros componentes como la vestimenta, el baile y el canto.	
II. Estereotipos y roles de género en el flamenco		Nociones estereotipadas en función al género	Se asocian roles según el género. Estereotipos que sitúan a la mujer en un segundo plano y presentando al hombre como protagonista de las actividades del flamenco.
		Deconstrucción de los roles de género	No se distinguen funciones asociadas exclusivamente al género, situando los individuos en el mismo nivel de protagonismo. Las actividades y complementos relacionadas con el flamenco se atribuyen indistintamente o de forma igualitaria a hombres y mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

Para recabar la información que permitiría alcanzar los objetivos propuestos, el primero de los instrumentos utilizados fue una entrevista grupal semi-estructurada, instrumento que toma especial interés en la etapa de Educación Infantil, pues, a partir de una asamblea se inicia un coloquio parcialmente dirigido en el que, al introducir una serie de preguntas clave, se puede indagar sobre las concepciones del alumnado (Miralles y Alfageme, 2010). En este caso, las preguntas que se les formulaban a los alumnos y alumnas giraban en torno al flamenco como manifestación cultural y a estereotipos y roles de género que lleva asociado. El segundo instrumento de recogida de información consistió en un dibujo libre en el que el alumnado debía representar todo aquello que le evocara el término flamenco. Ya que el alumnado en esta etapa educativa presenta limitaciones en la comunicación verbal –oral y/o escrita–, el dibujo es la forma en la que expresa su manera particular de ser y de concebir el mundo (Marín, 1988), lo cual nos da mucha información sobre sus percepciones, concepciones y valoraciones.

Además de estos instrumentos, lo recogido en el diario de la docente, la observación directa y participante, las grabaciones de audio de todas las sesiones y las fotografías tomadas durante el proceso también nos aportan información relevante sobre la propuesta didáctica y el aprendizaje del alumnado. Para el análisis de la información recogida, tanto en las entrevistas como a través de los dibujos, se ha elaborado un sistema de categorías cualitativo para valorar las concepciones del alumnado en torno a las dimensiones conceptuales que abordamos en el estudio: el flamenco y sus componentes y los estereotipos y roles de género que subyacen a las prácticas y manifestaciones del flamenco (Tabla 1). Dicho sistema de categorías se caracteriza por servirse de una hipótesis de progresión que parte del desconocimiento o descontextualización de los conceptos abordados hasta llegar a un estadio superior de reconocimiento, en este caso, del flamenco como una manifestación compleja del patrimonio etnológico de las comunidades y de deconstrucción de los estereotipos y roles de género que se le asocian.

Experiencia didáctica

La propuesta didáctica implementada en el nivel de 4 años del segundo ciclo de Educación Infantil consistió en seis sesiones de trabajo que se correspondieron con un primer acercamiento a la temática del flamenco desde la perspectiva de género, integrando en las actividades concreción curricular de las tres áreas de conocimiento para la etapa. Las actividades desarrolladas (Tabla 2) abordaban cuestiones en torno al ritmo del flamenco, los roles principales de las personas implicadas en las actuaciones musicales, los instrumentos utilizados y los elementos de la vestimenta tradicional asociada a dicho género musical y manifestación cultural.

Además del carácter globalizador de la propuesta didáctica, conectando las tres áreas curriculares de la etapa de Educación Infantil, esta se caracteriza por integrar, tal y como se insta en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, las ocho competencias clave descritas para la etapa (Tabla 3).

Tabla 2
Secuenciación didáctica

FASES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES
Fase de planificación. Actividades de indagación de ideas previas y motivación.	1. "¿Qué es el flamenco?". Detección de ideas previas mediante asamblea y dibujo libre. 2. Visualización de vídeos sobre el flamenco.

FASES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES
Fase de búsqueda. Actividades de obtención de información.	Actividades de búsqueda de información en cuentos y vídeos en torno a: <ol style="list-style-type: none"> 1. El ritmo (trabajo de los palos del flamenco mediante la escucha activa y la expresión corporal, siendo el cuerpo el principal instrumento musical). 2. Los instrumentos musicales del flamenco (cajón, castañuelas, palmas, zapateo, guitarra). 3. La vestimenta típica del flamenco (sombbrero, pañuelos, flores, abanicos, tacones, tirantes, etc.). 4. <i>Tabla</i>o flamenco (papel del hombre y de la mujer en el flamenco).
Fase de estructuración de la información. Actividades de construcción de los aprendizajes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de instrumentos musicales del flamenco. 2. Elaboración de mantón flamenco. 3. Decoración de abanicos. 4. Juego simbólico en torno a los elementos del flamenco.
Fase de síntesis y comunicación de resultados. Actividades de evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dramatización de un <i>tabla</i>o flamenco 2. "¿Qué es el flamenco?". Detección de ideas finales mediante asamblea y dibujo libre.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Integración de las competencias clave en la secuenciación didáctica

COMPETENCIA CLAVE	INTEGRACIÓN EN LAS ACTIVIDADES
Competencia en comunicación lingüística	Trabajo de la competencia mediante la asamblea, la expresión de ideas y sentimientos asociados al flamenco, las exposiciones explicativas de las producciones del alumnado y a través del conocimiento de normas comunicativas y de respeto en las actividades de trabajo colaborativo.
Competencia plurilingüe	Teniendo en cuenta el contexto multicultural del grupo-clase y del centro escolar, el intercambio comunicativo y de experiencias culturales promoverá en el alumnado el conocimiento, respeto y valoración de la interculturalidad.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	Desarrollo del pensamiento científico a través del juego, la manipulación y el tratamiento de diversas fuentes de información para indagar sobre el flamenco.
Competencia digital	Trabajo de la competencia a través del visionado de contenido audiovisual procedente de internet. El alumnado aprenderá a adelantar, retroceder, reproducir, pausar y parar los vídeos, así como a realizar un uso correcto de internet, sirviéndose de este recurso para obtener información, jugar y aprender.
Competencia emprendedora	Desarrollo de la creatividad, innovación, iniciativa y autonomía en las actividades lúdicas y en los proyectos de creación de instrumentos y elementos de la vestimenta relacionada con el flamenco, así como en la preparación y puesta en práctica de la dramatización de un <i>tabla</i> o flamenco.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	Trabajo a partir de las emociones propias (reconocimiento, gestión, regulación y expresión) y ajenas (respeto, tolerancia, desarrollo de la empatía, apoyo y colaboración).

COMPETENCIA CLAVE	INTEGRACIÓN EN LAS ACTIVIDADES
Competencia ciudadana	Desarrollo de las bases para la formación de una ciudadanía libre, democrática e igualitaria a través del trabajo para la deconstrucción de los roles y estereotipos de género asociados a las manifestaciones culturales de la propia comunidad.
Competencia en conciencia y expresión culturales	Conocimiento y construcción de la identidad personal y colectiva a partir del trabajo en torno al patrimonio cultural de la comunidad propia. Reconocimiento y valoración de los elementos clave del flamenco.

Fuente: Elaboración propia.

Se podría considerar que la secuencia didáctica presentada es una iniciación al tratamiento del flamenco desde la perspectiva de género en Educación Infantil y que forma parte de un proyecto anual cuya continuación se extenderá a lo largo de todo el curso escolar con actividades diseñadas para el Día del Flamenco y la visita al Museo de la Guitarra de Almería, entre otras.

Primeros resultados y discusión

Las preguntas formuladas en los dos momentos de entrevista grupal y los dibujos libres del alumnado han aportado resultados organizados en dos categorías de análisis: conceptualización del flamenco y estereotipos y roles de género presentes en él.

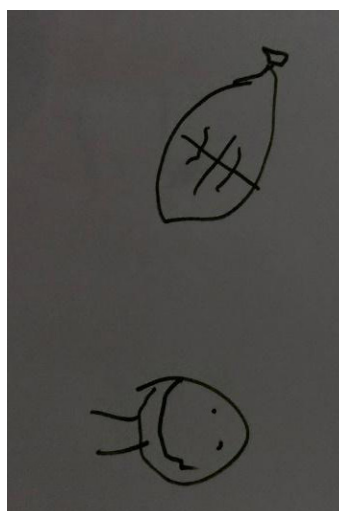
El flamenco como fenómeno cultural

Cuando el alumnado es preguntado en la primera sesión por qué es y qué conocen acerca del flamenco, en sus respuestas se denota una concepción simple y, en algunos casos, confusa en torno a dicha manifestación cultural. Un alumno respondió “Va a la pata coja”, considerando que era preguntado por el animal y no por el género musical. En algunos de los primeros dibujos también se comprueba dicho error, estando representado en varios casos el ave (Figura 1).

Otras de las respuestas obtenidas fueron: “Es un baile”; “Es una fiesta”; “Se canta una canción con amigos”; o “Aplaudimos mucho” –referido al acompañamiento con las palmas al cante y baile flamenco–. En relación con los instrumentos que pueden utilizarse para la representación de los sonidos del flamenco, el alumnado únicamente reconoció y mencionó la guitarra, representada en algunos de los dibujos de forma descontextualizada sin que nadie la toque (Figura 2).

Figuras 1 y 2

Ejemplos de dibujos del alumnado sobre flamenco en la primera sesión de trabajo



Fuente: Producciones propias del alumnado.

En cambio, en la última de las sesiones de iniciación al trabajo en torno al flamenco, se apreciaron variaciones en las concepciones del alumnado. Cuando se le preguntó por qué es el flamenco, entre las respuestas recibidas, se incluyeron alusiones al cante, al baile y a las celebraciones. Asimismo, un alumno mencionó que en el flamenco también se podía aprender mientras imitaba los movimientos del zapateo, lo que animó al resto del grupo a simular que tocaban instrumentos, como la guitarra, el cajón flamenco o las castañuelas o palillos. Esto pone de manifiesto, tal y como exponen Trigo, Rodríguez y Moreno (2019), que el flamenco es un recurso de alto valor educativo para el tratamiento de todas las áreas curriculares y el desarrollo de las competencias clave. Los dibujos finales del alumnado también incluían detalles distintivos de los representados en la primera sesión, añadiendo elementos clave de la vestimenta –como mantones, peinetas o zapatos de baile– o la inclusión de nuevos instrumentos (Figuras 3 y 4).

Figuras 3 y 4

Ejemplos de dibujos del alumnado sobre flamenco en la última sesión de trabajo



Fuente: Producciones propias del alumnado.

Por otro lado, el trabajo a partir del patrimonio del contexto del alumnado, en este caso, del flamenco, ha fomentado el sentimiento de pertenencia del alumnado a su comunidad (Cuenca, 2014) y ha servido como elemento de cohesión del grupo. Esto podemos inferirlo de la respuesta de una alumna que declaró que, gracias al flamenco, “lo pasamos muy bien porque podemos cantar canciones y bailar todos juntos”. Asimismo, la utilización del color en la mayor parte de los dibujos de la última sesión de trabajo, a diferencia de los dibujos con ausencia de color recogidos en la primera –lo cual se puede relacionar con un vacío afectivo (Ochando y Peris, 2012)–, podría indicar que ha habido un aumento de los vínculos afectivos del alumnado hacia el flamenco.

Así, el desarrollo de diversas actividades en torno al flamenco promovió cambios conceptuales y emocionales en el alumnado en torno a dicha manifestación cultural, el reconocimiento de instrumentos utilizados en los sonidos del flamenco y las características de la vestimenta tradicional asociada. En nuestro caso, al igual que lo presentado por López Castro (2010) y Escribano (2015) en sus trabajos, el uso de estrategias metodológicas activas promovió una gran motivación intrínseca e interés por parte del alumnado en torno al flamenco. Asimismo, el trabajo de indagación sobre el tema y el uso de actividades donde el rol estudiante fue activo fomentaron, tal y como exponen Casanova, Arias y Egea (2018), un mayor compromiso del alumnado con la propuesta y un aumento de su vinculación emocional con el flamenco. Esto lo comprobamos cuando en momentos de juego libre, los alumnos y alumnas continuaban reflexionando y representando escenas típicas de *tablaos* flamencos y declarando que iban a apuntarse a clases de baile flamenco.

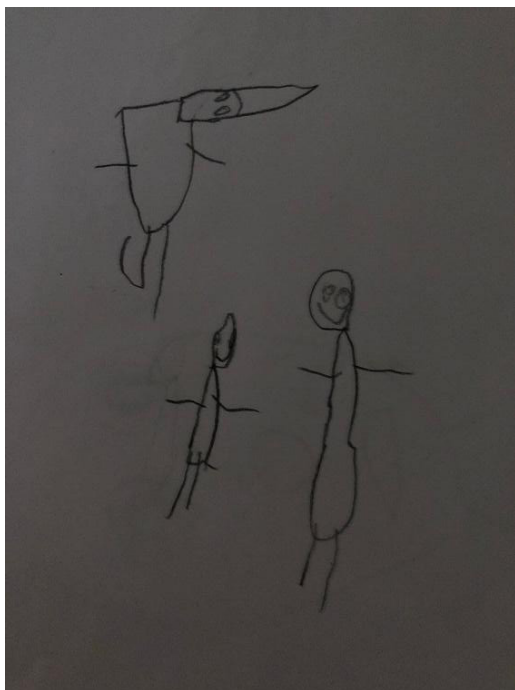
Estereotipos y roles de género asociados al flamenco

En la entrevista grupal de la primera sesión de trabajo, el alumnado fue preguntado por los roles desempeñados por mujeres y hombres en lo relativo al flamenco, detectando que, a pesar de su corta edad, los niños y niñas ya tenían arraigadas ciertas creencias y percepciones en relación con el género (Broch y Sanahuja, 2019). Así, cuando la docente pregunta al grupo acerca de quién toca la guitarra, obtener como respuesta que solo el hombre puede hacerlo y cuestionar que por qué la mujer no toca la guitarra, una niña respondió que “la mujer no sabe”. Del mismo modo, un alumno añadió que “la niña solo baila... Nada más”. Debido a estas concepciones sexistas en el imaginario de los niños y niñas en torno al flamenco desde temprana edad, López Castro (2010) asegura que este es un centro de interés idóneo para el fomento de valores de igualdad a través de la coeducación.

Asimismo, los dibujos del alumnado en esta fase de indagación de ideas previas no muestran paridad entre las personas representadas, pues, en su mayoría, exponen el papel protagónico de los hombres (Figura 5) y a las mujeres, en el caso de aparecer, en un segundo plano, únicamente como modelos o bailarinas (Figura 6). Esto denota que, tal y como presenta Rodríguez-Fernández (2020) en su estudio, a la edad de 4 años, el alumnado ya muestra roles estereotipados y sexistas en torno a las profesiones y a las funciones de mujeres y hombres en distintos ámbitos de la vida pública, laboral y social.

Figuras 5 y 6

Ejemplos de dibujos sobre roles de género en el flamenco en la primera sesión



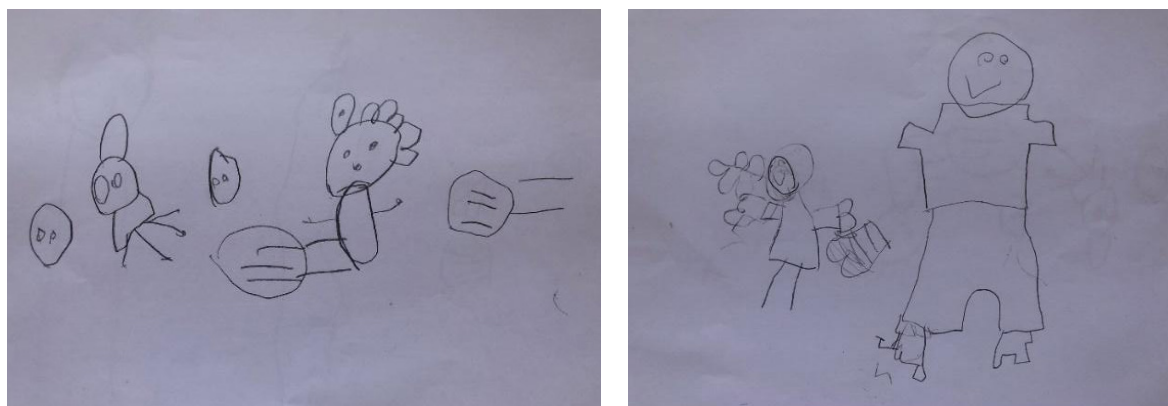
Fuente: Producciones propias del alumnado.

Por el contrario, las respuestas dadas por el alumnado en la última sesión parecen ser un primer paso para desmontar los roles de género relacionados con el flamenco, pues, cuando la docente cuestiona sobre qué pueden hacer los niños y las niñas en el flamenco, obtiene oraciones como “Tocar la guitarra y la caja”; “Todos bailan”; “Y pueden llevar flores y un pañuelo de lunares”; “Se ponen nombres” y “Los niños y las niñas tocan la guitarra, *seño*”. Del mismo modo, cuando se cuestiona por quiénes tocan instrumentos como la guitarra o el cajón flamenco, algunas de las respuestas del alumnado son “Toda la gente”; “Los niños... Y también las niñas” o “Los niños y las niñas y los padres y las madres...”. Este cambio en las concepciones del alumnado pone de manifiesto que, aunque los estereotipos y roles de género se integran en las ideas de los niños y niñas desde temprana edad, si se emplean principios coeducativos y se trabaja para la deconstrucción de los roles de género mostrando referentes femeninos y empoderando a las niñas desde Educación Infantil, se perciben cambios conceptuales satisfactorios, lo cual es un primer paso que nos puede conducir a formar a una ciudadanía más justa y a la consecución de una sociedad libre de estereotipos de género y comprometida con la igualdad (Prat, 2014).

Los dibujos presentados por el alumnado en la última sesión de trabajo también muestran una ruptura de algunos de los estereotipos de género asociados al flamenco. Por ejemplo, todos los dibujos en los que se representa la guitarra como instrumento por excelencia en el flamenco es una mujer quien la toca (Figura 7). Del mismo modo, el alumnado comenzó a representar gráficamente a hombres con elementos tradicionalmente asociados a las mujeres –como los tacones– o bailando mientras que la mujer es quien toca algún instrumento o canta (Figura 8).

Figuras 7 y 8

Ejemplos de dibujos sobre roles de género en el flamenco en la última sesión



Fuente: Producciones propias del alumnado.

Estos primeros resultados muestran que, aunque de forma inicial, partir de las concepciones del alumnado en torno a los modelos de feminidad y masculinidad arquetípicos del flamenco permite, tal y como expresa López Castro (2010), construir alternativas que lleven a los niños y niñas a buscar y crear modelos igualitarios que sirvan como ejemplo para el desarrollo de todas sus potencialidades, independientemente de su sexo, advirtiendo y denunciando las desigualdades de género en las manifestaciones culturales de su comunidad.

Conclusiones

A través de la experimentación de diversas actividades en torno al flamenco desde la perspectiva de género se ha tratado de hallar estrategias metodológicas y actividades clave que promuevan cambios conceptuales y emocionales en el alumnado de Educación Infantil. Aunque es evidente que no existe una fórmula infalible para promover aprendizajes en todo tipo de alumnado y que es necesario adaptar las propuestas didácticas a los intereses, características y contexto de cada estudiante, las investigaciones en educación patrimonial en todas las etapas educativas sí han podido demostrar la efectividad del enfoque de investigación escolar y de actividades vivenciales para propiciar el conocimiento, análisis y valoración del patrimonio.

Tras haber realizado una primera evaluación de las actividades de la propuesta y de los aprendizajes del alumnado, se pueden extraer una serie de conclusiones en lo que respecta a la metodología conveniente para una propuesta de educación patrimonial en Educación Infantil. Tanto por aquello que incluye como de lo que carece el planteamiento didáctico, se puede deducir que hay ciertas características que una intervención educativa debe poseer para que reporte beneficios al alumnado: el aprendizaje interdisciplinar –que conecte todas las áreas y aborde el mayor número posible de objetivos y saberes básicos de la normativa vigente en materia de educación–, el aprendizaje basado en la indagación o investigación escolar, la utilización de una gran diversidad de recursos que promuevan un papel activo del alumnado, la conexión de los aprendizajes con la realidad del alumno o alumna y con sus intereses, la creación por parte de los discentes de producciones propias en base a lo aprendido o la importancia de lo lúdico para aprender.

Las principales limitaciones del estudio radican en el corto tiempo de desarrollo de la propuesta didáctica y en la falta de recursos específicos para abordar el patrimonio cultural desde la perspectiva de género en Educación Infantil. La coeducación patrimonial sigue siendo una disciplina relativamente nueva y con poca presencia en la literatura científica para la primera etapa educativa, por lo que no existen materiales educativos que promuevan la deconstrucción de los roles de género a partir del flamenco ni instrumentos de investigación sistemática para evaluar propuestas de esta índole.

No obstante, a pesar de que los cambios presentados en el apartado anterior parecen relativamente sencillos o superfluos, teniendo en cuenta la edad del alumnado y sus características madurativas y cognitivas, los consideramos significativos por ser un buen inicio para un proceso de educación patrimonial y de promoción de valores de igualdad de género que debe tener continuidad durante toda su escolaridad. La coeducación patrimonial, en este sentido, debe ser una disciplina que se desarrolle en todas las etapas educativas, pues, teniendo en cuenta la socialización diferencial de género que experimenta toda persona desde temprana edad y los mensajes sexistas que recibe el alumnado desde su nacimiento y a través de múltiples vías, es necesario que desde la educación formal se contrarresten dichos mensajes y que se trate de deconstruir los roles y estereotipos de género que condicionan a niños y niñas desde la primera etapa educativa. Es, por esto, esencial que existan ejemplos de proyectos que puedan servir como modelo a los docentes de Educación Infantil que quieran aprovechar las potencialidades educativas del patrimonio desde la perspectiva de género.

El contacto permanente y directo con la docente encargada de materializar en la práctica la presente investigación nos ha permitido enriquecernos bidireccionalmente y comprobar, teniendo en cuenta el contexto y la etapa educativa en la que se desarrolla la experiencia, la necesidad de introducir de forma transversal pero explícita en la formación inicial docente contenidos relacionados con la perspectiva de género, la coeducación, el patrimonio cultural y natural de las comunidades y el desarrollo de las competencias emocionales y habilidades sociales.

El flamenco es, además de un estilo musical conocido y valorado mundialmente, un fenómeno social y cultural complejo que, materializado en la práctica del aula a través del juego fundamentalmente, favorece la expresión artística del alumnado tanto desde el ámbito personal, permitiendo la demostración al resto de su manera de sentir y vivir el patrimonio cultural propio, como desde el ámbito social, ayudando al niño y a la niña a entender esta manifestación como una experiencia lúdica en la que todos y todas podemos desarrollar nuestras potencialidades personales.

Por su parte, el juego ha favorecido que niños y niñas se sintieran atraídos por el conocimiento del flamenco, ya que todas las dinámicas que se han desarrollado han sido presentadas de una forma lúdica y festiva, lo cual, unido a la previa vinculación social y familiar del alumnado con el flamenco, ha contribuido a un aumento en su motivación e interés por la temática. Las sesiones en las que la música, el canto y el baile han sido los protagonistas han contribuido a la mejora de la expresión musical del alumnado, a su desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y emocional al tiempo que desarrollaban su pensamiento reflexivo y divergente, aumentaban sus conocimientos sobre su patrimonio, cultura y comunidad e iban deconstruyendo estereotipo-

tipos y roles de género inherentes en nuestra sociedad. Consideramos, por tanto, este como un buen primer paso hacia la construcción de una ciudadanía más igualitaria que no dé por sentados y asumidos los mandatos de género y que actúe desde su compromiso con la equidad y la igualdad de género.

Así, a partir de los resultados obtenidos tras la experimentación de las actividades descritas y de lo encontrado en la literatura científica, pretendemos exponer un listado de estrategias y actividades tipo que podrían servir para su inclusión en propuestas didácticas en torno al patrimonio desde la perspectiva de género en Educación Infantil, como pueden ser las siguientes:

- Dramatizaciones de tradiciones y manifestaciones del patrimonio etnológico.
- Juegos simbólicos en el que se rompan los estereotipos y roles de género en relación con la vestimenta, funciones, competencias sociales, etc.
- Actividades en torno a mujeres ilustres en la vida cultural de las comunidades para configurar una genealogía de mujeres en el patrimonio del ámbito local, autonómico o nacional.
- Visionado de documentales sobre la historia de los pueblos y sus costumbres desde la perspectiva de género.
- Participación en efemérides como el 8 de marzo o el 25 de noviembre con campañas de sensibilización y las primeras formas de activismo feminista.
- Confección de artefactos o instalaciones artísticas abordando temáticas inspiradas en obras de artistas femeninas.
- Juegos de roles que pongan en valor los cuidados y que promuevan la corresponsabilidad de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, E. y Crespo, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la Escuela*, 98, 62-75. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.05>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M.J. y Cuenca, J.M. (2022). Controversial heritage, eco-social 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.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bodero-Cáceres, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017002>
- Borghini, B. y Galletti, F. (2020). Researchers, projects and experiences in Didactics of History and Heritage from the DiPaSt Center of the University of Bologna, Italy. In E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 311-330). IGI Global.
- Broch, D. y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de «La Cenicienta» desde un proceso de investigación- acción. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 169-182. <http://doi.org/10.15366/tp2019.34.013>

- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en las instituciones culturales y museos. *Cuadernos del Claeh*, 2(110), 273-300.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Contreras, J. A. (2018). El flamenco en el currículum de la Educación Primaria en Andalucía y su utilidad en la Educación para la Igualdad. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 11(13), 22-30. <https://doi.org/10.23754/telethusa.111303.2018>
- 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.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M.J. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. 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>
- De las Heras, B. (15-17 de julio de 2015). *La educación emocional a través del baile flamenco*. XIII Curso de Verano Pablo de Olavide. El compás del baile flamenco. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- De los Reyes, J. L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 65-88). Mira Editores.
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa "¡Esta clase es un Museo!". *Pulso*, 38,179-205.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, 96,225-226.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epittec: 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.
- 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.
- Fernández-Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.
- García-Luque, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 2, 30-50.
- González-Marcén, P. (2016). La mirada de las mujeres: otros patrimonios, otro turismo. *PH*, 89, 176-177.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. In C.J. Gómez-Carrasco, X.M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De "añadir mujeres y agitar" a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24, 137-141.

- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- López Castro, M. (2010). La Didáctica del flamenco: una aproximación a su historia y algunas propuestas de trabajo. *Revista de Investigación sobre Flamenco "La madrugá"*, 3.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Martínez-Reina, M. C. y Vélez-Cea, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16(2), 137-144.
- Ochando, G. y Peris, S. (2012). Interpretación de los dibujos de los niños: lo que dice el niño con sus dibujos. *Anales de Pediatría Continuada*, 10(1), 39-45.
- 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>
- Prat, A. (2014). *Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja.
- Puskás, T. & Andersson, A. (2021). Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years*, 4(2-3), 190-201. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1515892>
- Rodríguez-Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil. *Know and Share Phycology*, 1(3), 63-70. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Teijlingen, E. & Hundley V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1-4.
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, 40, 159-174.
- Trigo, E., Rodríguez, I. M. y Moreno, P. (2019). ¡Mira qué alegría! Promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica. *Álabe*, 19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.7>
- UNESCO (2016). *Recomendación sobre museos y colecciones*. [Plan de trabajo regional de cultura para América Latina y el Caribe LAC UNESCO 2016-2021. Cultura & desarrollo, (14)]. Disponible en: http://www.lacult.unesco.org/docc/CyD_14_es.pdf

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>

Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia

Heritage in conflict and history learning. An experience around Franco's monuments in the Region of Murcia

Sebastián Molina Puche  0000-0003-1469-2100

Universidad de Murcia
smolina@um.es

Juan Francisco Martínez López  0000-0001-8928-1918

Universidad de Murcia
juanfrancisco.martinezl@um.es

Fechas · Dates

Recibido: 6 de diciembre de 2023
Aceptado: 26 de febrero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Este artículo forma parte del proyecto "LETHE: (e-)Learning the invisible history of Europe through material culture" (2021-1-ES01-KA220-SCH-000034358, convocatoria proyectos Erasmus+ KA220 de la Unión Europea).

Cómo citar · How to cite

Molina Puche, S., & Martínez López, J. F. (2023). Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia. *REIDICS*, 12, 85-100. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>

Resumen

Son numerosos los autores que han manifestado que el patrimonio es un recurso efectivo para la enseñanza de contenidos de historia. Sin embargo, no hay demasiadas investigaciones que demuestren empíricamente esa efectividad, esto es, si realmente mejora la comprensión/aprendizaje de los contenidos históricos o por el contrario, solo mejora la adquisición de información puntual e incluso anecdótica ligada al elemento patrimonial. Este trabajo pretende ser una primera toma de contacto sobre esta problemática, a partir de una intervención en un aula de 1.º Bachillerato en un centro educativo del centro de Murcia centrada en varios elementos controvertidos, en tanto que se trata de edificios construidos durante la dictadura franquista. Tras la intervención se analizaron los datos obtenidos en un cuestionario de evaluación final, destinado a evaluar los contenidos históricos tratados a partir de los elementos patrimoniales seleccionados. Los resultados fueron de gran interés, en tanto que el 67% del alumnado mostró un bajo nivel de adquisición de conocimientos históricos haciendo uso del patrimonio regional controvertido.

Palabras clave: patrimonio material; aprendizaje de la historia; Bachillerato; Innovación educativa.

Abstract

Numerous authors have stated that heritage is an effective resource for teaching history content. However, there is not much research that empirically demonstrates this effectiveness, i.e. whether it really improves the understanding/learning of historical content or whether, on the contrary, it only improves the acquisition of specific and even anecdotal information linked to the heritage element. This work aims to be a first contact with this problem, based on an intervention in a classroom of 1st year Baccalaureate in an educational centre in the centre of Murcia focused on several controversial elements, as they are buildings constructed during the Franco dictatorship. After the intervention, the data obtained were analysed in a final evaluation questionnaire, aimed at assessing the historical content dealt with on the basis of the selected heritage elements. The results were of great interest, in that 67% of the students showed a low level of acquisition of historical knowledge using the controversial regional heritage.

Keywords: material heritage; historical knowledge; Baccalaureate; Educational innovation.

Planteamiento del problema

No cabe duda que el binomio que conforman educación y patrimonio cuenta con un reconocimiento más que contrastado (Fontal e Ibáñez, 2015), y un futuro más que halagüeño, sobre todo si revisamos la voluminosa literatura que, en los últimos años, se ha generado en torno al mismo (Cuenca y Estepa, 2013; Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015; Molina Puche, 2015; Fontal e Ibáñez, 2017, Estepa y Martín, 2020).

Una de las principales razones de la “buena salud” de este tándem es que, desde hace ya varias décadas, goza de un amplio y decidido apoyo institucional: la función desarrollada por instituciones como la UNESCO; la Unión Europea con actuaciones como la *Recomendación relativa a la protección del Patrimonio Cultural contra los actos ilícitos* de 1996 (Cuenca, 2002, 168); o el propio Estado Español con la Ley Nacional de Patrimonio Español de 1985¹, y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Cuenca, Martín, Ibáñez y Fontal, 2014), son buena muestra de ello.

Pese a este decidido apoyo institucional, y la mucha bibliografía existente centrada en aspectos educativos vinculados con el patrimonio, lo cierto es que, en lo relativo al uso del patrimonio en el ámbito de la educación formal, aún queda mucho por hacer (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013).

Es cierto que en las dos últimas reformas educativas, los textos legislativos apuestan por el uso del patrimonio como recurso e, incluso, como objeto de trabajo en los distintos niveles educativos (Pinto y Molina, 2015; Oriola, 2019).

De igual modo, no cabe duda que, en las últimas décadas, se ha avanzado mucho con el desarrollo de distintas investigaciones centradas en analizar variadas dimensiones del patrimonio en el ámbito escolar: tesis doctorales como las de Cuenca, 2002; Ferreras, 2015; López Arroyo, 2017 o Lucas, 2018; o proyectos de I+D+i como “Patrimonio y enseñanza de la Historia”, desarrollado en la Universidad de Murcia², que han tratado desde el uso dado al patrimonio por los docentes para enseñar historia (Molina y Ortuño, 2017), hasta la relación existente entre museos y centros escolares (Estepa, 2013). Sin embargo, la mayor parte de acciones y de investigaciones sobre la influencia del patrimonio en el campo educativo continúan poniendo el acento en el ámbito de educación informal o no formal (Asensio y Pol, 1999), y considerando como principal finalidad de su uso el conocimiento y disfrute del elemento patrimonial (Mattozzi, 2001), y no tanto su dimensión como fuente primaria y recurso claramente relacionado con los contenidos escolares.

Es en este sentido en el que, en las siguientes páginas, queremos incidir y centrar nuestro trabajo, analizando hasta qué punto el patrimonio regional puede ser un elemento importante para la adquisición de contenidos escolares.

1. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12534>
2. <https://www.um.es/recursospatrim/>

Antecedentes y fundamentación teórica

Hace más de dos décadas el profesor Estepa afirmaba que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio en las ciencias sociales es la de facilitar la comprensión y el entendimiento de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los componentes patrimoniales se conviertan en fuentes de esa realidad histórica (Estepa, 2001, 95-96). En el mencionado trabajo, Estepa señalaba la importancia capital del patrimonio en el ámbito de la educación formal, destacando su carácter como fuente histórica tangible que cuenta con una fuerte carga emotiva. Su definición de didáctica del patrimonio no implicaba una separación ni un drástico alejamiento del concepto, más amplio, de educación patrimonial (Fontal, 2003), pero sí suponía poner el acento en la funcionalidad del patrimonio como elemento propio de la enseñanza escolar (Hernández, 2003; Cuenca y Domínguez, 2002); y con ello, diferenciar claramente entre la didáctica y la difusión del patrimonio, esta última propia de los centros de interpretación (Asensio y Pol, 1999). No es objetivo de este trabajo realizar una distinción entre los conceptos de didáctica del patrimonio y educación patrimonial, entre otras razones porque, sobre este particular, contamos con trabajos recientes que muestran, muy a las claras, los elementos distintivos de ambas formas de considerar la relación entre educación y patrimonio (González-Monfort, 2019). En todo caso, consideramos que, entre ambos conceptos, el trabajo que nos ocupa estaría más próximo a la didáctica del patrimonio que a la educación patrimonial, aunque sin llegar a los extremos propuestos por autores como Gómez Redondo (2014), que aboga por el desarrollo de una disciplina dentro de la educación formal centrada en el patrimonio. Una de las razones principales de esta adscripción es que los objetivos de este trabajo se circunscriben únicamente al ámbito escolar, y más concretamente a la asignatura de Historia como materia formativa (Gómez y Rodríguez, 2017). Por lo tanto, no cumplirían dos de las características definitorias que, autores como Fontal e Ibáñez (2015), debe tener una acción desarrollada desde la óptica de la educación patrimonial: estar centrada en una visión interdisciplinar, y contar con un proyecto que conecte la dimensión escolar con la difusión del patrimonio.

En todo caso, de todos los elementos que configuran el campo de la didáctica del patrimonio en este trabajo nos ha interesado centrarnos en un aspecto concreto, como es intentar clarificar hasta qué punto hacer uso del patrimonio como recurso educativo facilita la comprensión y adquisición de contenidos escolares de historia. Para ello, hemos diseñado e implementado una experiencia innovadora en torno al patrimonio conflictivo (el antipatrimonio, en palabras de Estepa y Delgado, 2021) de la Región de Murcia en 1.º de Bachillerato a partir de la cual, y a modo de estudio de caso, realizar una primera aproximación a esta temática. En síntesis, el objetivo principal del trabajo ha sido comprobar si el uso del patrimonio facilita la adquisición de conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica.

Marco empírico

Muestra

La experiencia innovadora se ha llevado a cabo en un instituto público de educación secundaria que se encuentra ubicado en el centro de Murcia durante el mes de abril de 2022. En

general, este centro acoge alumnado de familias de clase media tanto del entorno del centro como de diversas pedanías de la ciudad de Murcia y de varias urbanizaciones del término de Molina de Segura.

El aula en el que se desarrolla este estudio estaba formada por 20 estudiantes, de los cuáles 16 eran chicas y 4 eran chicos (Tabla 1). Era un grupo homogéneo en términos generales, aunque con pequeñas diferencias en lo relativo a su interés por la materia, y en su nivel académico. Por lo general se caracterizaba por ser un grupo poco participativo, que mostraba escaso interés por los contenidos y tenía reticencias para expresar sus opiniones o hacer reflexiones. No había ningún estudiante con necesidad de adaptaciones curriculares.

Tabla 1
Participantes

Estudiante	Sexo	Observaciones
A1	F	Interés por la Historia.
A2	M	Alumno muy distraído.
A3	F	Alumna muy distraída.
A4	F	Alumna con dislexia.
A5	F	Alumna muy participativa.
A6	F	Alumna muy participativa.
A7	F	Alumna muy participativa.
A8	F	Alumna muy participativa.
A9	F	Alumna poco participativa.
A10	F	Alumna con el mejor rendimiento académico de la clase.
A11	F	Alumna poco participativa.
A12	F	Alumna poco participativa y mal integrada en la clase.
A13	F	Alumna de origen extranjero (chino) bien integrada.
A14	F	Alumna de origen extranjero (Ecuador) mal integrada.
A15	M	Alumno mal integrado en la clase.
A16	M	Alumno con interés por la Historia.
A17	F	Alumna poco participativa.
A18	M	Alumno disruptivo.
A19	F	Alumna poco participativa.
A20	F	Alumna de origen extranjero (Ecuador) mal integrada.

Fuente: elaboración propia.

En este estudio no se han tenido en cuenta los últimos 4 estudiantes (A17, A18, A19 y A20) ya que faltaron a las clases en la que se realizó la sesión de recogida de datos que se han utilizado como principal instrumento de trabajo.

Diseño de la secuencia de intervención

Para la realización de esta experiencia de aula, se partió de la elaboración de una secuencia de trabajo enmarcada dentro de una unidad didáctica de 1.º Bachillerato que recoge los contenidos curriculares pertenecientes al ascenso del fascismo y del nazismo alemán. Según

el Decreto n.º 221/2015 de la CARM, estos contenidos se corresponden con el Bloque 5 del currículo de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

Para el diseño de esta experiencia se tuvieron en cuenta diferentes influencias y estudios previos. En primer lugar, este trabajo puede situarse dentro de esas experiencias de aula que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la historia. En este proceso, lo más importante es el sujeto, siendo plenamente activo de su propio aprendizaje, desarrollando un aprendizaje significativo. Este aprendizaje consiste en construir conocimientos al relacionar conceptos nuevos con aquellos que ya posee (Merino, 2016, 14). Además, con esta metodología, se pretende desarrollar el espíritu crítico del alumnado y que éste entienda que la historia no es un relato acabado, sino en continuo discusión y reflexión (Pérez, 2017, 64-65). En este caso, el elemento utilizado como eje de la reflexión ha sido el patrimonio, en torno al cual se ha generado un debate que partía de la propia concepción del elemento patrimonial (Molina y Ortuño, 2017). En este sentido, lo que se pretendía era que el alumnado superara la visión tradicional de lo patrimonial, generalmente centrada en lo monumental, la grandiosidad y el elitismo, y comprendiera su importancia como elemento social y símbolo cultural (Cuenca, 2002, 124). Para ello, en esta experiencia de aula se tomaron en consideración propuestas desarrolladas por diferentes autores (Molpeceres, 2006; Salazar, Barriga y Ametllet, 2015; Salazar, 2016; Mancha, 2019; Sánchez et al., 2019), que tienen como enfoque común la historia reciente relacionada con el auge de los regímenes totalitarios y sus consecuencias posteriores, y en las que se ponían en práctica investigaciones del alumnado que daban paso a debates (Mancha, 2019), y se aplicaban sistemas de evaluación cualitativa a través de la utilización de las categorías (Sánchez et al., 2019). Es importante resaltar que, aunque haya servido de inspiración evaluativa, la redacción y elaboración de las rúbricas ha estado determinada por los trabajos de Molina y Salmerón (2020, 138) y Molina y Egea (2018).

De igual modo, esta experiencia de aula se puede situar dentro de las propuestas relacionadas con el denominado patrimonio "incómodo" o antipatrimonio anteriormente mencionado (Estepa y Delgado, 2021). Temáticamente se ha podido relacionar con esos memoriales contemporáneos a nivel nacional por comunidades autónomas que han servido de inspiración para la elección de los diferentes elementos monumentales tanto para el debate como para el trabajo de investigación (Escribano, 2018). También, trabajos vinculados con la resignificación de determinados lugares como es el caso del Valle de de Cuelgamuros, o murales sobre la etapa colonial en la Columbia Británica (Seixas y Clark, 2004; Rueda y Moreno, 2013; Ortega y Miguel, 2021) han servido de estimulación para el desarrollo de la experiencia en el aula y de las diferentes preguntas de los instrumentos de trabajo. En este sentido, una experiencia muy vinculada con esta temática es la mencionada anteriormente en torno a la didáctica patrimonial de la Guerra Civil española, extendiéndose desde campos represivos hasta la ubicación de los restos del franquismo (Miguel y Sánchez, 2018).

Para la realización de esta experiencia innovadora se llevaron a cabo tres actuaciones: comprobación de conocimientos previos del alumnado a nivel individual; un trabajo de investigación grupal, por último, un cuestionario de evaluación final individual. En primer lugar, el alumnado debía contestar una serie de preguntas (pretest) acerca del concepto de patrimonio y su vinculación con la unidad didáctica del fascismo. Para ello se generó un cuestionario basado

en Molina y Ortuño (2017). Posteriormente, el alumnado tenía que realizar un trabajo grupal de búsqueda de información sobre un elemento monumental franquista de los todavía existentes en la Región de Murcia. Los lugares seleccionados por el docente fueron: Pantano del Cenajo, que hasta 2016 tenía una placa conmemorativa ensalzando la figura de Franco; Museo Arqueológico de Murcia, que aún muestra un escudo franquista en su fachada; Monolito en la Plaza Santa Catalina, en cuya base hay un escudo franquista y una inscripción en la que se menciona al dictador; monumento del Puerto de la Cadena dedicado a Manuel Bruquetas, en el que se representa el yugo y las flechas de Falange; y el Mercado de Correos de Murcia, antigua oficina de Correos que cuenta en la fachada con un escudo preconstitucional. Se dividió la clase en 5 grupos de 4 personas, a cada uno de los cuales se les asignó un monumento. La tarea consistía en recabar información sobre el contexto histórico en el que se había creado el elemento patrimonial controvertido que les había correspondido, para lo cual se les asignó un guión que contenía los siguientes datos: autor, fecha, ubicación, finalidad, función propagandística. Con la información recabada debían realizar una reflexión sobre la consideración patrimonial del elemento asignado, esto es, que justificaran si, en su opinión, debía considerarse actualmente como patrimonio o no (Seixas y Clark, 2004).

Una vez realizada esta fase, el alumnado debía responder de forma individual a un cuestionario de evaluación final, en el que se planteaban cuestiones relacionadas con los contenidos trabajados en la unidad didáctica sobre los fascismos europeos, y también sobre el trabajo realizado sobre el patrimonio regional controvertido. Con este cuestionario se pretendía comprobar hasta qué punto el uso del patrimonio como recurso educativo, es decir, como fuente histórica primaria, fomentaba la adquisición de contenidos históricos y el desarrollo del pensamiento crítico (Estepa, 2001; Molina y Muñoz, 2016). Cabe destacar en este sentido que, en el desarrollo de la unidad didáctica en la que se encuadró la experiencia de aula, se abordaron una gran variedad de ejemplos de monumentos fascistas tanto en Italia como en Alemania y España, con el propósito de que el alumnado fuera familiarizándose con el uso que estos regímenes hacían de las grandes obras públicas y monumentos como elemento propagandístico, y la relación que estos tienen con el actual concepto de patrimonio en conflicto y su problemática. Por lo que la conexión entre patrimonio y los contenidos curriculares a desarrollar en el aula fue directo y continuo.

Instrumento para la obtención de datos: cuestionario de evaluación final

El instrumento para la recogida de datos es un cuestionario elaborado *ex profeso* para analizar la relación existente entre el uso del patrimonio y la adquisición de contenidos de la unidad didáctica sobre los fascismos en Europa. Para su elaboración se tomó en cuenta modelos de cuestionarios de temáticas semejantes, como los diseñados y aplicados en los estudios recogidos en Estepa (2013) o Molina, Felices y Chaparro (2016). Se trata de un cuestionario de trece preguntas abiertas divididos en tres bloques (Tabla 2) atendiendo a la finalidad que se buscaba en cada una de ellos. Así, en el cuestionario coexistían preguntas relacionadas con el ascenso del fascismo y del nazismo alemán (preguntas 4.^a, 6.^a, 7.^a, 10.^a, 11.^a y 12.^a); y preguntas acerca del patrimonio y de sus posibles acciones en un futuro (las preguntas 5.^a, 8.^a, 9.^a y 13.^a); todas ellas precedidas por tres preguntas (1.^a, 2.^a y 3.^a) destinadas a que ofrecieran su opinión sobre la experiencia educativa desarrollada en torno al patrimonio y los fascismos. El

principal criterio de diseño de las preguntas ha sido obtener del alumnado respuestas que nos hicieran conocer hasta qué punto el patrimonio puede ser considerado o como una herramienta útil para el aprendizaje de la historia capaz de favorecer la adquisición de conocimientos conceptuales/procedimentales o de segundo orden.

Tabla 2
Cuestionario final

Nº.	Pregunta	Tipología/finalidad
1	¿Cuál es tu opinión acerca del desarrollo de las clases? ¿Has visto un cambio en torno a la metodología?	Preguntas destinadas a recabar la opinión del alumnado sobre la experiencia de aula
2	¿Qué es lo que más te ha gustado de las mismas y por qué? ¿Y lo que menos?	
3	¿Ha supuesto un cambio en tu aprendizaje de la Historia?	
4	¿Cómo definirías el fascismo? ¿Podrías decir algunas características del mismo?	Preguntas relacionadas con los contenidos curriculares.
6	¿Cómo asciende el fascismo en Italia?	
7	¿Qué es el corporativismo? ¿Y la autarquía?	
10	¿Cómo se lleva a cabo el ascenso del nazismo?	
11	¿Qué es el racismo y el antisemitismo?	
12	¿Qué es la teoría del espacio vital?	
5	Teniendo en cuenta lo desarrollado en las clases, en el trabajo y en el debate, ¿qué principales manifestaciones propagandísticas del fascismo se han abordado en clase?	
8	¿Podrías señalar cuatro ejemplos monumentales fascistas (ya sea en ámbito italiano, alemán o el caso murciano)? ¿Qué finalidad se les daba normalmente?	
9	¿Qué acciones se pueden llevar a cabo en los elementos monumentales de corte fascista desde un punto de vista estructural, desarrolladas en el debate?	
13	¿Qué lugar de memoria podrías destacar relacionado con la etapa histórica estudiada? Habla un poco sobre él.	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, optamos por un estudio descriptivo con metodología cualitativa a partir del análisis de los datos obtenidos. Apostamos por la metodología cualitativa dado que precisábamos un acceso más profundo a los conocimientos adquiridos del alumnado tras la experiencia de aula. Para el análisis de los datos se utilizó una rúbrica inspirada en los trabajos de Molina y Egea (2018) y Molina y Salmerón (2020, 138). En este caso, los criterios a valorar (Tabla 3) fueron la consciencia de los hechos y la capacidad de construir conocimientos de carácter histórico.

Tabla 3*Rúbrica de evaluación del cuestionario de evaluación final*

Categoría: Obtención de conocimientos de carácter histórico a partir del estudio del patrimonio regional	Alto	El alumnado adquiere, por medio del patrimonio regional, conocimientos históricos desde una perspectiva crítica, apreciándose un mayor aprendizaje en relación con los contenidos disciplinares de la unidad didáctica.
	Medio	El alumnado adquiere, por medio del patrimonio regional, conocimientos históricos, pero no siempre desde una perspectiva crítica, apreciándose cierto mayor nivel de aprendizaje en relación con los contenidos disciplinares de la unidad didáctica.
	Bajo	El uso del patrimonio regional no supone que el alumnado adquiera mayor conocimiento histórico ni una mayor perspectiva crítica. Tampoco se aprecia un mayor aprendizaje en relación con los contenidos disciplinares de la unidad didáctica.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Como hemos indicado anteriormente, el objetivo principal del trabajo era comprobar si el uso del patrimonio facilita la adquisición de conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica. Para el análisis e interpretación de los resultados, se han empleado una serie de códigos para identificar a los estudiantes de manera individual. De acuerdo con la rúbrica propuesta, en lo referente a la obtención de conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica a partir del estudio del patrimonio regional (Tabla 3) los resultados revelan que los niveles alcanzados por el alumnado (N=15) han sido los siguientes: tres de los quince estudiantes (lo que supone un 20% del total) ha logrado el nivel alto de la mencionada categoría, generando primigenios conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica sobre el patrimonio. Por su parte, dos de los quince estudiantes participantes (un 13% del total) alcanza el nivel medio presentando conocimientos de carácter histórico, pero de forma muy limitada en el aspecto crítico. Por último, diez de los quince estudiantes (67% del total), presentan un nivel bajo de adquisición de conocimientos, en el cuál no se han determinado aprendizajes de carácter histórico desde una perspectiva crítica, solo apreciaciones de índole nominativa (Tabla 4).

Tabla 4*Muestreo de los niveles que han adquirido en torno a la categoría 1 del cuestionario de evaluación final.*

Nivel	Estudiante	Porcentaje
Alto	A8, A9 y A10	20%
Medio	A1 y A16	13%
Bajo	A2,A3, A4, A5, A7; A11, A12, A13, A14 y A15	67%
Total	15	100%

Fuente: elaboración propia.

Un ejemplo claro de una alumna con nivel alto en conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica acerca del patrimonio y del concepto de antipatrimonio, se observa claramente a través de este fragmento en la pregunta 13:

[A10] En la plaza de la Cruz, en la Catedral de Murcia, hay una inscripción en la que pone Primo de Rivera, presente (...). Yo sinceramente creo que habría que ocultarlo de alguna manera por dos razones: hace apelación al franquismo y la falange; no es ninguna obra arquitectónica o artística digna de admirar debido a su sencillez.

Otro ejemplo evidente de una alumna con nivel alto en conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica acerca de este patrimonio controvertido y de la contemplación de las diferentes acciones para su conservación se aprecia a través de este fragmento en la pregunta 9:

[A9] Dejarlas como están porque por ejemplo se pueden usar actualmente y son útiles. Se reforman o se usan como monumento. Incluso se pueden derrumbar.

El último ejemplo de una alumna con nivel alto en conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica acerca de este patrimonio franquista en el que se observan las diferentes acciones de actuación en estos monumentos franquistas a través de este fragmento en la pregunta 9:

[A8] Se pueden dejar como están ya que en algunos casos su uso es para un bien común y beneficia a mucha gente. Se pueden tirar y hacer unos nuevos, en otros casos supondría un gasto de dinero y de tiempo innecesario y que no compensaría. Se pueden tirar directamente y que nos quedemos sin ese monumento. Se puede restaurar algo en concreto. Hay muchas posibilidades.

Los dos estudiantes que presentaron conocimientos incipientes históricos vinculados con una visión crítica, considerados de nivel medio, dieron respuestas a las preguntas en las que apenas añadían una justificación que apoyaran sus argumentos. En el caso del alumno A16, que en la pregunta 9 ofrece una respuesta en la que se observa un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero carece de una argumentación histórica:

[A16] Eliminar los escudos, símbolos o inscripciones que hagan referencia a esos movimientos fascistas.

Lo dicho anteriormente, se aprecia también en el caso de la alumna A1, que en la pregunta 13 ofrece una respuesta en la que no solo carece de argumentación histórica, sino que se sustituye por explicar la función del elemento monumental:

[A13] La Cárcel Vieja de Murcia que internó a presos durante la Guerra Civil y la dictadura en España.

Como hemos indicado anteriormente, la mayor parte del alumnado participante (diez de los quince estudiantes) presentó un nivel bajo de adquisición de conocimientos históricos desde una perspectiva crítica a partir del patrimonio regional. En el caso de este grupo destaca el hecho de que muestran un aprendizaje muy básico de contenidos. Ejemplo de ello es la respuesta dada por la alumna A7 a la pregunta 8, en la que muestra haber memorizado el nombre

de ciertos monumentos, pero sin aportar información sobre la finalidad o uso de los elementos que cita:

[A7] Antigua Oficina de Correos, Plaza de Santa Catalina, Casa Natali del fascismo, Casa del Fascio. Algunos son monumentos históricos o públicos.

En cambio, otros estudiantes solo se centran en la acción de estos elementos monumentales o incluso en las funciones de los mismos de manera escasa, aunque no tienen conocimiento de su significado. Como es el caso de las alumnas A2 y A5, que en la pregunta 9 ofrecen respuestas en las que no se ofrecen ni ejemplos ni reflexiones que muestren válidas:

[A5] Anticuario, crítico, moderno...

[A2] Manifestaciones de tipo artístico y monumental.

Por último, destacan una serie de estudiantes que no tienen conocimiento histórico del patrimonio o el conocimiento crítico que procesan es escaso, ya sea respondiendo a la pregunta de manera incorrecta o aportando datos innecesarios. Es el caso de la alumna A11 y el alumno A15, que en la pregunta 5 ofrecen las respuestas siguientes:

[A11] Racismo, ilegalización de la oposición, nacionalismo y militarización.

[A15] Que es malo.

Discusión

No cabe duda que el dato que más llama la atención es que el 67% de los participantes muestren tener un nivel bajo en la obtención de conocimientos de carácter histórico a partir del estudio del patrimonio regional desde una perspectiva crítica. La primera razón explicativa puede encontrarse en un hecho que ya se ha anticipado anteriormente: el alumnado participante no estaba acostumbrado a trabajar con este modelo de aprendizaje, como también ocurre en la investigación centrada en la empatía histórica desarrollada por Molina y Salmerón (2020, 148). No solo desde el punto de vista educativo, sino también desde la perspectiva temática, ya que los estudiantes experimentan un modelo tradicional en temas controvertidos tales como la transición a la democracia, obteniendo resultados similares a esta actividad de innovación (Sánchez et al., 2019, 250). El alumnado está habituado al modelo memorístico tradicional en el que no se les exige un conocimiento consolidado y argumentado críticamente. Además, era la primera vez que el alumnado participante reflexionaba acerca de la consideración sobre elementos patrimoniales.

No olvidemos que la falta de implicación de los legisladores nacionales y autonómicos genera un currículum que abandona el elemento patrimonial, de tal manera que desaparece de los libros de texto (Molina y Cutillas, 2016, 876; Cuenca y López, 2014, 30-31). Igualmente, el alumnado está acostumbrado a considerar el pasado como elemento atemporal, y por tanto, no son conscientes de los significados que adquieren determinados conceptos en un momento determinado, tal y como se observa en esta actividad de innovación (Miguel y Sánchez, 2018, 140).

Por otra parte, hay que ser conscientes de la dificultad del tratamiento en el aula de ciertos temas controvertidos, como es el caso del antipatrimonio o del patrimonio en conflicto, que ya se ha señalado en otras investigaciones (Estepa, 2019, 225-226). En este trabajo se hace referencia al mismo a través de esos elementos incómodos que son elegidos por el profesorado por sus aspectos políticos, económicos, ideológicos... Es por esta razón que, solo teniendo una primera toma de contacto con estos elementos monumentales, es difícil que el alumnado desarrolle conocimientos de carácter histórico con una visión plenamente crítica ya que son elementos controvertidos y que para la mayoría de los estudiantes no habían sido percibidos de esta forma en ningún momento. Por ello, es importante seguir la experiencia basada en los memoriales contemporáneos, ya que de esa manera el alumnado construye una formación basada en el conocimiento de los museos y monumentos de memoria (Escribano, 2018, 327-329).

El hecho de que solo dos de los quince estudiantes participantes adquiriera un nivel alto en esa actividad de innovación puede justificarse, en parte, por las concepciones del profesorado sobre el mismo, utilizando el patrimonio regional de manera reducida y en ocasiones puntuales, como ya se ha observado en investigaciones previas (Molina, 2015, 76-77).

Por último, es importante resaltar la limitación de la dimensión temporal en la interpretación de los resultados. Este hecho ya se ha comprobado en otras experiencias de aula donde el hecho temporal ha influenciado los resultados obtenidos, como es el caso de la experiencia en torno a la empatía histórica (Molina y Egea, 2018, 14).

Conclusiones

Es un hecho evidente que un estudio de este tipo, de carácter inicial, con una muestra muy reducida y realizado en un momento concreto, no puede, ni pretende, aportar conclusiones definitivas ni consolidadas. En todo caso, si se considera como un estudio de caso de carácter diagnóstico (Estepa y Delgado, 2021), los datos obtenidos pueden servir para detectar algunas situaciones a tener en cuenta en lo relativo al uso del patrimonio como recurso para la enseñanza de la historia desde una visión crítica. La primera conclusión totalmente parcial y centrada en el caso analizado, es que este tipo de experiencias sigue siendo, a todas luces, una excepción en el proceso habitual de trabajo en el aula de historia, en el que parece seguir imperando una enseñanza en la que el patrimonio no suele tener cabida, y no es nada habitual que se promueva la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado por medio del uso de este tipo de fuentes primarias. Este hecho, que también ha podido ser contrastado por otras investigaciones previas (Molina y Cutillas, 2013; Molina y Ortuño, 2017), dificulta el óptimo desarrollo y eficiencia de este tipo de experiencias. Evidentemente, un uso más continuado del patrimonio como fuente primaria facilitaría una mejora en el análisis reflexivo del alumnado, y en el desarrollo de su aprendizaje de cuestiones y contenidos históricos (Cuenca y Domínguez, 2002, 95).

En lo relativo a la conclusión del objetivo, los resultados parecen indicar que la mayor parte del alumnado ha experimentado un aprendizaje que ha priorizado lo esporádico o lo anecdótico, y no tanto en lo esencial. Es decir, esta experiencia centrada en el uso del patrimonio no ha supuesto una mejora sustancial de sus conocimientos sobre los contenidos históricos traba-

gados. Es muy probable que, para lograr una mayor eficiencia, unos mejores resultados, sea necesario continuar en esta misma línea de intervención para que, en experiencias futuras, se logre esa superación de la visión monumental, acercándose a lo social unido al concepto de memoria (Cuenca, 2002, 124). En palabras de la alumna A10, que ante casos como el del pantano de El Cenajo (...) *la gente conozca su historia y pueda recordar a todas aquellas personas que fueron explotadas*. En definitiva, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, tal vez lo más interesante sea persistir en el uso de este tipo de recursos, para lograr que el alumnado sea capaz de reconocer que el patrimonio son los vínculos que las personas establecen con lugares, vínculos de memoria y recuerdos (Castro y López, 2017, 54).

Referencias bibliográficas

- Asensio, M. y Pol, E. (1999). Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos. En C. Domínguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.). *El museo, un espacio para el aprendizaje* (pp. 47-77). Universidad de Huelva.
- CARM (2015). Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 203, de 3 de septiembre, 31594-32545.
- Castro, B.M. y López, R. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & asociados: La historia enseñada*, 24, 51-58. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a04>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En J. Estepa, M. de la Calle y M. Sánchez (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 79-96). Ediciones Libros Activos.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M. y López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para ESO. *Culture and Education*, 26(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Cuenca, J.M.; Martín, M., Ibáñez, A., y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, 40.
- Escribano, L.E. (2018). *Los Memoriales Contemporáneos en Perspectiva Comparada: Significación Histórica-Política, Estética y Pedagógica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/64639>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- Estepa, J. (coord.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Delgado, E. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>

- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.
- Estepa-Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12650>
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial: Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio XXI: revista de la facultad de educación*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Gómez, C. (2014). Integración de la Educación Patrimonial en la Educación Formal: esbozando la competencia patrimonial. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (eds.). *Actas II Congreso Internacional: Reflexionar desde las experiencias: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil* (pp. 1059-1066). Instituto del Patrimonio Cultural de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:90cfb441-c07f-4455-8032-1d6ea3074055/actas-ii-congreso-internacional>
- Gómez, C.J. y Rodríguez, R.A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286. <https://doi.org/10.20318/revhista.2017.3974>
- González, 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. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Hernández, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández. J.A. Molina y P. Moreno (eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). AUPDCS.
- Ibáñez, A., Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18. <https://doi.org/10.7203/DCES.26.1937>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Cuenca, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 11-14.
- López, C. T. (2017). *El patrimonio en el contexto escolar: análisis de concepciones como vehículo para el desarrollo profesional docente*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15501>
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597>
- Mancha, J.C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *CLIO. History and History teaching*, 45, 268-300.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales, a la búsqueda de una definición. En J. M. Cuenca, C. Domínguez y J. Estepa (eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-96). Universidad de Huelva.

- Merino, N. (2016). *El recurso a la historia familiar y local como medio para el acercamiento de la Historia a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para el franquismo y la transición democrática*. [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3987>
- Miguel, D. y Sánchez, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.
- Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio*, 1(3), 67-80.
- Molina, S. y Cutillas, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 185-202.
- Molina, S. y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage and museography*, 17, 149-166.
- Molpeceres, A. (2006). Los ecos del pasado en el presente. Lo que los alumnos saben y perciben de la guerra civil. *Aula de innovación educativa*, 157, 27-31.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y Educación Patrimonial en el Marco Legislativo de la Educación Primaria. *Profesorado*, 23(3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Ortega, J.I. y Miguel, A.I. (2021). Resignificación del patrimonio. ¿qué se puede enseñar y / o aprender hoy del monumento del valle de los caídos? *Campo abierto: Revista de educación*, 40(3), 375-389.
- Pérez, J. (2017). En torno a un debate, ¿qué historia enseñar? En P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez (eds.). *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp.63-68). Milenio.
- Pinto, H. y Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- Rueda, J.C. y Moreno, B. (2013). Viejos espacios de memoria y nuevos discursos televisivos: el Valle de los Caídos. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 33, 235-260.
- Salazar, R. A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/390947>
- Salazar, R. A., Barriga, E. y Ametller, A. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: el nacimiento del fascismo en Europa. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 94-115. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2826>

Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>

Seixas, P. y Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171. <https://doi.org/10.1086/380573>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>

Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje

Historical memory, apps and trainee teachers: analysis of teaching
proposals and self-perception of learning

Janire Castrillo  0000-0002-6449-180

Universidad del País Vasco (España)

janire.castrillo@ehu.es

Iratxe Gillate  0000-0001-8128-9090

Universidad del País Vasco (España)

iratxe.gillate@ehu.es

Ursula Luna  0000-0003-1742-6035

Universidad del País Vasco (España)

ursula.luna@ehu.es

Alex Ibáñez-Etxeberria  0000-0001-9378-9714

Universidad del País Vasco (España)

alex.ibanez@ehu.es

Fechas · Dates

Recibido: 6 de diciembre de 2022

Aceptado: 11 de febrero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Este trabajo ha recibido la financiación de los grupos de investigación Sociedades, Procesos, Culturas (IT1465-22) y GIPyPAC (IT1193-19) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y del proyecto "Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial" (PID2019-106539RB-I00) del MINECO/FEDER.

Cómo citar · How to cite

Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje. *REIDICS*, 12, 101-120. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>

Resumen

Este estudio valora el desarrollo de la competencia docente para llevar a las aulas de Educación Primaria temas controvertidos con el apoyo de recursos digitales, a partir del trabajo realizado con profesorado en formación de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En el Proyecto 1936, que tiene como eje temático la memoria histórica y hace uso de la app Eibar 1936-1937 Guía como recurso educativo, han participado 142 alumnos, 26 dentro del grupo experimental y 116 como grupo de control. El estudio tiene un enfoque mixto, con el análisis cualitativo de las propuestas didácticas que los participantes diseñan y el tratamiento cuantitativo del cuestionario que responden sobre la percepción de sus capacidades. Los resultados indican que mejora notablemente la auto-percepción sobre su formación para abordar temas conflictivos en las aulas, con mediación de tecnología. Las propuestas que diseñan alcanzan en general niveles medios y altos de adecuación, centrándose en temáticas locales y haciendo uso de testimonios, si bien pueden mejorarse aspectos, como el nivel de integración de la app y el tratamiento de memorias enfrentadas.

Palabras clave: temas controvertidos; mobile learning; apps; propuestas didácticas; formación docente.

Abstract

This study assesses the development of future teachers' competence to deal with controversial issues in Elementary Education with the support of digital resources. The 1936 Project, carried out with trainee teachers of the University of the Basque Country UPV/EHU, focuses on historical memory and makes use of the app Eibar 1936-1937 Guide as a teaching resource. 142 students participated: 26 as experimental group and 116 as control group. The study has a mixed approach, with the qualitative analysis of the teaching proposals designed by the participants and the quantitative treatment of the questionnaire they answer on the perception of their abilities. The results show a significant improvement in the self-perception of their training to address conflictive issues in their classes, using technology. The proposals they design reach medium and high levels of adequacy, focusing on local issues and making use of witnesses, although certain aspects could be improved, such as the level of integration of the app and the treatment of conflicting memories.

Keywords: controversial issues; mobile learning; apps; teaching proposals; teachers' training.

Introducción

La universidad debe preparar a docentes que sepan educar para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI, ofreciendo formación en aquellas metodologías que de manera más eficaz contribuyan al desarrollo de la competencia social y cívica de su futuro alumnado. Diversos trabajos han señalado que el abordaje de temáticas controvertidas en el aula favorece, además de una mayor implicación emocional, la adquisición de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable y crítica (Pàges y Santisteban, 2011; López y Santidrián, 2011; Santisteban, 2019). Para ello, es necesario reorientar las propuestas de contenidos hacia problemas de la realidad ciudadana que, lejos de los planteamientos tradicionales de la enseñanza de la historia, conecten mejor con los mecanismos de aprendizaje (Merchán y García, 2018).

Entre esas temáticas, la memoria histórica sobre la guerra civil se presenta como una de las más recurrentes (Valls, 2007; Pagès, 2008; Cuesta, 2011), especialmente, desde su conversión en un asunto público de primera línea con la aprobación de la Ley Orgánica 52/2007, de 26 de diciembre, *por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura*. Desde un punto de vista didáctico, la memoria, más allá de conectar con la realidad social, ofrece posicionamientos divergentes sobre el pasado y el presente, junto a testimonios directos de la época dotados de una fuerte carga emocional. Ello supone una valiosa oportunidad educativa, pues ayuda a desarrollar la empatía histórica, pensamiento crítico, y en última instancia, a construir una historia provista de conciencia (Martínez y Sánchez, 2018).

Pese a sus posibilidades educativas, la memoria ha sido poco investigada en el ámbito hispano (Domínguez y Santiago, 2014). Delgado-Algarra (2014) concluye que la praxis docente, generalmente, no fomenta la actuación democrática del alumnado, ni brinda demasiada importancia a la educación ciudadana, entendida como medio para la transformación social. No obstante, un estudio de caso revela que el docente puede mostrar una actitud comprometida, bien sea potenciando el debate democrático en el aula, buscando que el alumnado defienda su posición o haciendo uso de testimonios para trabajar la memoria (Delgado-Algarra y Estepa, 2016).

Las investigaciones más recientes han dejado en evidencia un amplio desconocimiento de aspectos clave sobre la guerra civil española por el alumnado (Arias et al., 2019), denotando la necesidad de trabajar más profundamente esa temática de la historia reciente en la Educación Básica. Ello lleva también a postular la necesidad de enseñar a lidiar con las temáticas controvertidas en la formación inicial, ya que no resulta fácil abordarlas en las aulas (Claire, 2001).

En paralelo, el futuro profesorado debería saber imbricar sus clases con aquellas metodologías que propician la participación, interacción y comunicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las reformas que implicó la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior estuvo relacionada con la asunción de las metodologías activas, en aras a promover una mayor participación del alumnado. Actualmente, si bien las clases magistrales continúan siendo el método con mayor presencia, el trabajo cooperativo, los estudios de casos y el Aprendizaje Basado en Problemas han logrado también hacerse un sitio en la Edu-

cación Superior (Jiménez et al., 2020), siendo evidente la importancia de la formación docente para la introducción de este tipo de mejoras en la práctica educativa (Gibbs y Coffey, 2004).

Esto cobra especial relevancia en relación al alumnado de las facultades de Educación, ya que son quienes trasladarán a la Educación Básica los modelos aprendidos durante su formación. Al respecto, se advierte que, cada vez más, las leyes educativas promulgan la introducción de nuevas metodologías. Así, por ejemplo, en el ámbito que nos compete, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)*, hace en el preámbulo una apuesta por el aprendizaje basado en problemas, como requisito para el desarrollo competencial, al apuntar que: *“La selección de situaciones significativas con respecto al perfil de salida, es una cuestión central en el planteamiento de la educación basada en competencias, puesto que, sin problemas a resolver en una situación, no hay ocasión para la acción competente”* (p. 3).

En tercera instancia, se requieren futuros docentes digitalmente competentes, puesto que las TIC, y en especial el *mobile learning*, también presentan amplias posibilidades para la superación del modelo educativo tradicional (Brazuelo y Gallego, 2011; Hylén, 2012), caracterizado por la transmisión de contenidos y su memorización. Las *apps* han sido uno de los recursos que mayor interés han suscitado, especialmente, en el ámbito de la educación patrimonial (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019), habiendo eclosionado en los últimos años, herramientas para la evaluación de su potencial didáctico (Kortabitarte et al., 2017), con las cuales se han realizado varios análisis de carácter general (Gillate et al., 2017; Luna et al., 2019a) o específico (Luna et al., 2019b; Luna et al., 2019c).

Esos estudios han manifestado que las *apps* usualmente presentan carencias para su utilización didáctica, puesto que muchas están orientadas a transmitir contenidos informativos. Sin embargo, se ha comprobado que la mediación del profesorado puede convertirlas en recursos para enseñar historia en la educación formal, al añadirles estrategias de enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de la mera transmisión de conceptos (Kortabitarte et al., 2018). Se ha demostrado, además, que el uso de *apps* contribuye a aumentar la motivación del alumnado (Faria et al., 2019; Castrillo et al., 2021).

No obstante, la incorporación de *apps* en espacios educativos formales no es aun suficientemente efectiva, debido a múltiples factores, como la ausencia de formación del profesorado y la carencia de recursos en los centros escolares. De ahí la importancia de incluir estas herramientas en los programas de formación inicial, en un proceso que parta del conocimiento del manejo técnico, y termine en la transformación de las prácticas educativas para crear entornos flexibles y enriquecidos (Cabero y Martínez, 2019); teniendo en cuenta también la faceta curricular, diseñadora y ético-legal, y los problemas que pueden surgir en la práctica docente (Cabero, 2014). Ciertamente, el profesorado en formación suele mostrarse favorable a la introducción de tecnología en las aulas y apunta una necesidad de mayor formación en lo referente a aspectos didácticos (Suárez et al., 2013).

Siguiendo esas premisas, se ha desarrollado una investigación en torno al potencial educativo de *apps* sobre memoria histórica. En una primera fase, se han localizado y evaluado *apps* del panorama internacional susceptibles de convertirse en recursos educativos (Gillate et al.,

2020). En una segunda fase, se ha profundizado en el conocimiento de aquellas que abordan la memoria desde una perspectiva más acertada (Tabla 1), realizando un estudio de casos (Vicent et al., 2020).

Tabla 1

Apps analizadas por Guillate et al. (2020) por su acertada perspectiva en el tratamiento de la memoria histórica

Apps analizadas
Mapping Memories Cambodia
Flihen vor dem Holocaust. Zeitzeugen-App (Escape the Holocaust - My Meeting with Refugees)
Eibar 1936-1937 Guía
Holocaust Memorial Center (Android)/ Holocaust Memorial Resource & Education Center (ios)
CMPR
HiroshimARchive
MTL Holocaust Museum/ Musée de l'Holocauste MTL

Fuente: elaboración propia.

Este trabajo se ubica en la tercera fase, enfocada en testar en contextos educativos reales las apps mejor puntuadas, valorando la incidencia de su implementación. La app elegida ha sido *Eibar 1936-1937 Guía*, lanzada por el Ayuntamiento de Eibar (Gipuzkoa) en 2016, que ofrece tres recorridos temáticos sobre la guerra civil española en la localidad. Esta app constituye una herramienta adecuada para el trabajo sobre la guerra civil y la memoria histórica, con posibilidades para el análisis, la interpretación y la crítica del pasado y el presente por el alumnado (Vicent et al., 2020).

El objetivo general de este estudio es conocer la competencia del profesorado en formación para elaborar propuestas didácticas utilizando temas controvertidos con el apoyo de recursos digitales. A partir del cual, se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las propuestas didácticas elaboradas por el profesorado en formación inicial con la app *Eibar 1936-1937 Guía* e identificar las temáticas principales que tratan.
2. Evaluar el nivel de adecuación del diseño didáctico y el tratamiento de la memoria de dichas propuestas.
3. Indagar en la autopercepción del futuro profesorado sobre su capacidad para tratar temas controvertidos en sus clases e integrar el uso de apps, y los cambios que puedan darse tras trabajarlo de manera práctica en el aula.

Método

Diseño

Esta investigación se basa en una metodología de carácter mixto con dos estudios complementarios. Por un lado, se analizan cualitativamente las propuestas didácticas que diseñan los participantes del grupo experimental, y por otro, con diseño cuantitativo, se analiza la au-

to-percepción de sus capacidades, en un estudio de tipo cuasi-experimental, con toma de datos pre y post e intervención con grupo control.

Participantes

En el estudio cualitativo, los participantes en la intervención educativa han sido inicialmente 31 estudiantes del Grado de Educación Primaria, con sus respectivas propuestas didácticas que, tras ser sometidas a un proceso de cribado en el que se ha examinado si cumplían la condición indispensable de integrar la *app*, han terminado por constituir una muestra final de 26 propuestas que han sido las analizadas. La investigación cuantitativa ha contado con la participación de 142 estudiantes del mismo grado, los 26 mencionados, que forman el grupo experimental, y 116 que conforman el grupo control.

Procedimiento

El equipo de investigación diseñó el *Proyecto 1936* para la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se imparte en el 3º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En él, se han trabajado contenidos sobre la recuperación de la memoria histórica, mediante la utilización de la *app Eibar 1936-1937 Guía*. El proyecto ha ocupado un total de 12 horas en 8 sesiones para el grupo control y 15 horas en 10 sesiones para el experimental (Tabla 2). Se han impartido contenidos teóricos y procedimentales sobre las posibilidades del uso de *apps* en educación primaria, y también sobre la guerra civil, la memoria histórica y el tratamiento de temas controvertidos en el aula. El producto final ha sido un trabajo orientado a la recuperación de un lugar de la memoria por cada uno de los y las participantes. Las 2 últimas sesiones se han realizado únicamente con los participantes del grupo experimental y se han enfocado al diseño de propuestas didácticas, sobre las que se ha realizado el análisis, para llevar la memoria histórica y la *app Eibar 1936-1937 Guía* a las aulas de Primaria.

Tabla 2

Resumen del Proyecto 1936

Sesión	Actividades
1	Presentación del proyecto. <i>Apps</i> y educación. Descarga de la <i>app</i> .
2	La guerra civil y la memoria histórica.
3	Cuestionario sobre conceptos básicos de la guerra civil.
4	Visionado del documental <i>Gernikaren Egiak</i> (Las verdades de Gernika). Análisis de los testimonios de la <i>app</i> .
5-6	Postular un lugar del entorno recuperable desde el punto de vista de la memoria histórica.
7-8	¿Cómo tratar temas controvertidos en el aula? Reflexión escrita.
9-10	Diseño de propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia.

Para verificar los efectos que los contenidos abordados en clase generaban en los participantes, se ha optado por trabajar algunos contenidos en momentos diferentes en el grupo experimental y el control (Tabla 3). Concretamente, se ha introducido una diferencia al tratar acerca de cómo llevar a las aulas de Primaria temas controvertidos. En el grupo de control, ese

contenido se impartió de manera teórica, con anterioridad al desarrollo del *Proyecto 1936*, por lo que, en el momento de la primera toma de datos, los y las participantes ya conocían esos contenidos. En el grupo experimental, en cambio, la enseñanza de temas controvertidos se trabajó al final del proyecto y, además, se dedicaron 2 sesiones extra al diseño de propuestas didácticas sobre memoria histórica e integrando el uso de la mencionada *app* para Primaria, como se ha indicado.

Tabla 3
Procedimiento de la investigación

Fase	Trabajo en clase	
	Experimental	Control
1	-	Temas controvertidos
2	Cuestionario Pre	
3	Núcleo del <i>Proyecto 1936</i>	
4	Temas controvertidos	-
5	Diseño de propuestas	-
6	Cuestionario Post	

Fuente: elaboración propia.

Variables, instrumentos de medida y análisis de los datos

Para la consecución de cada uno de los 3 objetivos marcados, hemos conceptualizado 3 variables y diseñado 3 instrumentos “ad hoc” asociados (Tabla 4).

Tabla 4
Resumen de variables, tipo de grupo, muestra e instrumentos de medida

Obj.	Variable	Dimensión	Grupo	N	Instrumento
1	<i>Caracterización de las propuestas</i>	-		26	Plantilla contenido
2	<i>Nivel de adecuación de las propuestas</i>	Diseño didáctico Tratamiento de la memoria	Experimental		Rúbrica evaluación
3	<i>Percepción sobre la formación</i>	-	Experimental Control	26 116	Cuestionario pre-post

Fuente: elaboración propia.

La primera variable es *Caracterización de las propuestas*, orientada a lograr el primer objetivo. Para su estudio, hemos creado una plantilla de vaciado de contenido, compuesta de 3 ítems: *temática* que abordan, *uso* que brindan a la *app* y a los recursos que contiene (testimonios, fotografías, textos, etc.), y *vías* que escogen *para tratar la memoria* (testimonios, entrevistas a familiares, patrimonio, etc.). Con ello, se ha obtenido un mapa general del contenido de las propuestas, del cual hacemos un análisis descriptivo.

La segunda variable es *Nivel de adecuación de las propuestas*, dirigida a la consecución del segundo objetivo, y dividida en las dimensiones: *Diseño didáctico* y *Tratamiento de la memoria*. Hemos creado una rúbrica articulada en 6 ítems para cada una de esas dos dimensiones,

cuya medición se ha realizado en función de los niveles: 1= deseable, 2= medio y 3= inicial (anexo 1).

Los seis ítems a los que atiende la primera dimensión son una adaptación de algunas de las pautas marcadas por la *Guía para la elaboración de las programaciones didácticas* del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2017) y evalúan: 1) el grado de definición de los elementos curriculares, 2) la asociación entre los componentes de la unidad didáctica, 3) la integración de la *app* en la unidad, 4) la promoción de la participación, comunicación y debate, 5) del pensamiento crítico, y 6) del aprendizaje significativo.

Los ítems relativos al *Tratamiento de la memoria* se han basado en las dimensiones definidas por Delgado Algarra (2014), a partir de la clasificación de Cuesta (2011): 7) la memoria individual, basada en si los recuerdos parten desde el individuo y de las estructuras del sentir del sujeto; 8) la memoria histórica, que atiende a la naturaleza de la historia como un relato en construcción, en este caso por la confrontación que puede derivar de entre los recuerdos y la historia oficial; 9) la memoria social, que focaliza en el modo en el que se contextualiza y construye socialmente la memoria; 10) la memoria selectiva, que atiende a la elección de los relatos que se abordan y su intencionalidad; 11) la memoria conflictiva, que repasa en si se analizan diferentes posicionamientos, dando por hecho que no existe una única verdad. Con ellas, se llega a 12) la "Historia con memoria", que se fija en el potencial transformador que se brinda a la memoria histórica.

Para poder evaluar de manera global la variable *Nivel de adecuación de las propuestas*, se ha puntuado cada propuesta didáctica teniendo en cuenta sus resultados en los ítems de la rúbrica: se le ha adjudicado 1 punto por cada ítem que se sitúa en el nivel deseable, 2 cuando alcanzan un nivel medio y 3 cuando llegan al nivel inicial. Es decir, a mejor nivel de adecuación, menor puntuación. Así, cada propuesta se ha podido situar en un rango de puntuaciones que permite valorar su nivel global de adecuación: al obtener entre 12-19 puntos=nivel global deseable, entre 20-28=nivel global medio, entre 29-36=nivel global inicial. Esa misma medición, se ha llevado a cabo distinguiendo cada una de las dos dimensiones (*Diseño didáctico* y *Tratamiento de la memoria*), teniendo en cuenta que los rangos de puntuaciones en ese caso se dividen por la mitad: 6-9 puntos=nivel global deseable, entre 10-14=nivel global medio, entre 15-18 = nivel global inicial (Tabla 5).

Tabla 5
Puntuaciones y niveles de evaluación global para las propuestas didácticas

Nivel global	Variable	Dimensiones
	<i>Nivel de adecuación de las propuestas</i>	<i>Diseño didáctico y Tratamiento de la memoria</i>
Deseable	12-19 puntos	6-9 puntos
Medio	20-28 puntos	10-14 puntos
Inicial	29-36 puntos	15-18 puntos

Fuente: elaboración propia.

La tercera variable tomada en cuenta es *Percepción sobre la formación* ($KMO=.77$; $\chi^2(15)=196.759$; $p<.001$), orientada al tercer objetivo. Se ha creado un cuestionario autoaplicado de 6 ítems

con formato de respuesta tipo Likert con 5 opciones (1=muy poco, 5=muchísimo), que explica el 46.41% de la varianza total y tiene una consistencia alta ($\alpha = .76$). Para el análisis de los datos, una vez comprobada la ausencia de valores atípicos y patrones de valores perdidos no aleatorios, se han calculado los estadísticos descriptivos y tablas de frecuencias para cada ítem. Además, se han realizado contrastes de medias a través de las pruebas no paramétricas de Mann-Whitney y de Wilcoxon, al no cumplir los parámetros de normalidad. El tratamiento se ha hecho con el programa IBM SPSS Statistics 25.

Resultados

Caracterización de las propuestas didácticas

Los ejes temáticos más utilizados por el alumnado en las 26 propuestas han sido la Guerra Civil en el País Vasco ($n=7$), el Bombardeo de Gernika ($n=6$), la Guerra Civil y memoria desde una perspectiva general ($n=5$) y el desarrollo de la Guerra Civil en una localidad concreta ($n=4$). Aparecen en menor medida ($n=4$) generalidades relativas a la cultura vasca y la historia cercana –siendo la memoria de la guerra uno de entre otros contenidos–, la situación de las mujeres en el franquismo y la Batalla de Matxitxako.

En las 26 propuestas, se utilizan los recursos que contiene la *app* en 35 ocasiones. En gran parte de los casos la *app* se utiliza para el conocimiento de testimonios ($n=14$; 53%), además de para la búsqueda de información de tipo general ($n=11$; 42%), la visualización de fotografías antiguas ($n=8$; 30%), y en menor medida, para la lectura de textos ($n=2$; 8%).

Las actividades que propone el alumnado para trabajar la memoria histórica en las 26 propuestas –estén o no incluidas en la *app*– ascienden a 46. Predomina el uso de testimonios ($n=17$; 65%), seguido de realización de entrevistas a familiares ($n=9$; 34%), simulaciones de debates entre ambos bandos ($n=8$; 30%) y fotografías antiguas ($n=6$; 23%). En menor medida, son utilizados elementos artísticos y patrimoniales ($n=4$; 15%), películas y documentales y noticias actuales o de hemeroteca ($n=2$; 8%).

Nivel de adecuación de las propuestas didácticas

En el análisis de la rúbrica de evaluación de las propuestas didácticas, en la dimensión *Diseño didáctico* (Tabla 6), los ítems que obtienen mejores resultados son el 2 (asociaciones entre componentes curriculares) y el 3 (participación, interacción, comunicación y debate). Los ítems que peores resultados presentan son el 6 (integración de la *app*) y el 5 (aprendizaje significativo). El ítem 1 (definición de los elementos curriculares) obtiene el mismo número de casos (11) en el nivel deseable y medio; y el ítem 4 (pensamiento crítico) tiene un número elevado de casos en el nivel deseable (12), siendo el número de casos del nivel inicial (9) mayor que el del nivel medio (5).

Tabla 6
Resultados de la evaluación de la dimensión Diseño didáctico

Ítem	Deseable		Medio		Inicial	
	N	%	N	%	N	%
1. Definición de los elementos curriculares	11	42.3	11	42.3	4	15.4
2. Asociaciones entre los componentes curriculares	19	73.1	5	19.2	2	7.7
3. Participación, interacción, comunicación y debate	15	57.7	10	38.5	1	3.8
4. Pensamiento crítico	12	46.2	5	19.2	9	34.6
5. Aprendizaje significativo	9	34.6	12	46.2	5	19.2
6. Integración de la app	5	19.2	13	50	8	30.8

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión *Tratamiento de la memoria* (Tabla 7), la memoria individual es la que obtiene los mejores resultados, seguida de la memoria conflictiva y selectiva. Aun así, los resultados de la memoria conflictiva presentan la particularidad de que la mitad de las propuestas se sitúan en el nivel deseable, mientras que la otra mitad se encuentran en el inicial, no habiendo ninguna en el nivel medio. Los tipos de memoria que obtienen los resultados más bajos son, en orden de menor a mayor: la historia con memoria, la memoria histórica y la memoria social.

Tabla 7
Resultados de la evaluación de la dimensión Tratamiento de la memoria

Ítem	Deseable		Medio		Inicial	
	N	%	N	%	N	%
7. Memoria individual	14	53.8	8	30.8	4	15.4
8. Memoria histórica	6	23.1	15	57.7	5	19.2
9. Memoria social	10	38.5	11	42.3	5	19.2
10. Memoria selectiva	12	46.1	10	38.5	4	15.4
11. Memoria conflictiva	13	50	0	0	13	50
12. Historia con memoria	4	15.4	15	57.7	7	26.9

Fuente: elaboración propia.

El nivel global de adecuación de las propuestas (Tabla 8) y de las dimensiones *Diseño didáctico* y *Tratamiento de la memoria* sitúa a la mayoría de las unidades didácticas entre el nivel deseable y medio.

Tabla 8
Nivel general de adecuación global de las propuestas

	Nivel de adecuación de las propuestas		Diseño didáctico		Tratamiento de la memoria	
	N	%	N	%	N	%
Deseable	10	38.5	12	46.1	10	38.5
Medio	12	46.1	11	42.3	12	46.1
Inicial	4	15.4	3	11.6	4	15.4

Fuente: elaboración propia.

Percepciones del futuro profesorado sobre su formación

Sobre la percepción que el alumnado tiene sobre su aprendizaje y la formación recibida, los resultados antes de la intervención ($Z_s(141)=-2.255$, $p<.05$; $d=.377$) indican que hay diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control, siendo el tamaño del efecto pequeño. Tras la intervención ($Z_s(141)=-596$, $p>.05$), no hay diferencias de medias estadísticamente significativas entre ambos grupos, aun siendo las del experimental mayores.

En cuanto a las diferencias de medias para antes y después de la intervención, se producen diferencias estadísticamente significativas en el grupo control ($Z_s(113)=-5826$, $p<.01$; $d=.841$) y el experimental ($Z_s(26)=-3.694$, $p<.01$; $d=1.193$), siendo mayor el tamaño del efecto del segundo grupo.

Con el fin de ilustrar con mayor detalle algunos de los cambios, presentamos los datos obtenidos en las preguntas del cuestionario. El ítem 1 se refiere a si el alumnado piensa que puede diseñar propuestas didácticas utilizando apps. Los resultados indican que tanto en el grupo control ($Z_s(116)=-5164$, $p<.01$; $d=.721$), como en el experimental ($Z_s(26)=-2,857$, $p<.01$; $d=.863$), hay diferencias estadísticamente significativas, siendo la magnitud del tamaño del efecto del grupo experimental elevada y mayor (Tabla 9).

Tabla 9
Respuestas al Ítem 1: "Soy capaz de diseñar propuestas didácticas con apps"

Respuestas	PRE				POST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy poco	3	2.6	1	3.8	0	0	0	0
Poco	21	18.1	5	19.2	8	6.9	1	3.8
Suficiente	52	44.8	8	30.8	36	31	5	19.2
Mucho	36	31	9	34.6	62	53.4	14	53.8
Muchísimo	4	3.4	3	11.5	10	8.6	6	23.1

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 2 el alumnado considera si la formación recibida para diseñar propuestas con recursos innovadores es adecuada. Los resultados indican que tanto en el grupo control ($Z_s(116)=-3.442$, $p<.01$; $d=.464$), como el experimental ($Z_s(26)=-2.689$, $p<.01$; $d=.804$), hay diferencias

estadísticamente significativas, siendo la magnitud del tamaño del efecto del grupo experimental elevada y mayor (Tabla 10).

Tabla 10

Respuestas al Ítem 2: “La formación recibida en la universidad para diseñar propuestas con recursos innovadores es adecuada”

Respuestas	PRE				POST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy poco	1	0.9	1	3.8	3	2.6	1	3.8
Poco	21	18.1	9	34.6	12	10.3	2	7.7
Suficiente	54	46.6	11	42.3	38	32.8	9	34.6
Mucho	38	32.8	4	15.4	55	47.4	11	42.3
Muchísimo	2	1.7	1	3.8	8	6.9	3	11.5

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 3, el alumnado señala si hay que priorizar la enseñanza del diseño de propuestas didácticas con recursos innovadores. Los resultados indican que, tanto en el grupo control ($Z_s(116)=-3.813$, $p<.01$; $d=.517$), como el experimental ($Z_s(26)=-2.810$, $p<.01$; $d=.846$), hay diferencias estadísticamente significativas, siendo la magnitud del tamaño del efecto del grupo experimental elevada y mayor (Tabla 11).

Tabla 11

Respuestas al Ítem 3: “Aprender a diseñar propuestas con recursos innovadores es un aspecto a priorizar”

Respuestas	PRE				POST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy poco	1	0.9	0	0	1	0.9	0	0
Poco	3	2.6	3	11.5	0	0	1	3.8
Suficiente	37	31.9	8	30.8	19	16.4	6	23.1
Mucho	58	50	11	42.3	70	60.3	10	38.5
Muchísimo	17	14.7	4	15.4	26	22.4	9	34.6

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 4, el alumnado señala si es capaz de trabajar temas controvertidos en el aula de Primaria. Los resultados indican que, tanto en el grupo control ($Z_s(116)=-2.989$, $p<.01$; $d=.4$), como el experimental ($Z_s(26)=-2.244$, $p<.01$; $d=.655$), hay diferencias estadísticamente significativas, siendo la magnitud del tamaño del efecto del grupo experimental media y mayor que la del grupo control (Tabla 12).

Tabla 12

Respuestas al Ítem 4: “Soy capaz de abordar temas controvertidos en Primaria”

Respuestas	PRE				POST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy poco	0	0	0	0	0	0	0	0
Poco	7	6	3	11.5	0	0	1	3.8
Suficiente	43	37.1	9	34.6	30	25.9	5	19.2
Mucho	47	40.5	11	42.3	68	58.6	13	50.0
Muchísimo	19	16.4	3	11.5	18	15.5	7	26.9

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 5, el alumnado señala si la formación recibida es adecuada para aprender a trabajar en las aulas de Primaria temas controvertidos. Los resultados indican que solamente se producen diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental ($Z_s(26)=-3.011$, $p<.01$; $d=.919$), donde la magnitud del tamaño del efecto es muy alta (Tabla 13).

Tabla 13

Respuestas al Ítem 5: “La formación recibida en la universidad para tratar temas controvertidos es adecuada”

Respuestas	PRE				POST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy poco	3	2.6	4	15.4	4	3.4	0	0
Poco	16	13.8	7	26.9	8	6.9	5	19.2
Suficiente	51	44	10	38.5	49	42.2	7	26.9
Mucho	39	33.6	2	7.7	46	39.7	11	42.3
Muchísimo	6	5.2	3	11.5	7	6	3	11.5

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 6, el alumnado señala si es una prioridad aprender a tratar temas controvertidos en Primaria. Los resultados indican que, tanto en el grupo control ($Z_s(116)=-2.942$, $p<.01$; $d=.394$), como el experimental ($Z_s(26)=-2.419$, $p<.05$; $d=.712$), hay diferencias estadísticamente significativas, siendo la magnitud del tamaño del efecto del grupo experimental alta y mayor que la del grupo control (Tabla 14).

Tabla 14

Respuestas al Ítem 6: “Aprender a tratar temas controvertidos en Primaria es un aspecto a priorizar”

Respuestas	PRE				POST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy poco	1	0.9	0	0	0	0	0	0
Poco	1	0.9	1	3.8	0	0	1	3.8
Suficiente	26	22.4	10	38.5	18	15.5	4	15.4
Mucho	57	49.1	12	46.2	55	47.4	11	42.3
Muchísimo	31	26.7	3	11.5	43	37.1	10	38.5

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El profesorado en formación que ha participado en este estudio muestra una actitud favorable a los cambios metodológicos propuestos en el *Proyecto 1936*, que permiten superar el modelo educativo tradicional. Los cambios se relacionan, por un lado, con la inserción de temáticas controvertidas en las aulas de Primaria, como vía para transformar la enseñanza de las ciencias sociales y dirigirla de manera más eficaz a la adquisición de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía responsable y crítica (López y Santidrián, 2011). Y por otro, con el uso de recursos tecnológicos, en especial el *mobile learning* (Brazuelo y Gallego, 2011; Hylén, 2012), que permiten aumentar la motivación en las clases de historia (Faria et al., 2019; Castrillo et al. 2021).

La actitud favorable a dichos cambios se constata en los resultados de la variable *Percepción sobre su formación*, que aumenta en todos los ítems, especialmente, en el grupo experimental. El grupo control tiene mejores resultados en el cuestionario inicial, al haber trabajado con anterioridad al *Proyecto 1936* contenidos sobre temas controvertidos de manera teórica. Sin embargo, en el cuestionario final, el grupo experimental supera esos resultados, debido a que abordan la temática, además de teóricamente, también de manera práctica, aplicándola en el diseño de propuestas didácticas sobre la guerra civil y la memoria con la *app Eibar 1936-1937 Guía*. Así, los participantes del grupo experimental brindan mayor importancia a la integración de temas conflictivos en las aulas y al uso de recursos didácticos tecnológicos, se creen más capaces de diseñar propuestas y valoran más la formación recibida. De manera que, trabajar de manera práctica esos contenidos y aprender a elaborar propuestas de intervención reales para Primaria, acentúa la auto-percepción sobre el aprendizaje de la materia, constatándose así la necesidad de incluir este tipo de actividades en la formación docente (Gibbs y Coffey, 2004).

En general, las propuestas didácticas sometidas a estudio se sitúan en niveles altos y medios en la variable *Nivel de adecuación de las propuestas*. En la dimensión *Diseño didáctico* se verifica, como aspecto positivo, que las propuestas buscan insertar con asiduidad metodologías que fomentan la participación activa, interacción y comunicación del alumnado; y que tratan de promover el aprendizaje significativo y conectar con la realidad cercana del alumnado. Así, las elecciones temáticas muestran una clara apuesta por trabajar desde lo local, con situaciones-problema centradas en el País Vasco, en localidades concretas, eventos como la batalla de Matxitxako, etc. No en vano, son temáticas que contribuyen a la comprensión del contexto social del alumnado, facilitando integrarse y actuar en él (Merchán y García, 2018).

En cambio, el ítem con peores resultados en esa dimensión es el nivel de integración de la *app Eibar 1936-1937 Guía* en las propuestas, debido a que no se explota su amplio potencial (Vicent et al., 2020). Se infieren, en algunas propuestas, dificultades para encajarla y darle un lugar central como recurso educativo. En efecto, las búsquedas de información sobre la guerra civil o la toma de contacto con testimonios de los supervivientes son canalizadas, en ocasiones, a través de libros de texto, páginas web o videos, en lugar de mediante la propia *app*. Igualmente, a excepción de las fotografías y los testimonios, apenas se recurre a utilizar otras fuentes primarias que aparecen en ella, como carteles propagandísticos de ambos bandos,

bandos municipales sobre el protocolo a seguir por la población ante los bombardeos, piezas arqueológicas recuperadas de las trincheras, etc. De manera que, como afirman Suárez et al. (2013) y Cabero y Martínez (2019), los mayores retos en la formación del profesorado para el uso de *apps*, corresponden a aspectos didácticos, y no tanto a su manejo práctico.

Ciertamente, varios estudios han manifestado que las *apps* no contienen un diseño didáctico claro y fácil de seguir. Mayoritariamente, se trata de recursos orientados a fines turísticos o a brindar información sobre determinado patrimonio a públicos variados (Gillate et al., 2017). En consecuencia, adaptar esos recursos para ser manejados por escolares y dotarlos de un andamiaje didáctico (competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación) para integrarlos en la educación formal, constituye un reto para cualquier docente (Kortabitarte et al., 2018).

En la dimensión *Tratamiento de la memoria*, el ítem con mejores resultados es el de la memoria individual (Cuesta, 2011; Delgado-Algarra, 2014), debido al lugar predominante que las propuestas otorgan al visionado de testimonios para abordar la memoria, presentes en más de la mitad de ellas. Los testimonios se contienen en la *app Eibar 1936-1937 Guía*, y este es, indudablemente, uno de sus puntos fuertes, ya que hacen de ella un recurso para recrear escenarios históricos de modo más real y ofrecer un relato más humano y vivido del pasado. Siguen a los testimonios, la realización de entrevistas a familiares y debates en el aula, como vías para trabajar la memoria.

Por el contrario, el ítem con peores resultados es el de la memoria conflictiva, puesto que las propuestas apenas introducen testimonios que supongan interpretaciones divergentes sobre el pasado. Lo cierto es que no resulta fácil para el profesorado lidiar con la confrontación en sus clases, y de ahí la necesidad de seguir insertando este contenido en la formación inicial (Claire, 2001). En efecto, sería recomendable que aprendiesen a introducir retales de memoria correspondientes al bando nacional (el fusilamiento de prisioneros nacionales en las cárceles de Bilbao o Durango, los sucesos de Belchite...), pues la *app Eibar 1936-1937 Guía* se centra en las vivencias de quienes formaron parte del bando republicano, sin abordar recuerdos que impliquen conflicto respecto a ellos. Eso invitaría al alumnado a construir su propia visión a partir de la interacción de distintos discursos y podría ser una vía efectiva para trabajar la memoria desde el punto de vista del pensamiento crítico, explotando así su potencial (Valls, 2007; Pagès, 2008; Cuesta, 2011) para construir una historia provista de conciencia (Martínez y Sánchez, 2018).

Conclusiones

Esta investigación ha evaluado el desarrollo de la competencia del futuro profesorado de Primaria para llevar a las aulas temas controvertidos como la memoria histórica, con el apoyo de recursos digitales, tras tomar parte en el *Proyecto 1936*. Se ha constatado que los contenidos resultan sugerentes para los participantes y que son eficaces de cara a una mejor formación inicial. Efectivamente, la introducción de metodologías activas, junto al trabajo basado en la práctica y los problemas reales, aumentan la percepción del auto-aprendizaje. Además, el futuro profesorado es consciente de la necesidad de implementar cambios metodológicos que trasciendan el modelo de enseñanza tradicional, plasmándolo en las propuestas diseñadas

durante su formación, en las que predominan actividades basadas en la participación, la interacción y el debate.

Es destacable la presencia de temáticas centradas en contextos locales como eje principal de las propuestas elaboradas. Esto se relaciona con la importancia de asociar los contenidos trabajados en las aulas con el entorno cercano, que el alumnado reconoce como propio. Asimismo, el uso de testimonios como principal recurso en las propuestas analizadas, refuerza la idea de su utilidad en el desarrollo de la empatía histórica y el pensamiento crítico, bases para la transformación social, debido a la carga emocional que contienen y el efecto que producen en el alumnado.

Sin embargo, se han detectado aspectos que deberían trabajarse más en profundidad, debido a la complejidad que presentan. Entre ellos, figura la mejora del nivel de integración de las *apps* en las propuestas que elaboran los participantes. Ciertamente, aunque muestran una actitud favorable a su uso y conocen su manejo, en algunos casos tienen dificultades para incorporarlas en el diseño didáctico. Otro de los retos es la mejora del tratamiento de la memoria en su dimensión conflictiva, ya que en las propuestas se infiere cierta reticencia a llevar al aula memorias enfrentadas. Aflora así la necesidad de ofrecer herramientas que posibiliten trabajar la memoria desde el punto de vista de diferentes protagonistas durante la formación inicial.

En cualquier caso, los resultados señalan que arquitecturas didácticas como la del *Proyecto 1936* resultan válidas para formar a docentes que aboguen por una transformación del modelo de enseñanza tradicional de las ciencias sociales, en pos de otro que aborde con mayor eficacia el desarrollo de la competencia social y cívica. Para terminar, señalar que, entre las limitaciones del estudio, encontramos su ajuste a una población determinada, y que, en un futuro, esperamos ahondar en las cuestiones estudiadas con otros grupos de docentes en formación. Además, esperamos pasar a valorar cómo implementan las propuestas que diseñan, por ejemplo, a través de los periodos de prácticas.

Referencias bibliográficas

- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J., y Miralles, P. (2019). Forgotten history or history not taught? The students of Spanish High School and their lack of knowledge about the Civil War. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Brazuelo, F., y Gallego, D. J. (2011). *Mobile learning: Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Eduforma.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 111-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero J., y Martínez A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. e Ibañez-Etxeberria, A. (2021). Developing social and civic competence via apps: the role of historical memory in the initial teacher training. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles-Martínez y R. López-Facal (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 285-310). Hershey, United States: Peter Lang.

- Claire, H. (2001). *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*. London Metropolitan University. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.567.1539yrep=rep1ytype=pdf>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15, 15-30.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, núm. 9.
- Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y vinculación con las dimensiones de la memoria. Estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Delgado-Algarra, E. J., y Estepa, 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>
- Domínguez, A., y Santiago, B. (2014): La respuesta está en el viento: reflexión para una nueva docencia de la guerra civil. En L. Fernández Prieto y A. Artiaga (Eds.), *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado* (pp. 300-322). Los libros de Catarata.
- Faria, C., Guilherme, E., Pintassilgo, J., Mogarro, M.J., Pinho, A.S., Baptista, M., Changas, I., y Galvao, C. (2019). The Portuguese Maritime Voyages of Discovery: the exploration of the history of a city with an App as an educational resource. *Digital Education Review*, 36, 85-99. Recuperado de: <http://greav.ub.edu/der/>
- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- Gillate, I., Vicent, N., Gómez- Redondo, C., y Marín-Cepeda, S. (2017). Características y dimensión educativa en apps de educación patrimonial. Análisis a partir del método OEPE. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(4), 115-136. Recuperado de: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/1793>
- Gillate, I., Luna, U., Castrillo, C. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Historical Memory in Heritage Education Apps. A resource for building social and civic competence. En E. Delgado Algarra y J. M. Cuenca (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. Pensilvania: IGI-Global.
- Gobierno Vasco (2017). *Guía para la elaboración de las programaciones didácticas. Educación Básica*. Recuperado de: <http://heziberri.berritzegunenagusia.eus/3-programacion-didactica/>
- Hylén, J. (2012). *Turning on Mobile Learning in Europe*. UNESCO.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- Jiménez, D., González, J.J., y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Kortabitarte, A., Ibañez-Etxeberria, A., Luna, U., Vicent, N., Gillate, I., Molero, B. y Kintana, J. (2017). Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio. *PULSO. Revista de Educación*, 40, 17-33.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con el app "Architecture gothique/romane" en Educación Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- Ley Orgánica 52/2007, de 26 de diciembre, *por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, nº 310, del 27 de diciembre.
- López, R., y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. y Kortabitarte, A. (2019a). Herramientas digitales innovadoras en espacios educativos. El uso de las apps para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en España. En J. Calvillo Barrios (coord.), *Escenarios, heterogeneidad y nuevas perspectivas para la comprensión en la educación* (pp. 90-106). Puebla: Universidad Estatal de Oriente.
- Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. y Rivero, P. (2019b). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 94(33.1), 43-62.
- Luna, U., Rivero, P. y Vicent, N. (2019c). Augmented Reality in Heritage Apps: Current Trends in Europe. *Applied Sciences*, 9(2756), 1-15. <https://doi.org/10.3390/app9132756>
- Martínez, R., y Sánchez, M. (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coord.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 139-148). Octaedro.
- Merchán, F. J. y García, F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 127-137). Barcelona: Octaedro.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Publicacions de la UAB.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*. 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Suárez, J., Almerich, G. Gargallo, B., y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.
- Vicent, N., Gillate, I., Campos-López, T. y Castrillo, J. (2020). Potencial educativo de apps de Memoria Histórica. Estudio de casos. *Aula Abierta*, 49(1), 35-43.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Anexo 1. Rúbrica para evaluar las propuestas didácticas

Dimensión 1: diseño didáctico

I1 Definición de los elementos curriculares		
1	Deseable	Existe gran precisión en la definición de los elementos curriculares (competencias, objetivos, contenidos y criterios de eval.)
2	Medio	Se definen los elementos curriculares, pero falta precisión en algún aspecto.
3	Inicial	Los elementos curriculares no están claramente definidos.
I2 Asociaciones entre los componentes de la unidad didáctica		
1	Deseable	Existe una asociación expresa y clara entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
2	Medio	Aunque hay un esfuerzo por asociar objetivos, contenidos y criterios de evaluación, hay aspectos poco claros.
3	Inicial	Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación no están interconectados.
I3 Integración de la app en la unidad didáctica		
1	Deseable	La app se integra con precisión y de manera interesante en la unidad didáctica, se prevén estrategias para guiar al alumnado a través de la misma y se combina adecuadamente con otros recursos.
2	Medio	Se integra medianamente bien en la unidad didáctica, aunque puede haber aspectos poco claros. Su uso puede ser puntual si se cose con otras actividades.
3	Inicial	Se integra de manera aislada o forzada.
I4 Participación, interacción, comunicación y debate de ideas		
1	Deseable	Las actividades en su conjunto permiten el protagonismo del alumnado, su interacción, la comunicación y el debate de ideas.
2	Medio	Algunas actividades lo permiten.
3	Inicial	Casi ninguna de las actividades lo permiten.
I5 Pensamiento crítico		
1	Deseable	Las actividades en su conjunto permiten trabajar el pensamiento crítico: emitir juicios, valorar, criticar...
2	Medio	Algunas actividades lo permiten.
3	Inicial	Casi ninguna de las actividades lo permiten.
I6 Aprendizaje significativo y conexión del pasado y el presente		
1	Deseable	Las actividades parten de la vida real del alumnado y se asocian con ella.
2	Medio	Se intenta asociar la temática con la vida real del alumnado, pero no se consigue de manera eficaz (la asociación es puntual, fortuita o no puede extrapolarse a otro contexto: "un alumno expone una duda... y el resto de la clase muestra interés...").
3	Inicial	No promueve un aprendizaje significativo.

Dimensión 2: Tratamiento de la memoria

I7 Memoria individual		
1	Deseable	La recuperación de la memoria/los recuerdos parte(n) del propio individuo o de lo cercano y de las estructuras del sentir del sujeto.
2	Medio	Mayoritariamente se hace uso de recuerdos de terceros, aunque hay posibilidades de establecer vínculos con el individuo.
3	Inicial	No se hace uso de recuerdos para trabajar la memoria.
I8 Memoria histórica		
1	Deseable	Se interpreta el pasado a través de aportaciones individuales y datos históricos oficiales, profundizando en las variaciones existentes entre ambas, y como un relato cambiante y en construcción.
2	Medio	Se ofrecen aportaciones individuales, pero no se profundiza en los datos históricos oficiales que podrían ponerse en cuestión.
3	Inicial	Se aborda una sucesión de hechos históricos objetivos y oficiales (la historia oficial, actualmente aceptada).
I9 Memoria social		
1	Deseable	La dimensión social de las memorias se construye mediante metodologías deliberativas.
2	Medio	Los recuerdos individuales se entienden como fragmentos de tipo social, pero no se debaten.
3	Inicial	No se tiene en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual.
I10 Memoria selectiva		
1	Deseable	Se eligen diferentes tipos de relatos en torno a la temática principal, incluyendo puntos de vista considerados secundarios, que enriquecen el escenario que se recuerda.
2	Medio	Se escogen las memorias de algunas víctimas relacionadas con la temática principal, al alzar y sin pretensión de dar una utilidad al recuerdo.
3	Inicial	Se omiten las voces de las víctimas o protagonistas relacionadas con la temática.
I11 Memoria conflictiva		
1	Deseable	Se entiende y perfila la memoria como un espacio de tensiones contrapuestas, sin necesidad de ser consensuadas, puesto que no hay una única verdad.
2	Medio	Se ofrecen y analizan diferentes posiciones o puntos de vista, intentando armonizarlas y llegar a un consenso.
3	Inicial	No se presentan diferentes posiciones o puntos de vista.
I12 Historia con memoria		
1	Deseable	La unidad apela a la capacidad transformadora de la memoria histórica, mediante asociación de pasado-presente y entono-individuo, y el cuestionamiento del carácter objetivo del conocimiento científico y la utilización que de él se ha hecho (valoración ético-política).
2	Medio	La unidad se justifica y está orientada al análisis y la crítica del pasado; pero se obvia el potencial transformador de la memoria (interpretación hermenéutica).
3	Inicial	No se justifica la necesidad de trabajar en el aula la memoria histórica y la unidad didáctica está orientada a conocer y transmitir hechos (desarrollo cognitivo).

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.08>

Patrimonio industrial minero en la provincia de Cáceres, difusión e intervención didáctica para Primaria

Mining industrial heritage in the province of Cáceres, dissemination
and didactic intervention for Primary

Teresa Pulido Nevado  0000-0002-8284-6696

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado
teresa.pulido@hotmail.es

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas  0000-0003-3575-3136

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado
jfjaraiz@unex.es

Fechas · Dates

Recibido: 14 de septiembre de 2022
Aceptado: 7 de febrero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Pulido Nevado, T., & Jaraíz Cabanillas, F. J. (2023). Patrimonio industrial minero en la provincia de Cáceres, difusión e intervención didáctica para Primaria. *REIDICS*, 12, 121-141. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.08>

Resumen

Los recursos minerales encontrados en la zona que posteriormente ocuparía el poblado minero de Cáceres y su directa relación con la mina de Costanaza, Logrosán, centran el proyecto educativo propuesto para trabajar con el alumnado, transmitiendo sus orígenes y antecedentes culturales. La explotación de estos recursos minerales conllevó una modificación del territorio y del paisaje, generando el desarrollo de los complejos arquitectónicos que darían lugar a la aparición del patrimonio cultural minero en el que se centra el proyecto. Las consecuencias económicas, demográficas e industriales que generaron estas explotaciones provocaron un gran auge y dinamismo de los núcleos de población en los que se encontraban, lo que propició que la población se incrementase considerablemente, puesto que estas actividades requerían el desarrollo considerable de infraestructuras asociadas (como el transporte y almacenamiento), demandando una cuantiosa mano de obra. Esto a su vez generó un gran crecimiento industrial, pues estos minerales se trataban y reconvertían en productos que se destinaban al comercio nacional e internacional. El objetivo general del trabajo es desarrollar una propuesta de innovación educativa para los estudiantes de educación Primaria, con la idea de ampliar sus conocimientos sobre el patrimonio industrial minero visibilizando el valor que tuvieron para el crecimiento de los municipios de Cáceres y Logrosán. Este proyecto educativo se basa en el diseño de una serie de actividades con la intención de que el alumnado reconozca la importancia de estos yacimientos y su patrimonio asociado, ofreciendo un enriquecimiento cultural que suponga el tratamiento y la revitalización de la realidad social de estos espacios históricos.

Palabras clave: Didáctica; Ciencias Sociales; patrimonio cultural; minería; historia contemporánea.

Abstract

The mineral resources found in the area that would later be occupied by the mining town of Cáceres and its direct relationship with the Costanaza mine, Logrosán, are the focus of the educational project proposed to work with the students, transmitting their origins and cultural background. The exploitation of these mineral resources led to a modification of the territory and the landscape, generating the development of architectural complexes that would give rise to the appearance of the mining cultural heritage on which we focused the project. The economic, demographic and industrial consequences generated by these farms caused a great boom and development of the population centers in which they were located. This caused the population to increase considerably, since these activities require the considerable development of associated infrastructures (such as transport and storage), requiring a large workforce. This in turn generated a great industrial development, as these minerals were treated and reconverted into products that were destined for national and international trade. The general objective of the work is to design an educational innovation proposal for primary school students, with the idea of expanding their knowledge about the mining industrial heritage and making visible the value they had for the growth of Cáceres and Logrosán. This educational project will be based on the design of a series of activities with the intention that students recognize the importance of these sites, offering cultural enrichment that involves treating the social reality of these historical spaces.

Keywords: Didactics; Social sciences; cultural heritage; contemporary history; mining.

Introducción

El desconocimiento por parte de los habitantes de Aldea Moret de la historia que engloba al antiguo poblado minero y el del pueblo de Logrosán sobre la estrecha relación que hay entre la mina de su pueblo y la de la barriada cacereña, motiva la idea de dar a conocer entre sus pobladores la relevancia de estos yacimientos y sus implicaciones. La mejor forma de enseñar todo lo que fueron y lo que actualmente son es ampliando los horizontes culturales del alumnado de educación Primaria.

El método utilizado para este proyecto se centra en el aprendizaje a través de la experiencia personal del alumnado, basándose en un procedimiento lúdico mediante el descubrimiento, fomentando de este modo el desarrollo de sus capacidades. Por ello, se considera el aula como un espacio de investigación donde se organizan las actividades teniendo en cuenta los recursos que los centros de interpretación de dichas minas ofrecen y facilitan durante la visita, para que los niños y las niñas aprendan de un modo significativo, procurando que el tema les motive y produzca interés en los estudiantes y sus familias, de tal modo que el aprendizaje y la revalorización histórico-patrimonial redunde en la educación para la ciudadanía de la comunidad.

El objetivo final del proyecto de intervención educativa consiste en ofrecer el reconocimiento histórico que se merecen ambas explotaciones mineras a través de los ojos del alumnado de Primaria. La concienciación ciudadana en relación a esta realidad histórica local es esencial para el desarrollo de la actividad docente. Por ello, se trata de adaptar para el alumnado todos los contenidos vinculados, creando un proyecto de innovación educativa que les enseñe de manera lúdica una de las partes más importantes y representativas de su entorno.

Contextualización de la intervención docente

Uno de los centros educativos en el que se desarrollaría el proyecto de innovación educativo social sería el Colegio Público de Infantil y Primaria Gabriel y Galán de Cáceres, el cual presenta unas características que lo catalogan como centro de difícil desempeño, principalmente por su acusado absentismo escolar. Este centro se encuentra ubicado en el propio barrio de Aldea Moret, por lo que se considera el más idóneo para la implementación de la propuesta de intervención. El otro centro educativo en el que se desarrollaría el proyecto sería el Colegio Público de Infantil y Primaria Nuestra Señora del Consuelo, en Logrosán.

Se considera que lo más importante para enseñar a un niño de Primaria es la metodología a utilizar. Así, se puede llevar a cabo la intervención en todos los cursos presentes en los colegios indicados, si se adaptan los contenidos y los objetivos a cada nivel deseado.

Como punto de partida, para asentar conocimientos sobre el espacio de referencia, los propios hijos de mineros que han vivido en las cercanías de las minas o en el poblado, podrían aportar sus relatos de vida adaptados al alumnado; todo ello complementado con una visita al Centro de Interpretación de la Minería en Extremadura, ubicado en la ciudad de Cáceres. En relación con la mina Costanaza, los alumnos visitarían la mina guiados por personal experto en la materia del Ayuntamiento o del Geoparque Villuercas Ibores Jara.

Se considera un proyecto de innovación educativa por tratar un tema poco desarrollado, a tenor de la bibliografía existente, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Primaria en el territorio extremeño: el patrimonio minero de la provincia de Cáceres. De ahí el deseo de poder dar a conocer la riqueza histórica y cultural del patrimonio mencionado.

Área de estudio

Tras un detallado proceso de investigación sobre los complejos mineros de Aldea Moret y Logrosán, y tras recopilar y analizar un gran fondo documental, la información general sobre dichos complejos ha sido obtenida de la Asociación Minera de Aldea Moret y de la documentación perteneciente al complejo minero de Costanaza.

El complejo minero de Aldea Moret

El barrio de Aldea Moret se ubica en la periferia meridional de Cáceres, a tres kilómetros del centro de la ciudad y a casi un kilómetro del barrio más cercano. Presenta solo dos entradas desde la ciudad: una vía de entrada en el norte del barrio, cruzando con un viaducto sobre las vías del tren; y una carretera al suroeste que comunica con la salida urbana hacia Badajoz.

A Aldea Moret se le otorga la característica de barrio conflictivo debido, entre otros motivos, a los enfrentamientos sociales existentes y el choque de culturas que se producen entre las diferentes etnias allí presentes. Entre la comunidad que habita en Aldea Moret destacan minorías como los gitanos, los mercheros y los musulmanes. Cuatro culturas diferentes que, en su devenir diario, producen ocasionalmente algunos de los conflictos citados.

La historia que precede al barrio de Aldea Moret es tan extensa como importante para Cáceres, pues es apodado "Las minas" por los yacimientos mineros que existían, dando lugar estos al antiguo poblado minero que allí se asentó. Debido a la relevancia de la explotación minera, el poblado presentó un auge significativo hasta convertirse en lo que hoy en día se puede observar, ya que muchas de sus edificaciones originales siguen aún presentes.

Hay que considerar que las minas se convirtieron en un hito para Cáceres, pues dotaron a la ciudad de importancia a nivel nacional e internacional con las exportaciones de minerales que se realizaban gracias a la construcción de la red ferroviaria.

Debido al incremento de la demanda habitacional por parte de los trabajadores de las minas y empresas asociadas, se crea en las cercanías de las mismas un pequeño poblado minero, el cual albergaría a los trabajadores y a sus familias. Con el paso de los años este poblado fue creciendo al tiempo que se le dotaba de equipamientos y servicios. El barrio adquirió la denominación de Aldea Moret en honor de Segismundo Moret y Pendergast, político que ayudó a la creación de un asentamiento en el que residieron cientos de familias vinculadas laboralmente a la mina. De igual modo, se encargaría de mercantilizar y gestionar el abastecimiento de recursos mineros, abriendo una línea de comercio que estableció un auge en la economía cacereña.

Debido al declive de las explotaciones mineras y el definitivo cierre de estas, el poblado minero fue abandonado. Tras este suceso, las viviendas del barrio perdieron la utilidad de ofrecer resi-

dencia a los trabajadores, los cuales se marcharon progresivamente. El resto de viviendas se convirtieron en residencias de protección oficial que han acogido a miembros de otras etnias y en la actualidad han sido destinadas para dar amparo a refugiados. Algunas de las edificaciones de la época fueron restauradas y actualmente hacen las veces de centro de interpretación o bloques de oficinas.

Figura 1

Foto de la vista aérea de las minas de Aldea Moret



Fuente: Asociación Minas Aldea Moret.

Complejo minero de Logrosán

Logrosán es un pueblo de la provincia de Cáceres situado al sureste de la misma. La localidad se ha desarrollado sobre la base de un batolito granítico llamado Cerro de San Cristóbal.

A lo largo de las distintas etapas que conforman su historia, el pueblo de Logrosán ha tenido una importancia relativa y ha contado con un número considerable de habitantes, ya que desde la prehistoria hasta la actualidad ha permanecido poblada, en mayor o menor medida, y ha tenido un gran valor para el desarrollo de la parte oriental de la provincia.

En el siglo XVIII, gracias al naturalista irlandés Guillermo Bowles, se documentó el hallazgo de los primeros restos de fosforita en la región, pertenecientes a la Mina de Costanaza. Este descubrimiento llevó al químico francés Luis Proust, uno de los fundadores de la química moderna, a publicar el artículo “La piedra fosfórica de Extremadura”, el cual hace referencia a este mineral y a su gran valor y utilidad como fertilizante agrícola. En el siglo XIX, con la puesta en cultivo de grandes extensiones de tierra, la demanda de este mineral como componente del abono aumentó considerablemente. Este auge en la demanda provocó que las compañías inglesas, que en esos momentos eran las principales potencias en el sector agrícola y minero, acudiesen a la región en busca de la famosa piedra fosfórica de Proust, lo que llevó a que en 1863 se iniciasen las primeras explotaciones mineras en el filón de Costanaza.

En el año 1907 se construyó un laboratorio para el control de calidad del fosfato extraído de la mina y tuvo lugar la apertura del Pozo María, el cual se convirtió en la principal mina de fosfato de Europa en los años 20. Para que la fosforita fuese útil como materia prima para fabricar superfosfato, su ley debía ser superior al 40% de fosfato tricalcítico. La fosforita con una ley superior al 60% era transportada en carros de bueyes a Aldea Moret.

Para las mejoras del transporte se empezó a construir en 1926 una línea ferroviaria entre Villanueva de la Serena, Logrosán y Talavera de la Reina. Después de la Guerra Civil se abandona la construcción del trazado ferroviario: las dificultades para cruzar Las Villuercas y el bajo precio de los abonos hicieron que la mina de Logrosán dejase de ser rentable, por lo que las inversiones se redujeron drásticamente. En 1944 se detiene la explotación y en 1946 la mina se cierra definitivamente.

En 2009 se creó el museo de Logrosán, se rehabilitaron algunas secciones de la mina, el Pozo de Santa María y sus galerías. Es una mina cuya explotación es de 210 metros de profundidad, en la que se pueden visitar únicamente los dos primeros niveles. Se reabrió al público de manera turística en 2012.

Figura 2

Foto de la vista aérea del complejo minero de Logrosán



Fuente: Extraída de la web http://info.igme.es/SidPDF/152000/126/152126_0000001.pdf [consultado: el 25 de junio del 2022]

Fundamentación teórica

Existe una amplia bibliografía en la que se describe el marco conceptual que designa el campo de las Ciencias Sociales. San Miguel (2014) entiende como Ciencias Sociales a todas aquellas disciplinas que estudian al grupo social, sus relaciones internas, su comportamiento, su influencia sobre el medio natural y el análisis e investigación del mismo. Son aquellas ciencias que estudian, analizan e investigan las relaciones del grupo social entre sí y con otros grupos

sociales y respecto al medio natural en el que viven. Continúa el autor reflexionando sobre la importancia de los primeros años de la enseñanza de un niño, entendiendo que son clave para su desarrollo cognitivo, además de establecer unas bases que servirán de cimiento para los conocimientos que obtendrá en las etapas posteriores. Es por ello que las Ciencias Sociales forman una parte importante en la enseñanza, pues tienen como fin que los alumnos adquieran un conocimiento basado en la comprensión de ideas prácticas, valores éticos y democráticos que les permitan convivir en sociedad, además de respetar los derechos humanos y construir una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida (San Miguel, 2014).

Dentro de las Ciencias Sociales, uno de los términos claves para este trabajo es el de patrimonio. El patrimonio quizás pueda ser un concepto demasiado amplio por las diversas ramificaciones que presenta, ya que consta de elementos materiales e inmateriales y ambos parten de un importante proceso que ha llegado a convertir ese elemento en lo que se reconoce como patrimonio propiamente dicho. En este sentido, Ballart (1997) define el patrimonio como los objetos que conformaron un legado patrimonial en la antigüedad y que actualmente permiten obtener información, además del cambio entre el pasado y el presente, con la conformación de una identidad social.

En este sentido, el patrimonio industrial incluye unos factores más específicos que los anteriormente citados, pues esta modalidad está presente en unos elementos característicos de las infraestructuras mineras a las que se hace alusión. En un principio se considera que los elementos que definen al patrimonio industrial lo constituyen las construcciones de la época que arranca con la revolución industrial, con las máquinas accionadas por energía mecánica y no manual. Mas, la UNESCO utiliza una definición de patrimonio industrial más amplia que la anterior. Esta Organización distingue cuatro tipos de sitios: los lugares de producción, las minas, los medios de comunicación y los sitios de ingeniería arqueológica (Hernández et al., 2010).

Ahondando en el concepto, el patrimonio minero es el que finalmente tiene la mayor importancia dentro de los elementos referenciados, siendo además sobre el que se desarrolla el proyecto de innovación educativa. Aunque en este caso se le debe denominar como paisaje minero pues, según Puche (2011), la UNESCO, en la Convención de Patrimonio Mundial de 1992, acuña el término *Cultural Landscapes* y el Comité de la XVI Sesión aportó las directrices concernientes para su inclusión en la Lista de Patrimonio Mundial. Estos paisajes representan la combinación de trabajos de la naturaleza y del hombre, son ilustrativos de la evolución de la sociedad humana y de su asentamiento a lo largo del tiempo bajo la influencia de las limitaciones físicas y oportunidades que presentaba su medio natural, así como de sus sucesivas situaciones sociales, económicas y culturales, tanto externas como internas.

Vinculado con lo anterior, y en relación con el patrimonio minero cacereño, es necesario hacer alusión al Decreto 92/2011, del 20 de mayo, por el que se declara Bien de Interés Cultural el poblado minero de Aldea Moret, en el término municipal de Cáceres, el cual certifica que el conjunto constituye un singular ejemplo de alto valor patrimonial, tanto por su valor testimonial como por su singularidad arquitectónica.

En lo que respecta a la Mina de Costanaza, se debe hacer referencia a los proyectos de rehabilitación que se llevaron a cabo por parte del Ayuntamiento de Logrosán en septiembre de 2009, tras la compra y adquisición de parte de los terrenos en 2008. Su finalidad era iniciar la apertura del Museo de Logrosán, la Mina, el pozo María y el laboratorio, que sería utilizado como centro de interpretación. Tras varias fases de rehabilitación tuvo lugar su apertura final en el año 2012.

Enseñar Historia o patrimonio histórico al alumnado de los cursos de Primaria puede suponer un reto. Por eso, una de las mejores formas de hacerlo en estos niveles es de manera lúdica, siendo necesario asentar unas bases metodológicas para esta propuesta de enseñanza: aprendizaje significativo, metodología intuitiva, enfoque globalizador, aprendizaje por descubrimiento, etc., que responden a la premisa de que trabajar la historia en esta etapa, no depende tanto de la edad o las características de estos niños, como de la manera de acercarlos los contenidos (Miralles y Rivero, 2012).

Afrontar la posibilidad de impartir los conocimientos referentes a las ciencias sociales, y más concretamente los vinculados con el patrimonio histórico-artístico, puede resultar más atractivo a través de un proyecto de innovación educativa, inculcando un sentimiento y unos valores de respeto y curiosidad respecto a hitos de interés cultural. Además, modificando los contenidos y la metodología se puede adaptar a otros cursos y niveles educativos.

Si se busca información actual referente al patrimonio, en la mayoría de los museos y archivos hay actuaciones relacionadas con la educación patrimonial, aunque es diferente en las bibliotecas, quizás debido a la idea que tienen sus responsables del concepto de educación patrimonial, pues no lo ven ligado a las actividades didácticas que realizan en sus centros (Cuenca et al., 2014). Es por ello que llevar a cabo un proyecto de innovación educativa como este podría esclarecer la relación que existe entre el patrimonio, los valores y conocimientos que se pretenden desarrollar en el aula.

En este sentido, se han consultado algunos artículos, unidades didácticas y proyectos de innovación educativa relativos al patrimonio cultural y minero, los cuales pueden compararse, con esta propuesta de innovación educativa. Así, por ejemplo, Molero (2013) estudia el patrimonio industrial minero de Corrales de Aljaraque y realiza una propuesta de protección urbanística y un modelo de difusión didáctica para la enseñanza primaria obligatoria; o en la esfera internacional, el artículo del programa sobre educación cultural inglés *Heritage Schools*, tiene como finalidad promover la comprensión de su herencia local ligada a la minería (Randall Primary School and Priorslee Primary Academy, 2015).

La valoración y consolidación del patrimonio cultural es uno de los aspectos de mayor importancia en el desarrollo de la sociedad actual, que a pesar de ser un recurso didáctico no excesivamente implementados en las aulas, es de una utilidad capital para establecer un sentimiento de cercanía del alumnado con sus raíces y el espacio en el que residen. El patrimonio cultural es un elemento esencial para establecer un vínculo entre el presente y el pasado, entendiendo la realidad social y cultural y concienciando a las futuras generaciones sobre la necesidad de construir un nuevo futuro sobre bases y cimientos de conocimiento consolidados (González, 2006).

Diseño de una propuesta de intervención sobre el patrimonio minero

Centros educativos de referencia

La propuesta de intervención referente al proyecto de innovación educativa estaría destinada al alumnado de Educación Primaria de dos centros de la provincia de Cáceres con estrecha vinculación con el patrimonio minero: el CEIP Gabriel y Galán de Cáceres y el CEIP Nuestra Señora del Consuelo de Logrosán.

En el centro Gabriel y Galán de Cáceres existe un absentismo muy acusado debido principalmente a los padres, pues estos no son partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje y en un número considerable de ocasiones los progenitores prefieren iniciarles en los negocios familiares, en la mayoría de los casos vinculados con la venta ambulante.

En este centro cacereño, la relación que presentan los padres con el mismo es deficiente, pese a que desde el equipo directivo se desarrollan líneas temáticas y didácticas basadas en la creación de proyectos de innovación que incluyen tanto al alumnado como a ellos mismos, para tratar así de solventar el problema tan acusado ya expuesto.

A pesar de la actitud de los padres, el alumnado de la etnia a la que se alude exhibe una buena relación entre sí, salvo cuando estos presentan una actitud de rechazo hacia sus compañeros, sentimiento inculcado por los padres, llevando sus rivalidades hasta el aula. Así pues, fomentar el compañerismo en estas actividades es un objetivo importante, pues durante su desarrollo deberán acatar la normativa del centro escolar, en el que todos son iguales independientemente de su procedencia o etnia.

El alumnado del centro de Aldea Moret no tiene ningún conocimiento previo de la historia minera de Cáceres, y menos de la relación con la mina Costanaza de Logrosán; posiblemente por el desconocimiento o falta de interés de los progenitores, pese a vivir al lado del antiguo poblado y las explotaciones mineras asociadas. Así, el objetivo didáctico general es enseñar al alumnado todos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales posibles sobre el patrimonio minero de Cáceres y lo importante que fue para la ciudad y su estrecha relación con la mina Costanaza.

En el centro Nuestra Señora del Consuelo de Logrosán, a partir de 3º de Primaria y hasta el último curso de este ciclo escolar, las asignaturas de Ciencias Sociales son impartidas en inglés, es decir, hay sección bilingüe de 3º a 6º. La relación que presentan los padres con el centro es activa y participativa, ya que asisten a las reuniones que se convocan y se implican en los proyectos o actividades que el centro realiza.

El alumnado conoce la historia minera de su pueblo, pero no la estrecha relación con las minas de Aldea Moret. Así, el objetivo didáctico general es enseñar al alumnado de ambos centros todos los contenidos citados anteriormente, haciendo hincapié en la importancia del patrimonio minero de Cáceres y su estrecha relación con la mina Costanaza.

Aulas de referencia

Teniendo en cuenta que esta intervención didáctica es un proyecto educativo de acercamiento e iniciación a la temática y problemática, la cual se pretende sirva de base a un futuro proyecto de innovación docente y a futuras publicaciones, es conveniente orientarlo para su desarrollo en distintos niveles educativos, pues más adelante se podrá profundizar y centrar en cursos concretos de Educación Primaria, ligando los contenidos y la situación del aprendizaje a la nueva Ley y al nuevo Currículo.

El aula de los diversos cursos en los que se llevarían a cabo las actividades sería considerada como el principal espacio de investigación, ya que la organización de estas actividades se desarrollaría en cada una de ellas adaptando las tareas y sus objetivos al curso que corresponda. Con independencia de las aulas, las actividades se abordarían teniendo en cuenta los recursos y la documentación de los centros de interpretación, los cuales permiten trabajar de forma indirecta con las propias minas, puesto que ayudan a comprender el contexto social e histórico de los yacimientos interactuando con simulaciones de los recursos minerales y labores mineras.

El equipamiento y los materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto y las actividades propuestas para desarrollar en las diversas aulas sería distinto dependiendo del curso y los objetivos y finalidades de las tareas, aunque en ningún caso precisarían materiales concretos y extraordinarios que supongan un inconveniente para su desarrollo o puedan implicar dificultades a los centros a la hora de obtener los diversos recursos materiales, pues estos se centrarían en los que se encuentran en cualquier aula y los que los diversos centros de interpretación podrían facilitar.

Vinculación con el Currículo de Primaria de Extremadura

Teniendo en cuenta el objetivo general planteado, los objetivos específicos serían: 1) descubrir la historia minera de ambas localidades; 2) fomentar el compañerismo a través de las actividades grupales; 3) concienciar sobre los riesgos que conllevan determinados trabajos en aras de animar a la educación para la ciudadanía; 4) aprender sobre la relación entre las minas de Aldea Moret y Costanaza; 5) comparar la vestimenta de trabajo de los mineros y su similitud con los equipos de protección que se utilizarán al visitarlas; y 6) conocer el patrimonio industrial minero y la valoración y el respeto del mismo.

Estos objetivos tienen relación directa con los planteados en el currículo de Educación Primaria, más concretamente con los esbozados en la rama de las Ciencias Sociales en su Bloque 4, el cual se denomina Las Huellas del Tiempo. Dentro de este bloque se intenta inculcar en los alumnos conceptos que deben manejar con soltura y facilidad como el referente al tiempo histórico y su medida, adquiriendo la capacidad de ordenar temporalmente sucesos históricos utilizando las nociones básicas que se impartirán como es la sucesión, duración y simultaneidad de los hechos.

Metodología didáctica

En lo que respecta al desarrollo metodológico del proyecto, este se basará en una metodología globalizadora, la cual se centra en motivar al alumnado para que descubra el mundo que le rodea, incentivando la observación, el análisis y la interpretación del mismo, dando lugar al desarrollo de un pensamiento crítico. Teniendo en cuenta el método de Declory, los centros de enseñanza y las necesidades primarias del alumnado, haciendo hincapié en los procesos de adquisición de los conocimientos, suelen tener más éxito si están vinculados con su entorno natural que con un pensamiento analítico-sintetizante.

Temporalización

El desarrollo del proyecto tendrá lugar durante el mes de marzo, ya que en esta época del año el tiempo atmosférico permite la realización de actividades al aire libre sin la interferencia de episodios de lluvia o temperaturas adversas.

Las actividades del proyecto se realizarán durante las horas escolares de la asignatura de Ciencias Sociales, exceptuando la actividad de visita a las minas que tendrá lugar durante toda la jornada lectiva. La actividad denominada "Coloreamos al minero" se realizará en la primera semana del mes de marzo; la segunda actividad, llamada "El tren de la mina", que en realidad consiste en la realización del itinerario didáctico, se llevará a cabo en la segunda semana del mes; la tercera y la cuarta actividad, "Compara al minero" y "Frasas históricas", tendrán lugar la tercera semana del mes, ocupando las dos horas de la asignatura de Ciencias Sociales para el desarrollo de las actividades; la quinta, "Pasapalabra Minero", se realizará la última semana del mes de marzo, requiriendo dos horas lectivas seguidas y siendo necesaria la colaboración de otro profesor y el intercambio de horas.

Actividades

Coloreamos al minero y creamos nuestro propio tren

Esta actividad supondría la primera toma de contacto del alumnado con el proyecto de innovación. El alumnado colorearía una ficha con el dibujo de un minero, tras esto, en un papel continuo, con una locomotora dibujada, estos deberían plasmar la palma de la mano impregnada en pintura de dedos, una detrás de otra, para simular los vagones de un tren. La actividad presentaría una temporalización de una hora. Como recursos materiales, se usaría papel continuo, fichas para colorear, ceras y pintura de dedos. Esta actividad iría dirigida a los alumnos de 1º de Primaria.

La fortaleza de esta actividad radica en la capacidad de evaluar objetivos didácticos procedimentales y actitudinales, como el hecho de colorear al minero con los colores adecuados trabajando la motricidad fina; además de observar si guardarían turno para utilizar las pinturas y respetarían el material asignado, respeto por el compañero y capacidad de conservación de los recursos. La debilidad más palpable se vería en el caso de que el alumnado tuviera diferentes niveles en su motricidad fina, además de dispares capacidades a la hora de reconocer colores, con lo que demostrarían desconocimiento sobre los elementos presentados.

Itinerario didáctico

Debido a la imposibilidad de acceso a los yacimientos mineros ubicados en la barriada de Aldea Moret y su falta de adaptación, al incumplir todos los requisitos logísticos y de seguridad necesario para un grupo de escolares, no se podría abordar una actividad previa de visita y acceso a sus instalaciones para que el alumnado pudiera adquirir una idea preconcebida del entorno y de los trabajos que se llevaban a cabo en las minas.

La primera parte de esta actividad estaría orientada hacia el alumnado de ambos centros, supondría la primera toma de contacto directa del alumnado con el poblado minero y las minas al plantear realizar un itinerario didáctico, primero al centro de interpretación y más tarde al antiguo poblado minero. En esta salida de campo se estaría acompañados por uno de los representantes de la Asociación Minera de Aldea Moret, el cual podría ofrecer sus propios relatos y vivencias durante el itinerario.

La segunda parte de esta actividad estaría también orientada hacia el alumnado de ambos centros. Consistiría en llevar a cabo un itinerario didáctico en la mina de Costanaza, Logrosán. La visita se centraría en el mirador, las galerías del Pozo María y el centro de interpretación del fosfato, explicado por uno de los guías.

Para que el desarrollo de esta actividad no suponga un contratiempo o dificulte las labores de control, vigilancia y mantenimiento de la seguridad de los alumnos, se propone que mientras el alumnado perteneciente al centro de Logrosán realiza la salida al complejo minero de Aldea Moret, el alumnado del centro de Aldea Moret visitaría la Mina Costanaza y sus instalaciones. Posteriormente, y para finalizar la actividad, los alumnos visitarán el complejo minero de sus propias localidades de origen.

Teniendo en cuenta que la realización de esta actividad puede conllevar ciertos costes, como el transporte del alumnado, si alguno de los centros no puede asegurar la asistencia o la participación en la actividad de alguno de sus alumnos, se realizará la actividad de forma virtual, impidiendo de este modo que se generen discriminaciones por la falta de recursos.

La actividad tendría una duración de dos jornadas lectivas. Como recursos humanos, se solicitaría a través del colegio de Cáceres la colaboración de un representante de la Asociación Minera de Aldea Moret que haría las veces de guía; mientras que en Logrosán participaría el guía que trabaja en el centro de interpretación. Como espacios se utilizarían el aula, el centro de interpretación de Aldea Moret, el poblado minero, la mina de Logrosán y el centro de interpretación de la mina Costanaza.

La visita guiada a los complejos mineros de Aldea Moret y de Logrosán irá dirigida a los cursos de 5º y 6º de Primaria, aunque podría aplicarse a todos los cursos de este ciclo educativo, ya que la información expuesta por los guías y la propia visita a los yacimientos mineros pueden adaptarse.

La fortaleza de esta actividad sería trabajar objetivos actitudinales: el respeto por el entorno, la valoración del patrimonio histórico minero y los numerosos recursos que nos ofrecen. La debilidad de la actividad radicaría en la dificultad de los traslados, puesto que la gran mayoría de las familias de uno de los centros disponen de escasos recursos económicos. Así, el despla-

zamiento debería solventarse con recursos propios del centro educativo o con la organización de alguna actividad recaudatoria por parte del centro.

Compara tu minero

En esta actividad se compararía la vestimenta de trabajo que portaban los antiguos trabajadores de la mina con aquellos elementos de protección que llevaría el alumnado durante la visita.

El alumnado crearía un maniquí minero, que aparecería sin ningún tipo de ropa para que ellos realicen la actividad. Los estudiantes tendrán que completar la imagen del maniquí con fotografías impresas de las vestimentas de los antiguos mineros en blanco y negro para que puedan colorearlas; estas serían recortables para que posteriormente las coloquen encima de una cartulina con el maniquí. De este modo se estaría realizando una comparativa entre la ropa utilizada por los trabajadores mineros y las prendas y elementos de protección que deberían llevar obligatoriamente durante la visita.

Esta actividad comparativa se podría desarrollar de forma paralela en ambos centros: El CEIP Gabriel y Galán de Cáceres y el CEIP Nuestra Señora del Consuelo de Logrosán. La duración de la actividad sería, aproximadamente, de una hora. Los recursos materiales que se utilizarían serían: el maniquí, una cartulina para pegar el maniquí en ella, folios con la vestimenta de los mineros y fotografías de la excursión, tijeras, pegamentos y lápices de colores.

Esta actividad iría dirigida al alumnado de Educación Primaria que realizase la salida de campo, puesto que los alumnos que no la hubieran realizado desconocerían las vestimentas protectoras que se utilizan en el interior del complejo minero.

La fortaleza de esta actividad radicaría en la capacidad de memorización que tiene el alumnado para recordar todo aquello que se expuso durante la excursión. Además, y como elemento de refuerzo de la actividad, se lograría introducir como tema transversal la importancia de la seguridad y los elementos protectores. Por consiguiente, se abordarían objetivos procedimentales y conceptuales. La debilidad de esta actividad reside en la capacidad de memorización del alumnado y en sus habilidades con la expresión plástica: recortar, pegar y dibujar.

Frases históricas

En esta actividad se le permitiría al alumnado acceder a través de la plataforma eScholarium a una ficha creada por el profesorado con frases por terminar y con varias opciones para que ellos, después de la visita y tras las explicaciones de los guías, tengan que escoger la palabra correcta con la que terminar las frases de dicho texto. Gracias a esta plataforma educativa online el alumnado podrá realizar la tarea de forma individual.

Se creará gracias a la documentación obtenida durante el proyecto de innovación y a los datos históricos de interés que aporten los guías en ambos espacios patrimoniales, un texto formado a partir de frases cortas, sencillas y comprensibles para el alumnado de Primaria. Estas aparecerán incompletas, con huecos en blanco, y deberán ser completadas por el alumnado con una serie de palabras que aparecerán en un pequeño cuadro debajo del texto. Esta actividad se podrá desarrollar en ambos centros, pues en el texto aparecerán datos y frases relativas de cada una de las minas.

La duración de la actividad sería, aproximadamente, de media hora. Entre los recursos materiales que se utilizarían destacan: los ordenadores de los centros y las claves personales para acceder a eScholarium. Esta práctica iría dirigida al alumnado de educación Primaria que participase en la actividad, la cual sería adaptable a los diferentes cursos; mientras que para los cursos inferiores la información a emplear sería más básica y lúdica, para los superiores los datos pueden ser más técnicos y complejos.

La fortaleza de esta actividad estriba en la utilización de los recursos online y herramientas asociadas que ponen a disposición del alumnado los centros educativos. Del mismo modo, se debería mencionar como elemento importante ligado a la enseñanza más tradicional, la necesidad por parte del alumnado de recordar datos e información que fueron expuestos durante la salida de campo (o una sesión de aula ordinaria). Se busca la combinación de la innovación o uso de la TIC con recursos metodológicos ligados a la exposición. Como debilidad hay que tener en cuenta las dificultades técnicas que pueden producirse con la realización de las tareas a través de las herramientas online.

Actividad de gamificación

Esta actividad emplearía una herramienta digital para la realización de videollamadas con el objeto de poner en relación los centros educativos. Cada uno de los centros será representado por un grupo de alumnos, los cuales contarán con un portavoz escogido entre todos ellos. En la videollamada se explicará en qué consiste la actividad, sus normas y la “recompensa” que se otorgará al equipo ganador.

La actividad consiste en la realización de un juego didáctico similar al show televisivo “Pasa-palabra”. A cada grupo se le asignará un “rosco” específico: al colegio Gabriel y Galán de Cáceres un rosco constituido por las letras que conforman el nombre “Aldea Moret”, y al colegio Nuestra Señora del Consuelo de Logrosán un rosco con las letras que conformarán el nombre de “Costanaza”, este grupo contará con una pregunta estrella, para que el número de cuestiones sean las mismas para ambos centros.

A cada participante se le entregará al final de la actividad una insignia minera como recordatorio y, además, al grupo vencedor se le otorgará como recompensa un casco minero real firmado por todos los participantes de ambos centros, el cual habría sido rubricado tras la realización de las visitas a ambas minas.

Cada respuesta acertada contará un punto. Si se desconoce la respuesta se podrá pasar el turno al otro grupo, quedando esta pregunta en blanco para que posteriormente, en la siguiente vuelta, pueda ser respondida hasta completar el rosco entero. Las preguntas que se fallen no restarán. Durante la realización de la actividad se deberá respetar en todo momento el turno de palabra, debate y reflexión; al equipo que incumpla esta regla se le penalizará con un punto menos.

Las respuestas tan solo serán válidas si son expuestas por el portavoz del grupo, previa deliberación con sus compañeros. En el momento en el que un grupo finalice su rosco, se computarán todos los puntos obtenidos y se esperará a que el otro termine para iniciar la suma de puntos y designar al ganador de la actividad.

La actividad presentaría una duración aproximada de dos horas. Los recursos materiales necesarios serían: el ordenador del centro, un cañón proyector y conexión a internet.

Esta actividad iría dirigida al alumnado de Primaria que realizase el itinerario didáctico. Sería adaptable a los cursos superiores, puesto que para los primeros cursos la complejidad sería palpable, así como su adaptación a las capacidades y niveles teóricos; mientras que, para los cursos superiores, los datos pueden ser más técnicos y complejos.

La fortaleza de esta actividad radica en el refuerzo de las capacidades cooperativas del alumnado, haciendo especial hincapié en el trabajo en equipo y en el respeto de los turnos y opiniones, dando lugar a los inicios del alumnado en actividades en las que se requiere debatir y deliberar en grupo. Objetivos conceptuales y actitudinales estarían muy presentes en la misma. La debilidad de esta actividad sería el refuerzo de un valor que no debe fomentarse entre el alumnado, la competitividad, la cual puede contrarrestarse con la entrega de una insignia a cada alumno por participar en la actividad.

Evaluación

Figura 3

Ejemplo de rúbrica de evaluación de las actividades

¿Su comportamiento ha sido el adecuado durante la actividad?	Sí	No
¿Ha sabido respetar el turno de sus compañeros?	Sí	No
¿Ha prestado atención a las explicaciones del invitado?	Sí	No
¿Ha mostrado interés al preguntar sus curiosidades?	Sí	No
¿Ha aprendido los conceptos de la rama anterior?	Sí	No
¿Ha participado en la repetición de conceptos?	Sí	No
¿Ha respetado y cuidado el material?	Sí	No
¿Ha aprendido dónde va cada prenda de ropa?	Sí	No
¿Conoce el uso de cada herramienta?	Sí	No
¿Ha respetado y cuidado las herramientas?	Sí	No
¿Ha coloreado la ficha con los colores correspondientes?	Sí	No
¿Ha respetado el turno a la hora de usar las pinturas?	Sí	No
¿Ha aceptado el color que se le ha proporcionado?	Sí	No
¿Ha sabido mantener la correspondiente higiene después de la actividad?	Sí	No
¿Ha conseguido mantener el orden de los vagones?	Sí	No
¿Ha comprendido el concepto de estatus socioeconómico?	Sí	No
¿Ha comprendido las diferencias entre los diferentes estatus?	Sí	No
¿Ha respetado el material en la última actividad?	Sí	No
¿Ha seguido el orden de la coreografía?	Sí	No
¿Se ha aprendido la canción?	Sí	No

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del proyecto consistirá en la observación, anotación y análisis de la evolución del alumnado, teniendo en cuenta sus progresos tras la realización de las diversas actividades. La evaluación será continua e individualizada, valorándose los resultados positivos y negativos observados para cada alumno según su participación en cada actividad.

Los resultados obtenidos y la puntuación de cada alumno en el proyecto influirán en la evaluación trimestral en la que se realice la actividad y la evaluación final de sus respectivos cursos.

Conclusiones

El presente trabajo es un somero acercamiento a lo que en un futuro se pretende sea un proyecto de innovación didáctica más complejo y detallado. Se ha decidido exponerlo como una intervención docente innovadora caracterizada por su énfasis en visualizar un patrimonio industrial minero que se encuentra ligado a la historia, evolución y desarrollo de un municipio rural de la provincia de Cáceres y de una barriada marginal de la capital provincial, destacando ambos espacios por el envejecimiento y el abandono poblacional y la exclusión social, respectivamente. Esto permite entender el cambio que se vivió en Aldea Moret después de que las propias minas cesasen su actividad, pues la falta de aportación económica propició que el barrio pasase de ser una de las zonas con mayor riqueza de la ciudad a convertirse en un espacio periférico, marginal y con grandes dificultades.

Todos estos elementos permiten que los primeros compases del proyecto educativo se centren en defender y trabajar con las historias e identidades de ambos núcleos, en los cuales se puede observar que los orígenes de sus pobladores actuales no se encuentran ligados a las raíces históricas de ambas zonas, principalmente en el caso de Aldea Moret, pues la mayoría de su población es inmigrante, lo que supone un problema para lograr el acercamiento de estos al pasado histórico del espacio que habitan.

Para alcanzar el objetivo propuesto de acercar al alumnado a la historia de sus poblados mineros, vinculando sus respectivos yacimientos históricos, se presenta el inconveniente de que en Logrosán se ha visualizado y trabajado de forma directa para acercar a sus habitantes a sus raíces históricas al rehabilitar y abrir al público una de las secciones de la mina Costanaza; mientras que en Aldea Moret la situación es distinta, pues los yacimientos de las minas y su entorno se encuentran en un estado de abandono que impide la realización de una visita a su interior. Este obstáculo con la mina de Aldea Moret se lleva intentando subsanar varios años a través de proyectos que visualicen y acerquen la sociedad a dicho yacimiento, como la construcción del centro de interpretación en la antigua mina de la Abundancia. Tal es así que incluso se ha llegado a plantear la posible construcción de un parque temático en Aldea Moret que se encuentra pendiente de aprobación por parte de la Junta de Extremadura (Lorenzo, 2018).

A pesar de las dificultades expuestas, no hay mejor forma de paliar dichos inconvenientes que formando a los que constituyen las bases de nuestra colectividad, los niños, a los que se les debe inculcar principios como el respeto por el patrimonio y mostrarles el valor de la tierra en la que habitan, despertando en ellos inquietudes históricas y sociales vitales para el correcto desarrollo de la sociedad.

Las oportunidades educativas que aquí se presentan se basan en el ofrecimiento de una metodología novedosa de adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorece la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en los cursos de Primaria. Ofrecer un recorrido histórico por el patrimonio cultural del que dispone la provincia de Cáceres, puede ayudar a romper los esquemas de la memorización de datos en un aula. Tal es así que, realizar una investigación de campo, sería un elemento compatible con el proyecto de innovación aquí presentado. Así, nuevas actuaciones de innovación e investigación docente podrían guiar la continuidad del trabajo, viable para adaptarlo a niveles superiores a través de un proyecto de mayor calado.

Referencias bibliográficas

- Andando por España. (2001). *Andando por Logrosán*. <http://www.nuevoportal.com/andando/pueblos/extrema/caceres/logrosan.html>
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel.
- Casanelles, E. (2007). Nuevo concepto de Patrimonio Industrial, evolución de su valoración, significado y rentabilidad en el contexto internacional. *Bienes culturales: revista del Instituto del Patrimonio Histórico Español*, 7, 59-70.
- Cuenca, J. M.^a, Martín-Cáceres, M. J., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-25.
- Cuenca, J. M.^a. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.
- Declory, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.
- Decreto por el que se declara Bien de Interés Cultural, con la categoría de Lugar de Interés Etnológico, el poblado minero de "Aldea Moret", en el término municipal de Cáceres. (2011, 20 de mayo). Diario Oficial de Extremadura No 143. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-10528
- Decreto por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2014, 10 de junio). Diario Oficial de Extremadura, No 114. <https://www.educarex.es/sistema-educativo/curriculum-educacion.html>
- Excelentísimo Ayuntamiento de Logrosán (2018). *Minas de Logrosán proyecto de conservación y reutilización del patrimonio cultural*. <https://docplayer.es/84561959-Minas-de-logrosan-proyecto-de-conservacion-y-reutilizacion-del-patrimonio-cultural-excmo-ayto-de-logrosan-caceres.html>
- García, F., Jiménez, F., y Martín, J. C. (2009). *La vida minera en Aldea Moret*. Excmo. Ayuntamiento de Cáceres.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Trabajo de investigación, Universitat Autònoma de Barcelona. Archivo digital. <https://docplayer.es/225631-El-valor-educativo-y-el-uso-didactico-del-patrimonio-cultural.html>
- González, J. J. (2017, abril 16). Los centros de interpretación tienen escasas visitas al estar lejos de los circuitos turísticos. *Hoy*. <http://www.hoy.es/caceres/201704/16/centros-interpretacion-tienen-escasas-20170416001553-v.html>
- Hernández, R., Ortúñez, P.P., y Zaparaín, F. (2010). Patrimonio Industrial e historia económica. *AREAS, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 29(1), 39-49.
- John Randall Primary School and Priorslee Primary Academy. (2015). *Historic England*. <https://historicengland.org.uk/services-skills/education/case-studies/heritage-schools-case-study-producing-a-film-exploring-your-coal-mining-heritage/>

- Junta de Castilla y León. (2020). *La minería en la provincia de León*. Recuperado de https://patrimonio-cultural.jcyl.es/web/jcyl/binarios/126/70/La%20Miner%C3%ADa%20en%20la%20Provincia%20de%20Le%C3%B3n_PRIMARIA.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blob-nocache=true
- Ley orgánica de enseñanza (2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado No 106. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado No 295. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Lorenzo, S. (2018, abril 4). Proponen que las minas de Moret sean un parque temático. *Hoy*. <https://www.hoy.es/caceres/proponen-minas-moret-20180404003950-ntvo.html>
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616830>
- Molero, M H. (2013). *El patrimonio industrial minero de Corrales de Aljaraque: catalogación, propuesta de protección urbanística y modelo de difusión didáctica para la enseñanza primaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva. Archivo digital https://drive.google.com/file/d/1FA9fw4vU8thq-SUnK_0mHIGuRohYuzlbz/view
- Porlán, R., Martín, R., Rivero, A. Harres, J. y Azcárate, P. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.
- Puche, O. (2004). Patrimonio Minero-Metalúrgico español: Arquitectura y Paisajes mineros. *VIII Sesión Científica de la SEDPGYM*, Utrillas, España. <http://www.sedpgym.es/20-publicaciones/venta-de-publicaciones/98-actas-del-iv-congreso-internacional-sobre-patrimonio-geologico-y-minero>
- Ricardo, D. (2015). *Proyecto de la mina y el carbón*. Unidad Didáctica, Colegio Sagrada Familia. Archivo digital. <https://www.sagradafamiliaelntrego.com/index.php/actividades/proyectos/51-proyecto-la-mina-y-el-carbon>
- Roberto, M. (1999). Landscape: a natural and cultural heritage. *Naturopa*, 91, 15-17.
- San Miguel, R. (2014). *La enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil*. Trabajo de fin de grado, Universidad de la Rioja. Archivo digital. <https://xdoc.mx/download/la-enseanza-aprendizaje-de-las-ciencias-sociales-en-la-etapa-de-5e0a5b3c617bc?hash=9e3f30eb906e37c26b8a4b80f703cd37>
- Sistema de información Geológico minero de Extremadura (SIGEO). (2009, julio). *Estudio del patrimonio minero de Extremadura*. <http://sigeo.juntaex.es/portalsigeo/web/guest/patrimonio-minero>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

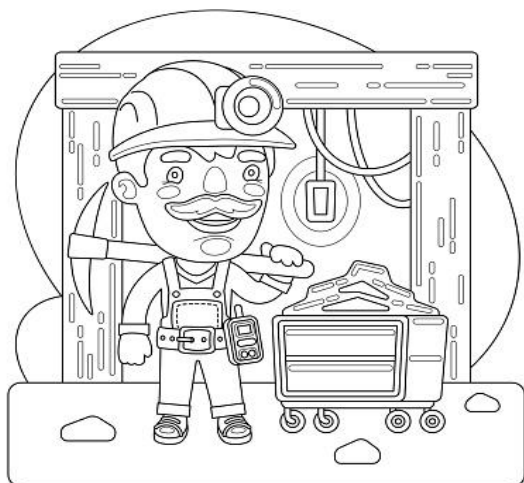
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Anexos

Anexo 1. Ficha de trabajo en el aula

Figura 4

Ejemplo de ficha para trabajar en el aula

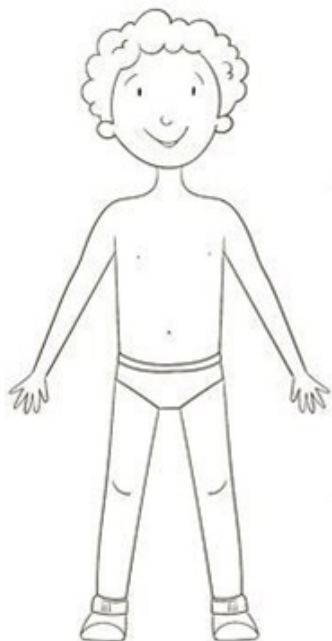


Fuente: Extraída de la web: <https://www.istockphoto.com/es/vector/p%C3%A1gina-para-colorear-minero-gm1281615314-379599486> [consultado: el 2 de junio del 2022].

Anexo 2. Maniquí

Figura 5

Ejemplo de maniquí para vestir



Fuente: Extraída de la web: https://www.pinterest.es/pin/63050463526209519/feedback/?invite_code=ffa71b77821e44408e4fb76b5e31a81b&sender_id=655766533150233720 [consultado: el 5 de junio del 2022].

Anexo 3. Actividad sobre frases históricas

Figura 6

Ejemplo de la actividad frases históricas

Segismundo Moret y Pendergast	Rey Alfonso XII	Malacate	fosforita	trazado ferroviario	dos primeros niveles
El Embarcadero	20	San Cristóbal	Logrosán	La Mina Costanaza	Periferia
60 %	el Torreón	la Abundancia	Bien de Interés Cultural	centro de interpretación	Lucretius

Fuente: Creación propia

Adquirió la denominación de Aldea Moret en honor a _____.

La Mina Costanaza está situada en _____.

La fosforita con una ley superior al _____ era transportada en carros de bueyes a Aldea Moret.

El pozo María y el laboratorio, son utilizados como _____.

El Cerro donde se sitúa la localidad de Logrosán se llama _____.

El primer nombre del pueblo fue _____.

Guillermo Bowles documentó los primeros restos de _____ de la región.

Mina Costanaza principal mina de fosfato de Europa en los años _____.

Después de la Guerra Civil se abandonó la construcción del _____, actualmente es una vía verde.

En 2012, reabrió al público de manera turística _____.

Se pueden visitar los _____ en la Mina de Costanaza.

El complejo minero de Aldea Moret se encuentra situado en la _____ de la ciudad.

Es _____ desde el 20 de mayo del 2011.

La mina de _____ ahora hace de centro de interpretación.

La Mina San Salvador es conocida como _____.

_____ era un artilugio mecánico que se usaba para extraer minerales, agua o escombros.

_____ se derrumbó cuando lo construyeron y se volvió a construir.

_____ concedió a Cáceres la categoría de ciudad.

Anexo 4. Actividad de gamificación

Figura 7

Ejemplo de preguntas para el colegio de Logrosán

Empieza con la C. Provincia en la que se encuentra la Mina Costanaza. (Cáceres)

Contiene la O. ¿Qué se mandaba a Aldea Moret transportada por bueyes?. (fosforita)

Empieza por la S. Cerro donde se sitúa la localidad de Logrosán. (San Cristóbal)

Contiene la T. Los filones se perforaban con estas herramientas. (Martillo)

Contiene la A. Edificio que se ha convertido en el Centro de Interpretación. (Laboratorio)

Contiene la N. En la cámara del polvorín se exponen minerales... (luminiscentes)

Empieza con la A. ¿A quién pertenecían los terrenos del Pozo María y el polvorín antes que al Ayuntamiento? (Almazara Cooperativa)

Contiene la Z. Se utiliza para acceder desde la superficie hasta el lugar donde se está excavando. (Pozo)

Contiene la A. Nombre de la fábrica de abono donde se transformaba el material. (Mirat)

Pregunta estrella para el colegio de Logrosán. ¿Enfermedad de carácter irreversible que padecían los mineros? (Silicosis)

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8

Ejemplo de preguntas para el colegio de Cáceres

Empieza con la A. Última mina en cesar su producción. (Abundancia)

Empieza con la L. Romería que se celebra desde hace más de 500 años en honor a esta Santa. (Lucía)

Contiene la D. Lugar desde el cual se inicia el trazado ferroviario que termina con el enlace Cáceres- Lisboa. (Madrid)

Empieza con la E. Mina más antigua de fosfatos de la que se tiene constancia. (Estrella)

Empieza con la A. Rey que inauguró el ferrocarril y concedió a Cáceres la categoría de ciudad. (Alfonso XII)

Empieza con la M. Primer apellido de Segismundo. (Moret)

Contiene la O. Mineral que se extraía de las minas de Cáceres. (Fosfato)

Contiene la R. ¿Qué ocurrió en 1974 con las minas?. (Cerraron).

Comienza con la E. Actualmente, es de las minas que más restos de sus instalaciones conserva. (Esmeralda)

Empieza con la T. Nombre con el que popularmente se conoce a la Mina de San Salvador. (Torreón)

Fuente: Elaboración propia.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>

Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo

Heritage and emotions in ESO students: analysis of an experience in the museum

Laura Lucas Palacios  0000-0002-7214-181X

Universidad de Alicante, España.

laura.lucas@ua.es

Mónica Trabajo Rite  0000-0003-0641-8371

Universidad de Huelva, España.

monica.trabajo@ddcc.uhu.es

Norberto Reyes Soto  0000-0001-5014-8968

Universidad Complutense de Madrid, España.

noreyes@ucm.es

Fechas · Dates

Recibido: 31 de octubre de 2022

Aceptado: 18 de diciembre de 2022

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

La presente investigación forma parte del proyecto de investigación "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Cómo citar · How to cite

Lucas Palacios, L., Trabajo Rife, M., & Reyes Soto, N. (2023). Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo. *REIDICS*, 12, 142-162. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>

Resumen

Presentamos los resultados de una investigación enmarcada en el proyecto I + D “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, referencia PID2020-116662GB-100, que describe una experiencia didáctica realizada en el 3º curso de ESO de Ciencias Sociales en el IES Galeón, situado en Isla Cristina (Huelva, España). El objetivo general es determinar cómo se da la adquisición de competencias socioemocionales en el alumnado de secundaria a partir de una propuesta didáctica basada en la educación patrimonial. Dicho proyecto, con el fin de favorecer el aprendizaje significativo en su aplicación metodológica, conecta los contenidos curriculares en torno a sectores económicos con los programas educativos que ofrecen los museos. Los datos se recopilaron a partir de grabaciones de aula, observación no participante, diarios de investigación y grupos de discusión. Para asegurar la veracidad de los resultados, aplicamos un sistema de doble triangulación, una vez que la información fue categorizada a través del programa Atlas.ti. Los resultados ponen de manifiesto, principalmente, que la educación patrimonial es una herramienta didáctica eficaz para el desarrollo de las competencias socioemocionales como son las capacidades de empatía, la autonomía personal o el autocoñocimiento y las habilidades comunicativas que, en su conjunto, contribuyen en la formación de una ciudadanía más comprometida y responsable ante los retos de la sociedad actual.

Palabras claves: patrimonio cultural, identidad, museos, educación patrimonial, educación emocional.

Abstract

We present the results of an investigation framed in the R&D project “Controversial Heritage for the eco-social formation of citizenship. An investigation of heritage education in regulated education (EPITEC2)”, reference PID2020-116662GB-100, which describes a didactic experience carried out in the 3rd year of ESO Social Sciences at the IES Galeón, located in Isla Cristina (Huelva, Spain). The general objective is to determine how the acquisition of socio-emotional skills occurs in secondary school students from a didactic proposal based on heritage education. This project, to favor meaningful learning in its methodological application, connects the curricular contents around economic sectors with the educational programs offered by museums. Data was collected from classroom recordings, non-participant observation, research diaries, and focus groups. To ensure the accuracy of the results, we applied a double triangulation system once the information was categorized through the Atlas.ti program. The results show, mainly, that heritage education is an effective didactic tool for the development of socio-emotional skills such as empathy skills, personal autonomy or self-knowledge and communication skills that contribute to the formation of a more committed and responsible citizenry in the face of the challenges of today's society.

Keywords: cultural heritage, identity, museum, heritage education, emotional education.

Introducción

En los últimos años son cada vez más los estudios que ponen en evidencia la necesidad de un cambio en el paradigma educativo que conecte los aprendizajes obtenidos en la escuela con los conocimientos necesarios que hacen falta en la vida real (Donald *et al.*, 2010; Gandolfi, 2018; Pitsoe y Maila, 2012; Waterson, 2009). El *Knowledge Works Forecast 3.00*¹ [Pronóstico de Tareas del Conocimiento] habla de la regeneración del ecosistema de aprendizaje frente a los principales retos que nos plantea el siglo XXI. El enfoque educativo propuesto se basa, por tanto, en un enfoque interdisciplinar lejano a la fragmentación del currículo escolar en disciplinas, que articula el saber disciplinar con el cotidiano de los/as estudiantes (Vasco *et al.*, 2002). En este punto, la educación patrimonial es clave pues forma parte de la cotidianeidad del alumnado y su papel es relevante ya que se convierte en un vínculo entre pasado y presente. Numerosos estudios han orientado sus investigaciones en esta dirección: comprobar el potencial que tiene el patrimonio para afrontar la formación de una ciudadanía democrática (Copeland, 2006; Lucas y Estepa, 2017; Lucas y Delgado-Algarra, 2020). En esta línea, investigaciones como las de Arias (2017), Castro y López (2017) y Munilla y Marín-Cepeda (2020) analizaron la forma en que el alumnado construye sus percepciones sobre el patrimonio, destacando la importancia de la interacción directa con los bienes como elementos facilitadores que permiten construir una identidad individual y colectiva.

Ahondando un poco más en esta línea y centrándose en las percepciones que tienen los discentes sobre el proceso de aprendizaje del patrimonio, destacan las investigaciones que demuestran el modo en que el alumnado proyecta valores, connotaciones y discursos sobre él (Apaydin, 2017). Lucas y Delgado-Algarra, (2018) y Munilla y Marín-Cepeda (2020) estudiaron la forma en que el patrimonio y la identidad se nutren de las experiencias acumuladas para que los/las estudiantes asimilen los diversos fenómenos, ya sean de índole social, cultural, histórico o medioambiental y que afectan al ser humano en todas las sociedades históricas. Otros estudios (Parreiras *et al.*, 1999) demostraron que es a partir de la comprensión del patrimonio cultural cuando se establecen lazos identitarios y de pertenencia con la comunidad de la que se forma parte. Así, las comunidades, con sus agentes personales y colectivos, se sitúan como protagonistas indispensables y vitales en la conexión de la herencia con el presente cultural, y este proceso educativo da pie a la construcción de nuevos conocimientos, comprensión, sensibilización y disfrute del patrimonio (Estepa, 2017). De esta forma, la educación patrimonial genera no sólo sentimientos de disfrute, sino también sentimientos de ser herederos de una tradición que deben de salvaguardar con los mecanismos democráticos que la ciudadanía adquiere (Lucas, 2019). Por ello, Peinado (2020) afirma que el estudio del patrimonio despierta en nuestros estudiantes una gran curiosidad y motivación por conocer más; y está íntimamente relacionado con el sistema emocional (Coulombe *et al.*, 2019).

1. *Recombinant Education. KnowledgeWorks. Creative Commons licence. 2012* <https://knowledgeworks.org>

Así, como fruto de la trayectoria de reflexión-acción conjunta del grupo DESYM² y, en concreto, del proyecto EPITEC³ y EPITEC2⁴, analizamos la repercusión que tiene la educación patrimonial como herramienta para la formación de ciudadanos/as desde un prisma integral y qué competencias emocionales obtiene el alumnado de secundaria a partir del estudio y del trabajo directo con elementos patrimoniales.

La educación patrimonial: una oportunidad para trabajar la competencia emocional en la Educación Secundaria

La UNESCO y el Consejo de Europa han manifestado abiertamente la necesidad de incluir la educación patrimonial en las políticas educativas (Comité de Ministros, 1998). En España, la actual ley de educación (LOMLOE) establece una serie de competencias claves entendidas como las aptitudes necesarias para enfrentar eficazmente situaciones análogas, haciendo uso de la creatividad y de diferentes recursos cognitivos (Perrenoud, 2001). Bajo esta premisa, el objetivo último de todo sistema educativo es la formación de las personas en base a los principios fundamentales de la vida en democracia, con tolerancia y respeto a las diferentes culturas y formas de vida.

La educación por competencias destaca, entre otros aprendizajes, el enseñar a aprender, teniendo como finalidad el favorecer un desarrollo integral de los seres humanos, promoviendo la capacidad de plantearse interrogantes, la responsabilidad, la solidaridad, la participación activa y el compromiso tanto individual como colectivo (Matthews *et al.*, 2019). Por ello, es importante enfocar los procesos educativos con el desarrollo de las competencias emocionales, en este caso mediante la educación patrimonial, que englobe aspectos vitales para las relaciones humanas, como la tolerancia, la convivencia pacífica y la necesidad de integración social.

En los últimos años, la literatura científica se ha centrado en la relación existente entre la educación patrimonial y las emociones (Santacana y Martínez, 2018; Vicent, 2013) demostrando la capacidad que tienen los bienes patrimoniales para emocionar, lo que hace que sea un instrumento didáctico altamente motivador y que ayudaría en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión entre el patrimonio cultural, las emociones y la implicación de los valores sociales que conlleva, explica el interés que la educación patrimonial cobra en el ámbito educativo. Así, se asume como un recurso didáctico válido capaz de abordar contenidos relacionados con las características sociales y culturales de los diferentes contextos de la evolución humana, pero también se entiende como una herramienta que posibilita el desarrollo de una educación cívica enfocada en el desarrollo de valores simbólicos e identitarios y que lleve a nuestro alumnado a la participación y mejora de la sociedad de la que forma parte (Jagielska-Burduk y Piotr, 2019).

Por otro lado, la educación emocional como un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la vida, capacita a las personas a saber adaptarse al entorno físico y social y a

2. Didácticas Experimentales, Sociales y Matemáticas (DESYM) Formación inicial y desarrollo profesional de profesores (HUM168).

3. "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía" (EPITEC) (MINECO/FEDER, con código EDU2015-67953-P).

4. "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada" (EPITEC2), referencia PID2020-116662GB-100.

saber relacionarse con los demás según las propias emociones (Bisquerra, 2015; Kremer et al., 2019). En este sentido, y como ya hemos apuntado en líneas anteriores, existe un amplio apoyo entre los/as académicos/as en señalar que el potencial didáctico del patrimonio se basa en su importante capacidad para identificarnos y hacernos sentir partícipes de un grupo social (Copeland, 2006; Teixeira, 2006; Cuenca et al., 2017). Por otro lado, hay un consenso igualmente amplio referidos a la cualidad de los patrimonios culturales para sensibilizar a la ciudadanía y permitir la socialización (Lobovikov-Katz, 2009). De manera que los elementos que componen el patrimonio y que son responsables de causar alguna emoción permiten, al ser sentidos, que nos podamos referir a ellos como “patrimonio vívido”. En este sentido, Fontal (2013) defiende que esta cualidad del patrimonio es efectiva cuando las personas proyectan algún valor sobre los elementos referidos y no como un valor intrínseco de los mismos.

Según Salovey y Mayer (1990), las emociones y los pensamientos están íntimamente ligados. Aprender a reconocer y utilizar estas relaciones es aprender a que las emociones faciliten el pensamiento y, así, razonar de manera inteligente y tomar decisiones más acertadas. En este sentido, la educación patrimonial puede contribuir a desarrollar esta capacidad de saber usar las emociones y ponerlas al servicio de los pensamientos, lo cual favorece una mejor adaptación al medio. Así lo demuestran estudios precedentes como los de Lucas y Estepa (2017) y Trabajo y Cuenca (2017), cuando destacan que los vínculos sentimentales son el punto de partida para trabajar a través de la educación patrimonial. Es decir, se parte del valor subjetivo y singular para ir hacia lo compartido, de manera que se llegue a una suma de individualidades con otras diferentes (Pérez López, 2013).

Por último, destacan las investigaciones que abordan las emociones en la educación patrimonial medioambiental (Calbó et al., 2011). Estos autores defienden que la adopción de una perspectiva ética-crítica permite superar la división entre «naturaleza» y «cultura» ya que se fomenta el trabajo de valores que conectan, vinculan o enraízan un lugar con las personas que lo humanizan (habitantes vivos y no vivos, también considerados estos últimos como patrimonios) desarrollándose sentimientos de preocupación, afecto y cuidado los cuales conllevan a una forma de humanitarismo basados en el amor, el respeto, o la reverencia.

Diseño y metodología de la investigación

Como dijimos en el resumen, este estudio forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el proyecto internacional I+D+i EPITEC2 cuyo objetivo principal de investigación es analizar *qué competencias emocionales obtiene el alumnado de secundaria a partir del estudio y del trabajo con el patrimonio como contenido educativo*. Dada la complejidad que entraña este objetivo, se presenta indispensable delimitar una serie de objetivos específicos que nos ayudarán a profundizar en la realidad estudiada y que también sirvieran de guía en el proceso indicativo. En esta publicación nos enfocamos en dos de ellos:

- Conocer los aportes de la educación patrimonial para trabajar competencias interpersonales relacionadas con el reconocimiento emocional, las habilidades sociales y las habilidades comunicativas.

- Analizar la influencia del museo como escenario educativo que conecta los contenidos curriculares con las competencias emocionales.

Así, basándonos en los antecedentes que se proponen en las investigaciones del proyecto EPI-TEC y que conectan la educación patrimonial con la inteligencia emocional (Lucas y Estepa, 2017; Lucas, 2019; Trabajo y Cuenca, 2017; y Vázquez-Bernal *et al.*, 2020), presentamos los resultados derivados de una estrategia metodológica de doble triangulación (Betrián *et al.*, 2013; Olsen, 2004; Oppermann, 2000). Esta se ha diseñado para contrastar las respuestas de los cuestionarios (pretest y postest) con las opiniones de los estudiantes de los grupos de discusión y las observaciones de aula. Por tanto, bajo el paraguas de un paradigma interpretativo/naturalista y un enfoque etnográfico (Creswell, 2003; Bisquerra, 2016), y siguiendo las propuestas de autores como Kelle (2002), desarrollamos un análisis descriptivo. Para ello, se combina el uso de instrumentos de carácter cuantitativo como el cuestionario (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), y otros de índole cualitativo como son el grupo de discusión (Denzin, 1989) y la observación participante (Marín *et al.*, 2001).

Contexto y participantes

La intervención se enmarca en el programa *Vivir y sentir el patrimonio*⁵ de la Junta de Andalucía. Se trata de un estudio de tipo selectivo enmarcado en un programa autonómico reconocido como relevante para la innovación educativa. Concretamente, contextualizamos nuestra investigación en el Instituto de Enseñanza Secundaria IES Galeón, situado en Isla Cristina (Huelva, España), con un grupo de 21 estudiantes de 3^a de Educación Secundaria caracterizado por su diversidad, tanto a nivel académico como sociocultural, y por la desmotivación que manifiesta ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el centro se acoge al “Plan de educación compensatoria” de la Junta de Andalucía teniendo como objetivo favorecer la inclusión socioeducativa del alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Por todo ello, consideramos que la muestra era la idónea para realizar esta intervención didáctica, así como su posterior análisis.

La unidad didáctica que se experimenta se titula *¿Cómo evoluciona nuestra economía?: análisis desde el patrimonio de Isla Cristina* y entronca con los contenidos sobre los sectores económicos (primario, secundario y sector servicios). La temática se vincula con los contenidos recogidos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, para el 3^o curso de ESO. Se experimenta un modelo didáctico basado en la educación patrimonial, que evidencia la evolución de la sociedad a partir de la interpretación y puesta en valor del patrimonio. La necesidad de crear consciencia sobre las relaciones interpersonales, así como la percepción y expresión de sí mismo, nos lleva a trabajar la evolución de los sectores económicos. En este caso, nos centramos en el sector terciario como vía mediante la cual evidenciar y comprender el impacto del cambio en el territorio y evolución sociocultural.

Como institución patrimonial, se selecciona el *Ecomuseo Molino Mareal El Pintado*, situado en el Paraje Natural Marismas de Isla Cristina y que se constituye como ejemplo de buenas prác-

5. Plataforma educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Programa *Vivir y sentir el patrimonio*. <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/vivir-y-sentir-el-patrimonio>

ticas en educación patrimonial tras investigaciones anteriores (Trabajo y Cuenca, 2020). Por otro lado, la selección de dicha institución se justifica por la posibilidad de trabajar contenidos relacionados con la evolución de los sectores económicos en base al Molino de Mareas. Así, se estudia su evolución y cambio desde su uso como infraestructura base en la economía de la comunidad hasta ser concebido como un elemento simbólico de identidad que alberga en su interior la recreación de un modo de vida y un desarrollo social, cultural, económico e incluso natural, al estar este situado en el Parque Natural Marismas de Isla Cristina. Con todo ello, la propuesta didáctica se crea de acuerdo con las características territoriales, sociales y culturales de la comunidad y del contexto, en relación con los elementos patrimoniales cercanos al alumnado.

La intervención tiene una duración de 3 meses, estructurada en tres fases de intervención que dan sentido y estructuran la unidad didáctica (Tabla 1). En primer lugar, se pone el foco de atención en las concepciones previas del alumnado sobre el concepto de patrimonio, atendiendo a la importancia que tiene para su propia identidad y las relaciones del mismo con el desarrollo territorial de su comunidad. La segunda fase se corresponde con el núcleo de la unidad, en la que el alumnado debe de realizar una investigación para poder resolver la problemática propuesta. La salida al *Ecomuseo Molino Mareal El Pintado* será parte de la investigación. Finalmente, se estructuran, evalúan y difunden los contenidos, realizando una reflexión sobre todo lo aprendido.

Tabla 1
Temporización y Fases de la intervención.

Fase	Actividades trabajadas	Tiempo
Planificación	Conocimientos previos sobre elementos patrimoniales y relaciones de identidad. El aprovechamiento del territorio, de los espacios naturales y sus repercusiones sociales, culturales y medioambientales.	2 sesiones de aula
Búsqueda y desarrollo	¿Cómo nos desarrollamos? Estudio de los cambios y transformaciones por sectores productivos ocurridos en el territorio tanto en el patrimonio natural como museístico adscrito a dicho territorio.	9 sesiones de aula + 1 salida de investigación
Estructuración y evaluación	Puesta en común de los resultados. Conclusiones sobre el proceso, la dinámica de las sesiones y el logro de los objetivos.	3 sesiones de aula

Fuente: elaboración propia.

Sistema de categorías

Para guiar el proceso de recogida, organización y análisis de la información, se diseñó un instrumento distribuido en categorías, subcategorías, indicadores y descriptores, tomando como referentes trabajos anteriores (Cuenca, 2010; Lucas, 2018, 2019; Delgado Algarra y Estepa, 2015, 2016; Estepa, 2013; o Trabajo y Cuenca, 2020) (Tabla 2).

Tabla 2

Variables cualitativas de análisis.

Análisis exploratorio: variables cualitativas	Inteligencia emocional	Autoconciencia emocional	Capacidad para identificar los sentimientos propios
		Autocontrol emocional	Capacidad de controlar las emociones en situaciones desfavorables
		Empatía	Capacidad de conocer los sentimientos de otras personas
		Habilidades sociales	Capacidad se saber relacionarnos adecuadamente en sociedad

Fuente: elaboración propia.

El análisis se desarrolla a partir de cuatro indicadores: la *autoconciencia emocional*, definida por Goleman (2001) como la habilidad para identificar las emociones, sensaciones, estados anímicos y recursos internos; el *autocontrol emocional*, entendida como la capacidad que nos permite gestionar de forma adecuada nuestras emociones para que no nos controlen (Bisquerra, 2012); la *empatía*, que aplicada a la educación se define como la capacidad de entender la situación y los sentimientos que está viviendo otra persona (Martínez-Otero, 2011); y *habilidades sociales*, definidas por Betina y Contini (2011), como las acciones que tienen como objetivo conseguir un objetivo, defender nuestros derechos, ser asertivos en la expresión de nuestras emociones y deseos en la relación con los demás.

Instrumentos de investigación

Como instrumentos de recogida de la información se utilizaron cuestionarios pretest y postest (codificados en el análisis como T. 1 y T. 2) elaborados con preguntas abiertas y cerradas con el fin de averiguar las concepciones de los estudiantes con respecto al triángulo conceptual patrimonio-ciudadanía-inteligencia emocional. El cuestionario consta de 4 preguntas, abiertas y cerradas. Éstas abordan las relaciones identitarias del alumnado con su patrimonio; la acción ciudadana en su salvaguarda; la gestión y la puesta en valor de éste; así como preguntas relacionadas con la motivación de los estudiantes sobre la implementación de diversas metodologías y espacios de enseñanza y aprendizaje, entre ellos, el museo. (Tabla 3)

Además, se formaron dos grupos de discusión discentes (posteriormente identificados como G. D. 1 y G. D. 2) en este caso, diseñados en profundizar sobre los contenidos adquiridos en el proceso. (Tabla 4)

Tabla 3
Cuestionario pretest y postest.

PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
1- A continuación, entre las diversas opciones que se ofrecen, señala las características simbólicas que desde tu punto de vista podrían definir un patrimonio sociocultural concreto.	Se proponen elementos patrimoniales de diversa tipología (natural, histórico, etnológico, arqueológico, artístico, etc.). Se pretende observar qué concepto y perspectiva patrimonial tiene el alumnado.
2- Otros elementos que consideras patrimonio y símbolo de identidad.	Indagar sobre la evolución en la perspectiva patrimonial de los estudiantes.
3- Si fueras un/a maestro/a. ¿Qué te gustaría enseñar? De las siguientes opciones señala aquellas que serían más importantes.	Se muestran diferentes ítems sobre contenidos y objetivos relacionados con la educación patrimonial. Además, se incluyen los aprendizajes que contribuyen a crear relaciones interpersonales respetuosas.
4- Entre las diversas opciones que se ofrecen señala aquella que te resulten más atractivas.	Se presentan diferentes estrategias educativas con el fin de averiguar la motivación del alumnado al respecto de cada una de ellas.

Fuente: elaboración propia.

Se realizaron observaciones de aula, grabadas mediante grabadora de audio, así como apuntes por parte de la investigadora, presente como miembro no participante, en un diario de campo. Toda la información fue transcrita y categorizada mediante el programa Atlas.ti.

Pasando a los criterios de categorización de las unidades de información obtenidas a partir de estos instrumentos, debemos indicar que cuando nos referimos a los cuestionarios pretest y postest, se indica el tipo de cuestionario y número de pregunta (ejemplo: T.1/P.1 o T.2/P.1). Cuando exponemos los datos obtenidos de la observación, se indica el número de sesión (O.3), seguido del número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (*Quotation*: 3:2). Ejemplo: "información" (O5 *Quotation*: 5:2). En el caso de los grupos de discusión, se indica el número del grupo (G.D.1), seguido del número de pregunta del guión (P.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (*Quotation* 1:36). Ejemplo: "información" (G.D.1/P.1/*Quotation* 1:36).

Tabla 4
Guión grupos de discusión.

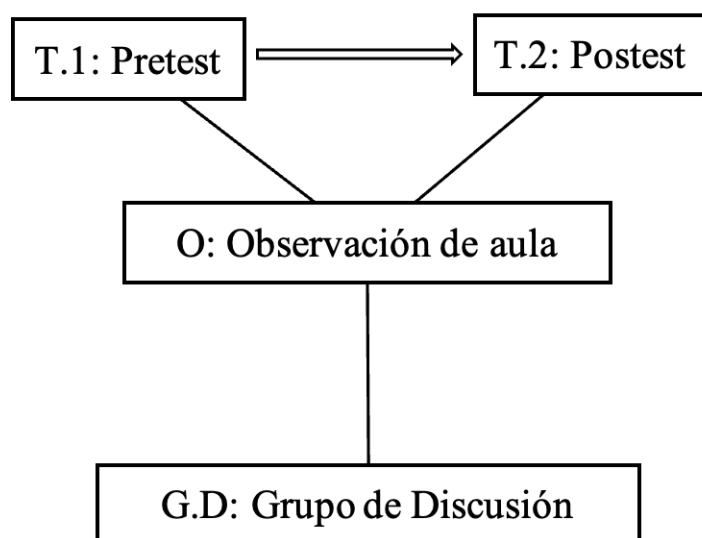
PREGUNTA	FINALIDAD
GRUPO DE DISCUSIÓN 1: Durante la experimentación	
1- Cuando decimos ¿qué es patrimonio?, ¿qué pensáis?	Se pretende observar qué piensa el alumnado sobre el patrimonio y si atienden al mismo desde una perspectiva simbólica e identitaria.
2- ¿Creéis que la gente de aquí no conoce su patrimonio?	Se busca fomentar la reflexión en el alumnado sobre la importancia de conocer el patrimonio local, simbólico e identitario.
3- ¿Qué hace que valoremos nuestro patrimonio?	Se pretende averiguar si el alumnado adquiere, mediante esta experiencia didáctica, un mayor conocimiento sobre el valor del patrimonio para su conservación y gestión.
4- De todas las actividades realizadas, ¿cuáles os han gustado más y por qué?	Se pretende averiguar si la metodología aplicada favorece la adquisición de competencias emocionales.
GRUPO DE DISCUSIÓN 2: Final de la experimentación. Última sesión de clase	
1- Ahora que habéis estudiado y entendido el patrimonio como símbolo de identidad, ¿consideráis que se debe atender al contexto sociocultural y natural de los diferentes modos de vida para llegar a comprenderlos?	Se pretende analizar si se asume el valor simbólico e identitario del patrimonio como elemento que caracteriza una forma de vida propia que debe ser respetada y entendida en su propio contexto con tolerancia y empatía hacia otras creencias y formas de vida.
2- ¿Qué pensáis sobre el trabajo en grupo? ¿Qué beneficios y efectos negativos encontraréis al trabajar en grupos?	El objetivo es observar la actitud del alumnado sobre la cooperación y colaboración frente al trabajo en equipo hacia la resolución de un problema. Se pretende que se extraigan aquellos aspectos positivos y negativos con el fin de ser procesados hacia la consecución de habilidades interpersonales.
3- ¿Qué resultados produce la búsqueda de Isla Cristina en internet?, ¿Qué pensamientos y emociones os suscitan al leer esos comentarios?	Se pretende que el alumnado ponga en común los sentimientos acaecidos durante actividades de clase en las que han buscado información en redes sociales sobre opiniones al respecto de su localidad. La finalidad es incitar a un cambio de mentalidad sobre la participación ciudadana responsable y la puesta en valor de su identidad sociocultural. Favorecer el reconocimiento del patrimonio como elemento simbólico e identitario que debe ser respetado, conservado y gestionado desde un prisma responsable y sostenible.
4- ¿Podéis expresar con una palabra o frase lo que sentís al haber realizado las actividades?	La finalidad perseguida es obtener información sobre los sentimientos y emociones del alumnado durante y tras la experiencia realizada.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de análisis de la información y fiabilidad del estudio

Tomando como modelo de análisis el sistema de “doble triangulación” (Betrián *et al.*, 2013; Olsen, 2004; Oppermann, 2000) (Figura I), la investigación se presenta bajo un enfoque multi-metódico que permite contrastar la intersubjetividad asegurando así la fiabilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa.

Figura 1
Modelo de doble triangulación.



Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la Figura 1, mientras que en la primera triangulación (T.1–O–T. 2) se lleva a cabo un proceso de interpretación que nos permite destacar los cambios conceptuales y emocionales experimentados entre las concepciones iniciales de los discentes y las finales tras la experimentación de la propuesta didáctica; en la segunda triangulación (O–GD), reforzamos la validez de nuestras interpretaciones con el apoyo de la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio proceso.

Resultados

Para presentar los resultados de nuestra investigación, procederemos de acuerdo con los indicadores descritos en el epígrafe anterior, combinando el análisis descriptivo que nos dan los cuestionarios con el análisis del contenido del discurso de los estudiantes a través de las observaciones de aula y los grupos de discusión.

Autoconciencia emocional

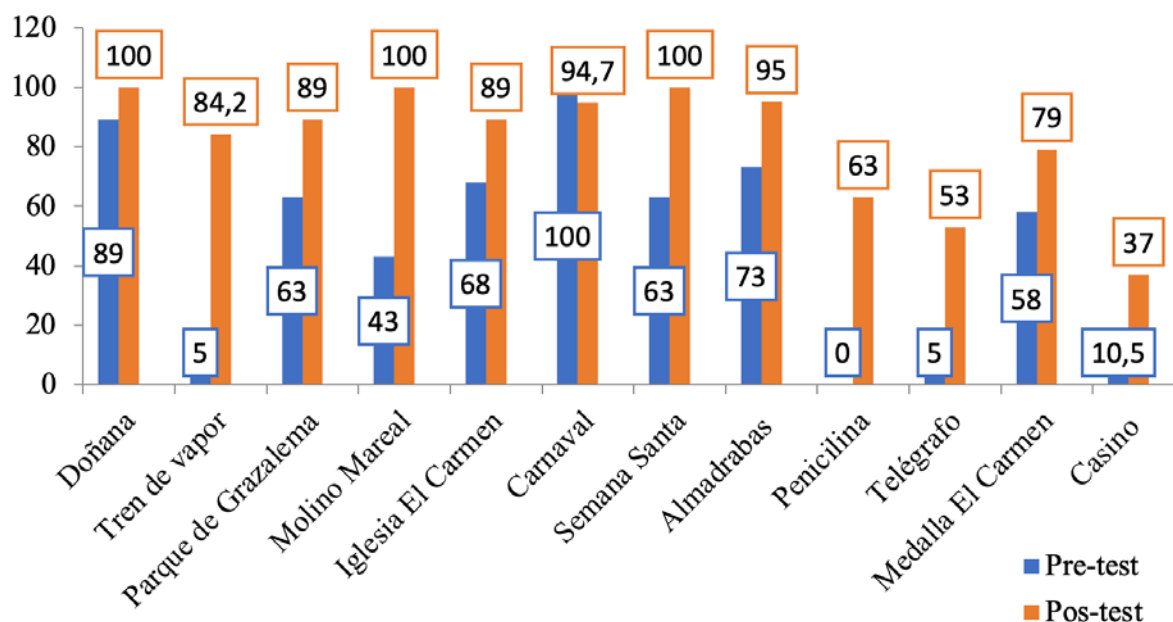
A la cuestión “dinos qué elementos consideras patrimonio” (T.1/P.1 y T.2/P.2), los resultados muestran cómo las concepciones de los discentes cambian antes y tras la intervención, tal y como se puede observar en la Figura 2.

En T.1 los descriptores más marcados son: el parque nacional de Doñana (89%) y el Carnaval (94,7%); y los menos destacados son: la penicilina (0%) y el tren de vapor (5%). En T.2 todos los descriptores suben exponencialmente, pero siguen reafirmandose el parque nacional de Doñana y el Carnaval, obteniendo ambos el más alto porcentaje (100%) y sumándose a ellos el Molino Mareal (100%) y la Semana Santa (100%). Por contra, el porcentaje más pequeño en T.2 corresponde al Casino (37%), el telégrafo (53%) y, de nuevo, la penicilina (63%). Antes de la experimentación, la tipología de patrimonio más presente en los discentes es el patrimo-

nio natural y el patrimonio cultural inmaterial o etnológico. Sin embargo, en T.1 el patrimonio científico y tecnológico relacionado con las actividades económicas cercanas a su contexto triplican su primera valoración, como el tren de vapor, las almadrabas o el molino de mareas.

Figura 2

Resultados de T.1/P1 y T.2/P1.



Fuente: elaboración propia.

Cuando en los grupos de discusión queremos conocer qué ha hecho que sus concepciones iniciales varíen y les preguntamos sobre “¿qué es patrimonio?” (GD.1/P.1) o “¿qué hace que valoremos nuestro patrimonio?” (GD.2/P.2), los estudiantes hacen referencia a la capacidad de despertar emociones positivas en ellos:

Alumna: Yo antes de trabajar en clase no sabía lo que (era) el patrimonio científico ni tecnológico; pero ahora cuando voy por el sendero y veo las vías del tren o un molino de mareas me da alegría. Sé que es patrimonio y le veo el sentido.

(G.D1/ P.2/ Quotation 1:9)

Otras respuestas se acercan a las características que recoge la definición de *patrimonio* en relación con su valor identitario y sentido de pertenencia. El análisis del discurso de aula (O) ofreció relaciones entre emociones y la construcción de una identidad inicial o personal, con relación a la autoconciencia (Goleman, 2001); para llegar a una concepción de “identidad global”.

Profesor: Luego la idea... ¿cómo lo veis...la idea guarda relación con quiénes somos, ¿no? En el sentido de que una ciudad también la forma sus vecinos, sus gentes, ¿verdad?

(O5 Quotation: 5:8)

Profesor: Nuestras raíces, costumbres, todo lo que conforma nuestra cultura, al fin y al cabo... la forma de ser...

Alumna: Lo que somos

Profesor: Así, así es lo que somos...

(OA/Quotation: 5:9)

En este sentido, encontramos también acotaciones en los grupos de discusión que corroboran esta idea de identificar emociones con relación a conceptualizar el patrimonio y entenderlo como parte de su identidad:

Investigadora: ¿Qué pensáis que es el patrimonio?

Alumna: Es algo como que te pertenece, que te emociona porque te dice por qué eres así.

(G.D.1/P.1/Quotation 3:6)

Investigadora: ¿Valoráis más vuestro patrimonio al conocerlo?

Alumna: Claro que sí, antes había elementos que me causaban indiferencia y ahora sé qué es patrimonio y me da satisfacción conocer su historia.

(GD.1/P.3/Quotation 5:1)

Autocontrol emocional

El aprendizaje del autocontrol emocional se manifiesta cuando se aplica una metodología cooperativa en el trabajo con el patrimonio. Concretamente es el propio docente quien invita a su alumnado a conocer la importancia que tiene tomar conciencia de sus emociones para, a partir de este reconocimiento tener la capacidad de emprender nuevos retos:

“Profesor: Tienes que aprender a controlar tus impulsos, Carmen. Es una buena estrategia para aprender más y escuchar”.

(OA/Quotation 6:7)

El análisis de los grupos de discusión nos dio también evidencias de que alumnado podía haber interiorizado el autocontrol emocional cuando se apelaba directamente a elementos patrimoniales relacionados con su entorno más cercano:

Alumna: Mientras jugábamos a las cartas, vi que unos niños estaban tirando cosas y pensé “a ver si lo recogen”, pero siguieron tirando más cosas y eso ya me enfadó y les dije: “Escucha tenéis que recoger toda la basura que habéis soltado porque luego sube la marea, se ensucia toda la playa y el mundo se enfada”.

(GD1/P.2/Quotation 5:3)

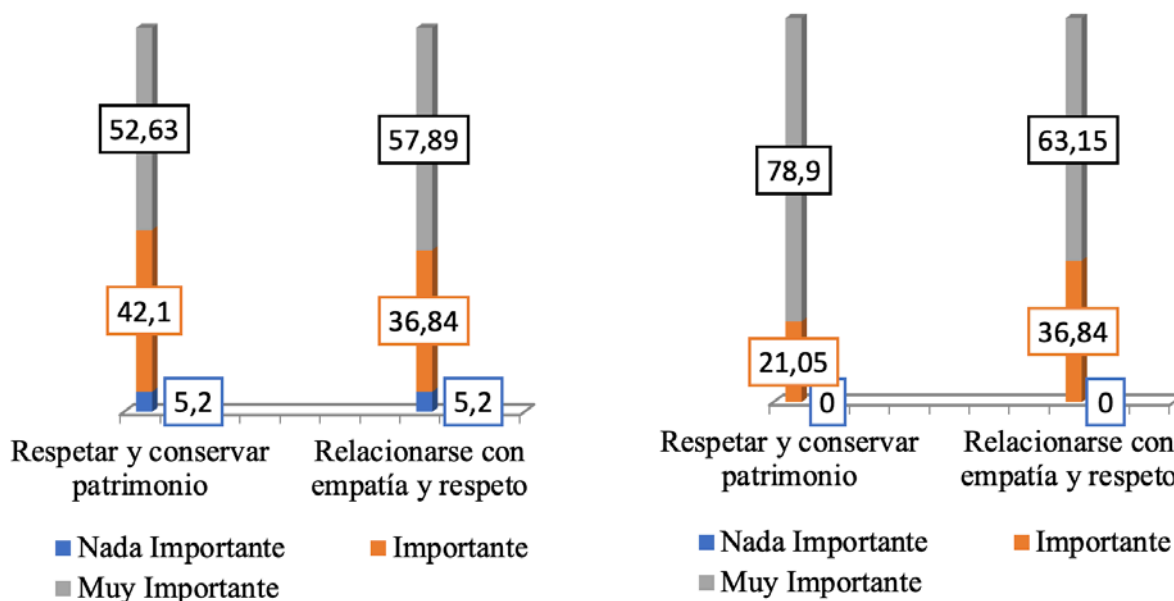
Empatía

La empatía entendida como la capacidad para comprender las emociones de otras personas y que en educación se relaciona con aprender a cooperar y colaborar con los otros. Según los datos obtenidos en la pregunta 4 de T.1 y T.2, podemos comprobar qué se adquiere tras la

intervención didáctica propuesta por la investigadora. En las figuras 3 y 4 se observa una integración plena de habilidades tanto intrapersonales como interpersonales ya que es necesario conocerse a sí mismo para actuar en comunidad de forma responsable. Este planteamiento ya se destacó en el trabajo de Vázquez *et al.*, (2020) en el cual se analizaban las emociones del alumnado antes, durante y después de una experiencia didáctica en un entorno patrimonial similar al de la presente investigación, resaltando el aumento de las emociones positivas.

Figuras 3 y 4.

Resultados de T.1. y T.2.



Fuente: elaboración propia.

Además, en la entrevista grupal se preguntó por los beneficios y las dificultades que a nivel de grupo de trabajo se han encontrado con la aplicación de una metodología cooperativa para la educación patrimonial. El análisis del discurso del estudiantado confirma que el autocontrol emocional ha sido uno de los aprendizajes más evidentes.

Profesora: Habéis estado trabajando en grupos, ¿Cómo os habéis sentido?

Alumna: Pues, a veces te enfadas porque claro, no todos pensamos igual ni hacemos las cosas igual.

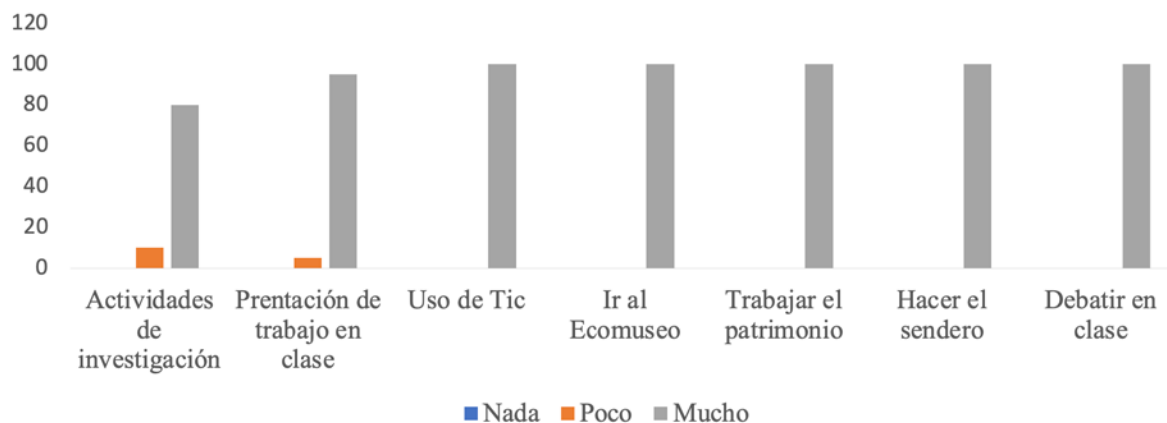
Alumna: Hay quien trabaja más y quien no hace nada.

Profesora: ¿Qué pensáis que es lo más importante para trabajar en grupo?

Alumna: Es importante respetar la opinión del compañero si no, es imposible hacer el trabajo.

(GD2/P.2/Quotation 2:4)

Figura 5.
Resultados de T.1/P.4.



Fuente: elaboración propia.

Habilidades sociales

Otro aspecto que forma parte de la inteligencia emocional es la capacidad de adaptarse al entorno sabiendo resolver problemas, contrastar la realidad y siendo flexibles para poder relacionarse con éxito socialmente. Según el análisis de la disertación de los grupos de discusión, comprobamos que las visitas a elementos patrimoniales fuera del aula ayudan al alumnado a aprender cómo relacionarse en sociedad puesto que favorecen el aprendizaje de pautas y comportamientos que ayudan en el proceso de autoconocimiento y aceptación tanto de uno mismo como en el sentirse aceptado y que pertenece a una sociedad según sus normas, pautas y costumbres.

Investigadora: ¿Creéis que las salidas didácticas (visitas a monumentos o museos) ayudan a formar futuros ciudadanos y ciudadanas?

Alumnos: Sí.

Alumno: Sí porque nos damos cuenta del pasado, su historia, el arte,...

Investigadora: Entonces, conocer la historia ¿nos ayuda a formar ciudadanos y ciudadanas?

Alumno: Nos ayuda a respetar a las gentes y sus cosas.

Alumno: También a mantener relaciones sociales porque en la excursión vamos con más gente que no son de nuestra clase y eso nos ayuda a relacionarnos con respeto.

(G.D/Quotation 1:27)

El estudio también ofreció una red de vínculos referidos a las implicaciones emocionales que la educación patrimonial tiene para la adquisición de la identidad social del alumnado. La tabla 5 muestra que los estudiantes en T.1/P.1 seleccionan elementos monumentales o espacios urbanos de su localidad. Sin embargo, en el T.2/P.2 resaltan elementos patrimoniales de tipo comunitario que no tienen porqué estar en su entorno más cercano. Es destacable el caso de la playa, un ítem que de nuevo triplica su valor antes y después de la experiencia didáctica.

Tabla 5
Resultados de T.1y T.2.

Pretest (%)	Otros elementos patrimoniales y símbolos culturales:	Postest (%)
21	La casita azul	21,05
26	Fiestas	10,5
5,2	Tradiciones	5,2
10,5	Ruta del camaleón	10,5
5,2	Paseo de las Flores	
5,2	Paseo de las palmeras	
31,5	Pesca de Isla Cristina	
10,5	Playa	26,3
10,5	Gastronomía	10,5
5,2	Lonja	10,5
5,2	Iglesias de Isla Cristina	
-	Salinas	21,05
-	Marismas	15,78
-	Fiesta del Carmen de Isla	5,2
-	Centros educativos	5,2
-	Museo del Carnaval de Isla Cristina	5,2
26	NO CONTESTA	15,78

Fuente: elaboración propia.

Los grupos de discusión confirmaron esta idea. La educación patrimonial es una herramienta didáctica que permite al alumnado analizar y reflexionar sobre todos los aspectos que rigen su vida social; de forma que el trabajo directo con el patrimonio activa habilidades emocionales como la tolerancia y el respeto. Actitudes que son necesarias para poder interpretar el contexto sociocultural del que forman parte y que puedan construir su identidad como grupo.

Alumna: Ahora entiendo que nosotros, en Andalucía, hablamos de determinada manera porque tenemos unos antecedentes distintos por ejemplo a los habitantes del norte de España.

Alumno: Aunque hablemos el mismo idioma, suena diferente.

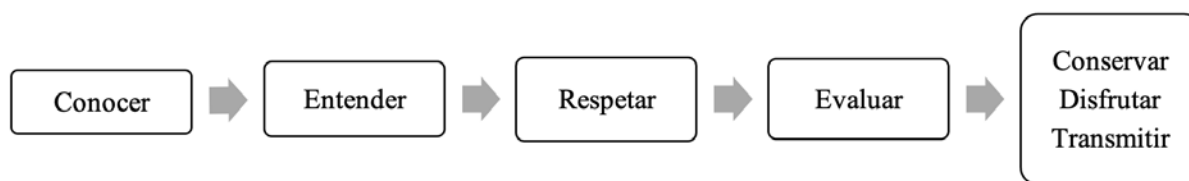
Alumna: Y en Andalucía es igual, en cada ciudad se habla de una manera.

(GD2/P.2/ /Quotation 5:13)

Discusión de los datos

A pesar de que los resultados que aquí exponemos se refieren a un contexto educativo concreto y no permiten una generalización de estos, en esta investigación se ha podido confirmar que la educación patrimonial, en su máximo grado de implementación, implica un proceso en el que el estudiante comienza aprendiendo sobre la existencia de un bien cultural a partir del autoconocimiento de sus emociones (Fontal, 2003). Así, el patrimonio es algo que depende del pensamiento subjetivo de cada persona, lo cual genera significado(s) diversos que conllevan a apreciar o no un bien patrimonial concreto (enfoque relacional) (Figura 6)

Figura 6
La sensibilización patrimonial.



Fuente: (Fontal, 2003).

Por otro lado, ha permitido profundizar en el conocimiento sobre cómo se va construyendo el concepto de patrimonio relacionado con el grado de proximidad a nuestros informantes. Los datos apuntan la relevancia de considerar los patrimonios cercanos para despertar emociones agradables en una línea clara de propiedad/pertenencia (Copeland, 2006; Teixeira, 2006).

En el proceso de adquisición hacia una identidad comunitaria ha quedado comprobado que, cuando el alumnado es capaz de reconocer las emociones que despierta el patrimonio que le es más lejano de otras culturas, es cuando desarrolla habilidades empáticas y sus lazos de pertenencia a una comunidad se amplían. Estos datos están en sintonía con investigaciones como las de Fuhai (2017), Lucas y Estepa (2017) y Muller (2011) quienes aseguran que la educación patrimonial es un factor clave para la cohesión social.

También ha permitido ahondar en el modo en que nuestros informantes valoran la metodología vivencial y cooperativa en relación con los elementos patrimoniales, destacando el alto grado de motivación que demuestran. De forma que los datos obtenidos coinciden con investigaciones publicadas como las de Fontal *et al.*, (2019) quienes defienden que el contacto directo con el patrimonio, a través de una metodología dinámica y participativa, fomenta procesos relacionales complejos y permite construir al estudiante significados propios y mucho más laboriosos que los que se pueden lograr a través de una enseñanza de corte más tradicional. Gorostiaga *et al.*, (2014), también enfatizan la importancia de las salidas didácticas a centros patrimoniales, pues favorecen y mejoran el aprendizaje de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las habilidades sociales y la autorregulación emocional.

El análisis concluye afirmando que la evolución de las concepciones del alumnado respecto a nuestras categorías de análisis (*patrimonio-ciudadanía-inteligencia emocional*) se consigue mediante el vínculo entre la escuela y el museo. Instituciones que se complementan para conseguir un aprendizaje significativo, conectadas a los problemas del presente para desarrollar la conciencia sobre el pasado y poder proyectar un futuro mejor (Akyol y Alpagut, 2012; Okvuran, 2010).

Conclusiones

Los resultados aquí expuestos no nos permiten tomarlos como conclusiones universales por la complejidad del contexto al que nos enfrentamos. Sin embargo, sí podemos extraer algunas conclusiones que pueden ser investigadas en otros contextos para poder proponer propuestas didácticas relacionadas con la educación patrimonial:

1. Las propuestas educativas basadas en metodologías colaborativas y cooperativas que integran elementos patrimoniales cercanos al alumnado favorecen la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa y democrática conocedora de su patrimonio, así como implicada en su gestión.
2. El uso de la educación patrimonial como herramienta para aprender a identificar, comprender y gestionar las emociones con el fin de favorecer acciones que contribuyan al buen desarrollo tanto personal como de la comunidad de la que se forma parte.
3. El hecho de que las actividades didácticas relacionadas con el conocimiento del patrimonio y la historia que lo contextualiza hacen que el alumnado desarrolle competencias empáticas para relacionarse tanto con los miembros de su comunidad como con los de otras culturas, lo cual lleva a adquirir un aprendizaje multicultural (Patterson, 2004).
4. La visita a un museo de su entorno próximo ayuda a los/as estudiantes a construir su identidad individual y colectiva.

Con este estudio, nos unimos a propuestas anteriores (De Troyer, 2005; Simsek y Kesic, 2012; Lucas y Estepa, 2017; Vázquez *et al.*, 2020) que destacan que el objetivo final de la educación patrimonial es comprender y valorar la cultura propia y ajena en un proceso que reafirma los valores asociados a una identidad compartida frente a los modelos culturales cada vez más homogéneos y globalizados.

Referencias bibliográficas

- Akyol, A. A. & Alpagut, A. (2012). Educational Projects for the Children at Anatolian Civilization Museum between the Years 2002-2008. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 1087-1096. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.292>
- Apaydin, V. (2017). Heritage Values and Communities. Examining Heritage Perceptions and Public Engagements. *JEMAHS*, 5, 349-364
- Arias, N. (2017). Educando para una sociedad integradora. En R. De la Fuente y C. Munilla (Eds.), *Patrimonio y creatividad miradas educativas*, 309-319. Valladolid: Verdelis.
- Betina Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros: Cuadernos.
- Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calbó, M; Juanola, R. y Vallés, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Geroña: Documenta Universitaria
- Castro, B. y López Facal, R (2017). De patrimonio nacional a patrimonio emocional. *HER&MUS monografías*, 18, 41-53.

- Committee of Ministers. (1998). Recommendation No R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage. Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies. Available online at: <http://rm.coe.int/CoERMPublicComm onSe archSe rvice s/Displ ayDCT MContent?documentId =09000 01680 4f1ca1>
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: France, Council of Europe.
- Coulombe, B.R., Rudd, K. L. y Yates, T.M. (2019). Children's physiological reactivity in emotion contexts and prosocial behavior. *Brain and Behaviour*, 9(10), 1-16. <https://doi.org/10.1002/brb3.1380>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuenca, J. M. (2010). *El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva: Servicio de Publicaciones.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M., y Schugurensky, D. (2017). Citizenship education and identity in U.S. museums: An analysis from a heritage education perspective. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 29-48.
- De Troyer, V. (2005). *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Brussel: Hereduc
- Delgado-Algarra, E. y Estepa, 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.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Donald, D., Lazarus, S., Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Applications in Southern Africa*. Ciudad del Cabo: Oxford University Press Southern Africa.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2017). *Otra Didáctica de la Historia para otra escuela*. Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. (Gijón, Trea).
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea
- Fontal, O., García-Ceballos, S., Arias, B. y Arias, V. (2019). Assessing the Quality of Heritage Education Programs: Construction and Calibration of the Q-Edutage Scale. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38.
- Fuhai, A. (2017). The basis for integrating local knowledge into the school curriculum for Tibetans in Southern Gansu. *Chinese Education & Society*, 50(1), 12-17. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1262182>
- Gandolfi, H. E. (2018). Different people in different places. *Science & Education*, 27(3-4), 259-297.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorostiaga, A; Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Jagielska-Burduk, A. y Piotr, S. (2019) Council of Europe culture heritage and education policy: Preserving identity and searching for a common core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Johnson, B. R. y Onwuegbuzie, A. J. (2004) Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7) 14-26.
- Kelle, U. (2002). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozial for schung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 43. Doi: 10.17169/fqs-2.1.966

- Kremer, T., Mamede, S., Van den Broek, W.W., Schmidt, H. G., Nunes, M., Martins, M. A. (2019). Influence of negative emotions on residents' learning of scientific information: an experimental study. *Perspectives on Medical Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118838983.ch16>
- Lobovikov-Katz, A. (2009) Heritage education for heritage conservation. *A Teaching Approach, Strain*, 45(1), 480–484. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1305.2008.00569.x>
- Lucas y Delgado-Algarra, E. (2020). El profesor posmoderno de ciencias sociales: un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE*, 18(1), 27-45.
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Lucas, L. (2019). *Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación*. Interamericana de España: McGrawHill
- Lucas, L. y Estepa, J. (2017) Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching* 41, 194-207.
- Marín, N., Solano, I. y Jiménez, E. (2001). Characteristics of the methodology used to describe students' conceptions. *International Journal of Science Education*, 23(7), 663-690. <https://doi.org/10.1080/09500690119447>
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztala*, 14(2), 174- 190.
- Matthews, R., Hussain, O., Palmero, M., Fobbe, S., Nováček, K., Mohammed-Amin, R. Richardson, A. (2019). Heritage and cultural healing: Iraq in a post-Daesh era. *International Journal of Heritage Studies*, 1–22.
- Muller N. (2011) Civic Education and Intercultural Issues in Switzerland: Psychosocial Dimensions of an Education to "Otherness". *Journal of Social Science Education*, 10(4), 31-40. <https://doi.org/10.4119/jsse-582>
- Munilla, C. y Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 177-196.
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5389–5392.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn, *Development in Sociology*. Londres: Causeway Press.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation. A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2, 141-146
- Parreiras M^a. L. Grumberg, E. y Queiroz, A. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico y Artístico Nacional, Museu Imperial.
- Patterson Dilworth, P. (2004) Multicultural Citizenship Education: Case Studies from Social Studies Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 153-186. <https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473251>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía. *Investigación en la escuela*, 101, 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pérez López, S. (2013). Interpatrimonio: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En Fontal, O (Ed.) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, pp. 59-71. Gijón: Trea.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf.

- Pitsoe, V.J. y Maila, W.M. (2012). Towards Constructivist Teacher Professional Development. *Journal of Social Sciences* 8(3), 318-324, 2012. <https://thescipub.com/pdf/10.3844/jssp.2012.318.324>
- Salovey P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-210
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), 446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Simsek, G. y Kesici, A. E. (2012). Heritage Education for Primary School Children Throuhg Drama: The Case of Aydin, Turkey. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 46, 3817-3824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.153>
- Teixeira, S. (2006). Cultural heritage education: Cultural lectures for citizenship. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133–145. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M^a (2020) Buenas prácticas escuela-museo: el caso del Ecomuseo Molino Mareal de El Pintado. En Sola, T., García-Carmona, M. Fuentes, A., Rodríguez-García, A. M. y López-Belmonte, J. (2020). *Innovación educativa en la sociedad digital*. Dykinson S. L. Madrid. 346-358.
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M^a (2020) *Educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso en ciencias sociales de ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Trabajo, M. y Cuenca, J.M: (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, 40, 159-174.
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J. C. y León, T. (2002). *El saber tiene sentido*. Bogotá: CINEP
- Vázquez-Bernal, B., De las Heras, M. A. y Jiménez-Pérez, RO. (2020). Identidad patrimonial, emociones y enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 38, 153-170. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15688>.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1-24.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>

Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil

Critical Literacy and Social Sciences Education Practices in Early Childhood Education Teachers Training

Arasy González-Milea  0000-0002-7807-4777

Universidad de Málaga
arasygm@uma.es

Fechas · Dates

Recibido: 5 de octubre de 2022
Aceptado: 21 de febrero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

González-Milea, A. (2023). Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. *REIDICS*, 12, 163-179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>

Resumen

Este estudio nace de la necesidad de conocer cómo los saberes en Ciencias Sociales contribuyen a desarrollar prácticas de pensamiento crítico para la acción social (Literacidad Crítica). Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa con enfoque de Estudio de Caso, centrado en la figura de una docente de Didáctica de las Ciencias Sociales en el transcurso de su tutorización de alumnado del Grado en Educación Infantil en la Universidad de Málaga. Se realizó un seguimiento y análisis exhaustivo que incluye: entrevistas a la docente, análisis de contenido de los diarios y de las retroalimentaciones facilitadas al alumnado y un grupo focal con el grupo tutorizado. Los resultados evidencian que tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación de la asignatura de Practicum, dentro del programa formativo de futuras maestras y maestros de Educación Infantil, se encuentran elementos enraizados en la pedagogía crítica, encaminados a desarrollar pensamiento y Literacidad Crítica en el ámbito universitario.

Palabras clave: Practicum, Formación Inicial del Profesorado, Educación Infantil, Didáctica de las Ciencias Sociales, Estudio de Caso, Literacidad Crítica.

Abstract

This study is the result of the need to know how knowledge in Social Sciences Education contributes to developing critical thinking practices for social action (Critical Literacy). For this, a qualitative research was carried out with a Case Study approach, focused on the figure of a teacher of Social Sciences Education in the course in which she has been tutoring students of the Degree in Early Childhood Education at the University of Malaga. An exhaustive follow-up and analysis was carried out, including: interviews with the teacher, analysis of the content of the diaries and of the feedback provided to the students, and a focus group with the tutored group. The results shows that both in the design, as well as in the development and evaluation of the Practicum subject, within the training program for future teachers of Early Childhood Education, there are elements rooted in critical pedagogy, aimed at developing Critical Thinking and Critical Literacy.

Key words: Practicum, Teacher Training, Early Childhood Education, Social Sciences Education, Case Study, Critical Literacy.

Introducción

Las más relevantes investigaciones en el ámbito educativo dan testimonio de que la mera acumulación de conocimiento por parte del alumnado no es suficiente para que el aprendizaje que adquieran sea relevante. Durante muchas décadas, los trabajos de Schön (1983; 1987; 1992), Argyris (1993) y Argyris y Schön (1987) evidenciaron que los procesos mecánicos de adquisición de contenido, no se traduce en un aprendizaje sostenible a lo largo del tiempo y tampoco contribuye a la construcción del pensamiento práctico.

Igualmente, los cambios vividos en este siglo, de índole social, económica, cultural, etc., han hecho de la transformación del Sistema Educativo una tarea que no puede seguir postergándose, y esta transformación radical atañe a la formación de profesorado, requiriendo de la Universidad, centros de educación superior y la misma escuela.

Es así que cobra especial importancia contar con formadores de formadores con un compromiso con la transformación educativa, que orienten su práctica a la formación de un pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado, desde diversas áreas de conocimiento, y en especial en Didáctica de las Ciencias Sociales donde la construcción de una ciudadanía crítica, activa y participativa es uno de los principales propósitos. Generar una nueva cultura educativa donde se le de relevancia a los trabajos colaborativos, donde se valore en positivo la colegialidad y dar relevancia a crear comunidad en los centros para crear espacios amables para el alumnado (Imbernón, 1999). Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Comisión Europea, siguiendo esta línea, aboga por la formación de un perfil de docente universitario que contribuya a asegurar una docencia de calidad, que debe ser “transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos” (Bozu y Canto Herrera, 2009, p. 90).

Referentes conceptuales

En la formación de maestros y maestras se ponen en juego una serie de condiciones que moldean sus identidades docentes; ser, hacer y pensar en y sobre la escuela, que a su vez son aquellas que dan formas a sus representaciones sociales y su desarrollo profesional. Entre estas condiciones encontramos: la crisis de la educación, las demandas de un modelo social neoliberal, la asunción de la escuela como sistema bancario, la propia experiencia en la escuela, etc. (Korthagen, 2004). Así, hablar de la transformación del conocimiento práctico en pensamiento práctico supone tener en cuenta no solo la conducta manifiesta de los futuros y futuras docentes, su praxis, sino el complejo entramado de creencias que se sostiene sobre una profunda red ideológica (Pozo, 2008) presente en cada miembro de la comunidad educativa (Contreras 2010; 2013). Por este motivo, y por la fuerte influencia de la socialización en la educación obligatoria, en las propuestas formativas orientadas a formar a formadores resulta necesario atribuirle relevancia no solo a la práctica, sino a la teoría y al diálogo entre ambas (Cochrad-Smith, 1999).

El desarrollo de profesionales de la educación competentes debe constituirse por oportunidades de vivir la escuela, trabajar en ella, analizar su contexto, conocer su cultura, participar en la comunidad, comprender situaciones, hacer uso de metodologías coherentes con las

creencias que se poseen, construir e identificar prácticas relevantes que no dejen de lado la complejidad y la incertidumbre, teorizar la práctica, y practicar la teoría, y construir nuevos conocimientos o cuestionamientos del quehacer docente, no solo como cambio individual, pero también como en la colectividad o comunidad pedagógica (Hagger y Hazel, 2006).

Por todo lo recién mencionado, en la formación inicial del profesorado, la asignatura del Practicum, en la cual el alumnado en formación debe realizar unas prácticas en centros escolares que es acompañada por un docente en el mismo centro (tutor o tutora profesional) y otro en la universidad (tutor o tutora académica), se presenta como un espacio idóneo para teorizar la práctica y experimentar la teoría. Allí, se les permite enriquecer su formación profesional en la medida que ejerce las funciones de un maestro o maestra en las aulas y, paralelamente, diseñan desarrollan y evalúan propuestas contextualizadas a la realidad que se encuentran en los centros para dar respuesta a necesidades concretas (Bautista, 2010). Según Pérez-Gómez (2010, p. 212) este espacio se convierte en “un crisol que precipita el desarrollo de las cualidades profesionales del docente al situar su capacidad de comprensión y actuación en los complejos contextos reales de interacción educativa”. En el Practicum, el alumnado experimenta la realidad de primera mano y tiene la oportunidad de trabajar con el conocimiento que se le había ofrecido en las aulas universitarias desde diversas disciplinas (Álvarez y Hevia, 2013), y permite que se desarrollen capacidades “personales, instrumentales e interpersonales, así como el logro en habilidades y destrezas profesionales” (Bozu y Canto Herrera, 2009, p. 90).

Entonces, la tutorización debe estar encaminada para que el alumnado sea capaz de hacerse cada vez más autónomo con el acompañamiento de sus tutores y tutoras (Monereo y Monte, 2011).

Acierta el profesor Souto (2018) cuando incorpora como ejes de ese plan formativo la observación, el análisis de la práctica docente y la participación en el aula. Una propuesta limitada si no está vinculada a las finalidades educativas fijadas por docentes que han de enseñar contenidos sociales. En tal sentido y siguiendo a Pagès (2019), no podemos perder de vista que la práctica reflexiva puede desarrollarse formando estrategias técnicas, pero, sólo si se acompaña de pensamiento crítico desarrollará una práctica que eduque para una ciudadanía global. Un curriculum basado en las personas, en cómo se organiza la convivencia y para el desarrollo de la conciencia social son los elementos que pueden entrar en juego.

Desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, los relatos de experiencias docentes del profesorado en formación indican que hay aprendizaje en la medida en que se logra provocar procesos reflexivos (Gutiérrez-Cuenca et al, 2009). No obstante, poco sabemos de la influencia que tiene en ello modelos formativos centrados en trabajar el pensamiento práctico; más allá de la aplicación de estrategias como el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas de la práctica (Calaf y Villalvilla, 1997),

En Didáctica de las Ciencias Sociales, la investigación sobre la práctica docente presenta numerosas aportaciones vinculadas con la Educación para la Ciudadanía, presente en planes y proyectos, pero sin garantizar su presencia en la práctica de docentes en formación (Pineda-Alfonso y Ferreras-Listán, 2016). Así lo corroboran en el caso portugués Claudino y Hortas

(2015), una ausencia evidente cuando emergen preocupaciones cotidianas de la gestión curricular como cumplir con lo programado y la cientificidad de los contenidos sociales.

González-Valencia (2013) desveló en su momento las contradicciones, continuidades y rupturas entre representaciones sociales sobre Educación para la Ciudadanía, el diseño y la práctica educativa de docentes en formación. En la medida en que las representaciones sociales son más complejas, la autonomía en el diseño y la práctica educativa se refuerza, la coherencia con el planteamiento teórico es mayor. Una conclusión que nos hace regresar al principio de nuestra argumentación, la brecha entre teoría y práctica solo puede ser salvada desde la reflexión sobre el pensamiento y la acción, para reforzar la autonomía docente y a partir de la estructura conceptual de la Didáctica de las Ciencias Sociales (González-Valencia, 2013).

No obstante, la investigación sigue sin profundizar en el papel que juega en ese proceso el acompañamiento en la práctica (Levstik & Tyson, 2008), es decir, la tutorización desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de ello es el trabajo de Ortega Sánchez et al. (2018), que se acerca a la tutorización en Didáctica de las Ciencias Sociales, a partir del análisis de las producciones académicas del profesorado en formación, para mostrar que se encuentran alejadas de enfoques orientados al desarrollo de pensamiento crítico.

La investigación centrada en conocer los resultados de aprendizaje en la práctica sin analizar la acción tutorial se nos presenta escasa y en trabajos anteriores hemos partido de las creencias y las actitudes de docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales, para conocer si sus prácticas son coherentes con los principios pedagógicos críticos y los valores democráticos declarados (García-Ruíz y González-Milea, 2019). Así mismo, una formación de futuros y futuras docentes para el desarrollo de una Literacidad Crítica, esto es; aprender a leer la ideología del discurso y las relaciones de poder presentes en los textos que manejan los niños y niñas en las escuelas se traduce en una oportunidad para crear propuestas encaminadas al desarrollo de una ciudadanía crítica (García-Ruíz y González-Milea, 2022).

Método

La investigación llevada a cabo se encuentra enraizada en el paradigma cualitativo de la investigación con enfoque sociocrítico (Carr y Kemmis, 1986) y se concreta en un estudio de caso mediante el cual se busca analizar un fenómeno concreto (Simons, 2011; Stake, 1995), y, en este caso en particular, se plantean las preguntas de investigación ¿cuáles son las dinámicas que propone una tutora de Practicum para desarrollar un pensamiento pedagógico crítico en sus estudiantes? ¿qué propuestas distinguen la acción tutorial de una docente de Didáctica de las Ciencias Sociales? En consecuencia, los objetivos fijados son:

- Identificar dinámicas propuestas desde la acción tutorial en el Practicum dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico.
- Distinguir en la acción tutorial propuestas propias del área de conocimiento Didáctica de las Ciencias Sociales.

En los *Social Studies 1* y concretamente en el ámbito educativo, las investigaciones cualitativas son de gran relevancia en la medida en que la persona que investiga se sumerge en los contextos naturales (Eisner, 1991), con el fin de conocer la realidad estudiada, de carácter múltiple, a través de un riguroso análisis de datos empíricos (Flick, 2012), para alcanzar una comprensión de los hechos (Guba & Lincoln, 1983), en el intercambio educativo.

Este estudio de caso único se centra en la propuesta didáctica de una docente de la Universidad de Málaga (España), formada en Didáctica de las Ciencias Sociales que, como parte de carga docente, tutoriza a un grupo de 8 alumnas (100% mujeres) de tercer curso del Grado en Maestro/ en Educación Infantil en la asignatura de Practicum por un periodo de 5 semanas, durante el curso académico 2018/2019. La totalidad de la muestra femenina es el resultado de la alta proporción de alumnas mujeres en relación con alumnado masculino en los Grado de magisterio en las universidades españolas.

Para la selección de la tutora, se llevó a cabo un muestreo teórico (Agrosino, 2012) en el que se tuvieron en cuenta criterios de voluntariedad, especialización en la Didáctica de las Ciencias Sociales y continuidad en la tutorización del mismo grupo de estudiantes a lo largo de los tres periodos de prácticas que comprenden el Grado en Maestro/a en Educación Infantil.

Entre las técnicas de recogida de información inherentes a este enfoque de estudio de caso, se ha hecho uso de las entrevistas antes y después del desarrollo del Practicum. Al inicio, para conocer en profundidad qué creencias y propósitos que orientaron la tutora académica a organizar el Practicum, y tras su finalización, para saber cuál fue su valoración global de su acción tutorial. Igualmente, se realizó un grupo focal con la participación del alumnado tutorizado para conocer su perspectiva sobre la formación recibida.

El análisis de datos llevado a cabo ha sido de tipo categorial y, para garantizar la credibilidad de los resultados, se realizó una triangulación de la información con contraste interno; entre información procedente de distintas fuentes y momentos, y externo (Guba & Lincoln, 1981; Matthison, 1988), solicitando la validación de un investigador especializado en el área. Por otra parte, atendiendo a la dimensión ética de la investigación, la totalidad de participantes accedieron a formar parte de la investigación ante la garantía de preservación de su anonimato, la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento y la devolución para la negociación de los informes de investigación. Los instrumentos y códigos empleados quedan registrados en la Tabla 1.

Se cuenta con la participación de la tutora académica y su alumnado tutorizado y las evidencias resultantes del uso de entrevistas, análisis de contenido y grupo focal.

1. En 1916, los programas educativos en EE. UU sustituyeron las disciplinas de Historia y Geografía por los llamados *Social Studies* o estudios sociales que busca superar el carácter disciplinar de la material por uno orientado a la formación en ciudadanía (Gómez-Rodríguez, 2008).

Tabla 1
Instrumentos de análisis

	Instrumentos	Tipo de diagnóstico	Códigos
Tutora (1)	Entrevista 1	Inicial	Entrev.1.
	Entrevista 2	Final	Entrev.2.
	Análisis de contenido	Diarios Retroalimentación	Procesual
Alumnado (8)	Grupo focal	Final	GF.An (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La propuesta pedagógica desarrollada por la docente se encuentra sustentada por tres grandes ejes que son los que articulan la experiencia. En un primer lugar, la organización de la propuesta se halla supeditada a las pautas establecidas por la propia institución educativa, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, que hace una serie de recomendaciones respecto a qué tipo de dinámicas incorporar en aras de alcanzar una práctica más reflexiva por parte del alumnado; ofrecer seminarios grupales, proponer la realización de un diario de clase y elaborar un portafolios junto con un diseño de intervención en el aula, elaborado en función de una necesidad detectada en el contexto de cada centro.

En segundo lugar, encontramos que, en la relación educativa entre docente y alumnado, emergen los principios docentes de la tutora, enraizados en la pedagogía crítica, donde se dejan ver cuestiones relativas al contenido propio trabajado en el ámbito de las Ciencias Sociales, como la relevancia del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permitan al alumnado cuestionar el relato social hegemónico presente en la escuela y sociedad para la asunción de su responsabilidad social y toma de acción para la justicia social (Literacidad Crítica). A partir de estos principios es que se configuran las representaciones sociales de esta docente respecto a cómo debe ser una maestra o maestro de Educación Infantil, cuál es su función en la escuela, y, en consecuencia, cómo debe configurarse la propuesta pedagógica que ésta plantea. Por último y, en tercer lugar, los propósitos perseguidos y valoración de la intervención. En la Tabla 2 se muestra la estructura de la propuesta y su relación con las categorías emergentes.

Tabla 2
Relación entre las categorías

	Propuestas (origen)	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Acción tutorial	Institucional	8 créditos ECTS: 100 h.: prácticas de aula. 100 h.: trabajo del estudiante (Seminarios, tutorías, trabajo individual).	Flexible, orientada a la diversidad, relevante, centrada en la investigación sobre la propia práctica	Revisión, análisis y seguimiento continuos
	Personal	Lecturas recomendadas	Contenidos sociales	Personal

Fuente: Elaboración propia.

Estructura de la propuesta

El esquema básico de las dinámicas que se deben ejecutar desde la acción tutorial del Practicum en la Universidad de Málaga, queda fijado en el documento marco establecido por la institución que recoge nociones relativas al sentido del mismo; información sobre cómo se estructura la asignatura, la función de la tutorización académica y profesional, y establece una serie de estrategias metodológicas y de evaluación (Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz y Pérez, 2011). Las demandas institucionales hacen que la estructura de la propuesta pedagógica analizada sea regida por las pautas generales establecidas, incluyendo la disposición de seminarios grupales para el alumnado tutorizado, el acompañamiento y la retroalimentación de diarios reflexivos elaborados a partir de la práctica en las aulas y el diseño de un proyecto de intervención. Tras el análisis de los datos recogidos, comprobamos que la protagonista le atribuye una gran relevancia a los diarios como herramienta para rescatar las experiencias vividas en las aulas y como técnica de diagnóstico para la construcción de actividades.

[Las indicaciones proporcionadas son] Las generales que tenemos en la guía, que un diario no es una herramienta para recoger anécdotas, [...], no es un trámite para cubrir un expediente académico conmigo, que es una herramienta útil en la medida que les sea útil a ellas. Es un momento para analizar lo que ha ocurrido en el aula, para poder entender otras formas de intervención (Entrev.1 – Tutora – Min. 22:54 – 23:30).

Por otro lado, contamos con la valoración que hace el alumnado del empleo del diario como herramienta de análisis de la práctica, la cual valoran como una presión externa ya que no son capaces de destacar eventos relevantes de la cotidianidad de las aulas que las motive a reflexionar.

Yo por ejemplo a veces me siento un poco forzada a escribir, de escribir por escribir, porque al día como pues hay días que...como la vida, no pasa nada, o no hay nada relevante, es todo muy monótono, o hacer lo mismo que el día anterior, no sé (GF. – A.2 – Min. 5:35).

En lo referente a los seminarios grupales, éstos son aprovechados como espacio de encuentro e intercambio, se desarrollaron un total de cuatro encuentros con una duración aproximada de 2 horas cada uno y se utilizaron para pactar sobre los requerimientos y expectativas de éxito para cursar la asignatura y para que el alumnado comparta inquietudes.

Aunque en los encuentros periódicos entre docente y alumnado, gran parte del tiempo de interacción esté ocupado por negociar sobre cómo cumplimentar los requerimientos académicos de la asignatura, la docente remarca como relevantes cuestiones que exceden la programación. Persigue que alumnado aproveche la experiencia en las aulas y el análisis de la cotidianidad como oportunidad para aprender a hacerse preguntas, y dice: “Solo a partir del cuestionamiento es que se producen los cambios. Si no lo hay, nunca se va a producir” (Entrev.1 – Tutora – Min. 10:49 – 10:59). Es por ello que las preguntas son el centro de la propuesta.

En esta ocasión G. se lleva la ficha, ya que no la ha terminado a lo largo del día. G. quiere ser músico de música clásica y se sabe todas las piezas musicales de sus artistas favoritos como Beethoven, Vivaldi... por lo que todo aquello que no esté relacionado con la música no le interesa (Fragmento de Diario.A.5). Retroalimentación de la tutora: Por la solución que planteas, consideras más adecuada la adaptación a los intereses del niño, cosa que está muy bien... ¿Crees que podrían funcionar otras estrategias, se puede despertar en él otros intereses? (Retro.A.5).

Principios pedagógicos

Para conseguir que las producciones elaboradas por el alumnado no sean solo un trabajo académico mecánico, sin reflexión y crítica, como parte del proceso de tutorización, la docente realiza un seguimiento exhaustivo de los diarios y reflexiones, remitiendo a cada estudiante preguntas que invitan al cuestionamiento de la propia práctica.

El *feedback* proporcionado, unas veces en forma de preguntas generadoras de nuevas reflexiones, otras veces en forma de recomendaciones de lecturas complementarias, comparten una cuestión en común, y es que todas las intervenciones se orientan a centrar la mirada de las futuras maestras en cuestiones sociales, permitiéndoles conectar contenidos sociales con la práctica en las aulas.

Voy a intentar introducir un aspecto más ligado con lo que yo les puedo ayudar realmente, que es la enseñanza de los contenidos sociales (Entrev.1 – Tutora –0:46 – 0:56).

Hoy, durante la asamblea, los niños y niñas han continuado ampliando conocimientos sobre la cultura en Andalucía. En este caso, han visto instrumentos musicales típicos como la guitarra, el cajón flamenco y las castañuelas (Fragmento de Diario.A.5). Retroalimentación de la tutora: El contenido de la ficha, ¿qué aporta a la construcción de la identidad andaluza? (Retro.A.5).

¿Por qué es importante la conciencia temporal? (Retro.A.4).

El componente social de la enseñanza, enraizado en la tradición del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, emerge de la propia práctica que, buscando trascender la barrera de las propuestas de intervención docente más generalistas, encuentra espacio para ofrecer al alumnado una rica formación desde el ámbito social de la educación. Abordar nociones sobre la Literacidad Crítica, como práctica de lectura del mundo desde un posicionamiento crítico para la acción social, vinculada a la intervención en el aula de Educación Infantil es otra de las propuestas diferenciadas de la planificación fijada por el centro.

Voy a introducir como tarea, como propuesta de la propia tutora: qué saben y qué conocen sobre la Literacidad Crítica. Les explicaré brevemente [qué es] y a ver si con esa lupa logran articular alguna actividad en la que trabajen la Literacidad Crítica (Entrev.1 – Tutora – Min. 1:05 – 1:26).

En la formación desde un enfoque crítico, se persigue que las futuras maestras revisen sus creencias y prácticas para asumir posiciones transformadoras frente a reproductivas, por lo que desde esta tutorización se toman en consideración la identidad, tanto docente, como ciudadana. Vemos en el siguiente ejemplo cómo los límites entre las identidades profesionales y sociales se desdibujan atendiendo a la función social y política de la educación. Estos aspectos los podemos vincular fácilmente con la tradición de enseñanza en los *Social Studies*.

(...) [Busco que se planteen] Hasta qué punto yo me planteo qué función tengo como maestra, con funciones no me refiero funciones solo eminentemente profesionales, sino sobre todo sociales, ¿cuál es el papel de una maestra en la sociedad? ¿Para qué debe servir una maestra o un maestro? (Entrev.1 – Tutora – Min. 19:15 – 19:34).

Preguntarse por la función social de ser docente equivale a identificar qué propósito se le atribuye a la escuela, si es que se hace desde un enfoque más tradicional; asumiendo una posición más conservadora del *statu-quo* o, desde uno más crítico; analizando la realidad para poder transformarla.

Las representaciones sociales que construye la tutora se traducen en oportunidades de aprendizaje de su alumnado. La reiteración respecto a que el grupo tutorizado aprenda a preguntarse *por qué*, es lo que moviliza su discurso a la acción, en este caso, formulando preguntas en los espacios de intercambio. En el discurso, hay referencias a la teoría crítica y a la importancia de formar a maestros y maestras de Educación Infantil como agentes intelectuales, lo cual hace explícito nuevamente el diálogo existente entre principios pedagógicos, representaciones sociales y acción tutorial.

Se sostiene que tanto el aprendizaje como el cambio social nacen del propio cuestionamiento y que la función de la acción tutorial es la de propiciar situaciones de cuestionamiento en la formación inicial, vinculando la universidad con la escuela. Al fin y al cabo, se trata de formar docentes críticos que sean capaces de comprender el encuentro de culturas, el valor de los saberes de la experiencia, identificar desigualdades y trabajar con problemas sociales relevantes para la comunidad.

(...) [Como docente] Lo que estás haciendo es que a ellas como maestras cuestionarles las representaciones sociales que pueda hacer el alumnado con determinados recursos, y que tú como maestra, si tú te lo cuestionas puedes ayudar a tu alumnado a cuestionarlo también. Pero si tú como maestra no te lo cuestionas, nunca lo vas a hacer (Entrev.2 – Tutora - Min. 27:11 - 27:31).

Las distancias entre las expectativas de la tutora y la percepción del alumnado quedan patentes cuando se manifiesta la disonancia entre teoría y práctica, entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en las escuelas.

Aquí damos la teoría y es que de la teoría a la práctica hay un salto muy grande... y aquí es como aprender... lo que sería lo ideal, una utopía, y luego vas allí y te encuentras con la realidad (GF. – A.3 – Min. 24:46 – 25:01).

Ante la coyuntura, se asume un posicionamiento democrático por parte de la docente, y es que los valores democráticos que sustentan la labor tutorial pueden verse en los intercambios de la docente con su alumnado. Principios y valores son las dos caras de una misma moneda y, en la negociación, se materializan en la acción tutorial. Se le atribuye valor al tacto de la enseñanza, en la medida que los procesos reflexivos y transformativos que se sugieren, se presentan como una invitación y no como una demanda. Al fin y al cabo, es el propio alumnado el que decidirá por sí mismo qué docente ser.

(...) Si la cuestiono y la induzco a decir lo que quiero oír no la estoy haciendo cambiar de opinión, le estoy haciendo decir lo que yo quiero oír. Y tú si has conducido a la alumna a lo largo de una reflexión, de un seminario, de un diario de un portafolio, si la has llevado hasta ahí, pero se resiste a cambiar, no tiene sentido forzar el cambio. Ese cambio si no se produce en ese momento y se lo plantea más adelante puede ocurrir en cualquier momento. Incluso después de que pase el periodo formativo, en su oposición, incluso cuando estén trabajando, puede que llegue en un determinado momento. Puede ser, o no producirse nunca (Entrev.1 – Tutora – Min. 10:01 – 10:44).

La formación para la docencia desde un enfoque crítico es un proceso distendido en el tiempo, y en la medida que el alumnado tenga espacios para conocer otras perspectivas desde las cuales afrontar la docencia, desde el optimismo puede entenderse que el cuestionamiento puede llegar con posterioridad.

Es importante tener en consideración la corta duración de este periodo de prácticas y que gran parte del tiempo está monopolizado por la resolución de dudas relativas a las exigencias académicas de la propia asignatura. Por lo que cobra especial sentido la flexibilidad para atender las necesidades emergentes, inherentes a la práctica de las alumnas y las interacciones en el propio grupo. Ello influye en las propuestas de trabajo, debates o intercambios, de acuerdo con intereses identificados de un encuentro a otro.

No nos cierra puertas, no nos [dice] solo podemos trabajar de [su área de trabajo], podemos trabajar de todo (GF. – A.3 – Min. 39:33 -39:35).

Nos deja aprender de todo (GF. – A.6 – Min. 39:31 -39:32).

Se atiende, a su vez, a acontecimientos relevantes en las aulas de cada una de las alumnas, que suscitaban en ellas inquietudes o incertidumbre, y es así que la tutora hace especial énfasis en que se recojan aquellos incidentes críticos vividos en el aula como parte de las necesidades detectadas en los contextos, base para el diseño de los proyectos de intervención que el alumnado debe llevar a cabo en cada aula.

Propósitos perseguidos

El desarrollo progresivo de la autonomía en el alumnado se fija como finalidad que orientaron la acción tutorial. Afirma que para ella lo más relevante en la formación inicial es que el alumnado aprenda a ser autónomo, ya que de ello deviene la mayor coherencia entre ser, pensar y hacer.

“[Busco] Desarrollar autonomía como maestras, eso es lo más importante, no que me respondan a lo que yo quiero, sino que sean autónomas y que su toma de decisiones sea coherente con sus ideas” (Entrev. 2 – Tutora - Min. 33:39 - 33:51).

No obstante, a pesar de la relevancia que la docente le atribuye a que su alumnado sea capaz de tomar decisiones de forma autónoma, a lo largo del proceso de enseñanza, las futuras maestras no llegaron a contemplar la posibilidad de elegir nuevos tópicos fruto de sus intereses para abordar en sus diarios o portafolios, ni entendían que ante la falta de recursos podrían acudir a su tutora para que les facilite material.

Yo no me había planteado a lo mejor estar elaborando eso y mandarle a la tutora para decirle: “Mira, de esto no encuentro información, ¿me podrías pasar...?” No se me había ocurrido hacer eso. Como me lo había tomado que tenía que hacerlo yo de forma autónoma, no que ella me proporcione los materiales, como que yo misma tengo que ser autónoma, buscarlo e identificarlo por mí misma (GF. – A.4 – Min. 7:52 – 8:17).

De forma optimista, la docente establece como piedra angular de la acción tutorial formar al alumnado como agentes intelectuales; docentes críticos, reflexivos, que analizan su propia práctica y asume responsabilidades con su comunidad. Rescatando sus raíces de la pedagogía crítica y resaltando que el papel de los maestros y maestras es el de ser educadores e investigadores activos que actúan en sociedad en consecuencia a la comprensión que su profesión tiene una función que es tanto social como política.

Que se cuestione lo que hace, por qué lo hace y para qué lo hace. Esas son preguntas básicas fundamentales, y que si aquello que hacen es coherente con lo que ellas quieren conseguir con su actuación en su práctica docente (Entrev.1 – Tutora – Min. 18:06 – 18:30).

En resumidas cuentas, el ánimo de la tutora de crear espacios de reflexión e intercambio, y oportunidades de aprendizaje, lo cual supone diseñar y planificar una propuesta que genere una disonancia crítica. Ésta, basada en una crítica radical de la enseñanza, supone el desarrollo de una perspectiva más analítica de lo cotidiano. Cabe destacar que por parte del alumnado las distancias entre las expectativas académicas y los requerimientos del día a día de las aulas es aún vasta.

Sinceramente, no sé para qué sirve el diario si la que a mí me va ayudar en el centro es mi maestra de práctica, que ella es la que me observa y me ve, entonces, el interés que la tutora de aquí de la universidad tiene en conocer lo que hago o no hago... (GF – A.6 – Min. 02:21 – 02:42).

Yo hay cosas que no he contado por tal de no tener que investigar (GF – A.6).

En lo referente a la valoración de resultados, la docente hizo poca mención a la calificación de las prácticas, sobre porcentajes o criterios puntuales, incluso, las pocas referencias a la calificación tienen que ver con su preocupación por que el alumnado se esfuerce por cumplir requisitos académicos y por nota. “Las alumnas se esfuerzan más que en aprender, en cubrir los requisitos [académicos] para obtener luego una nota” (Entrev.1 – Tutora – Min. 47:22 – 47:33).

No obstante, el aspecto que más preocupa al alumnado son los porcentajes de las calificaciones en su nota final, respecto a la parte otorgada por la parte académica y la práctica. Entienden que el peso de la nota debería recaer en su práctica en los centros, que es donde pasan la mayor parte del tiempo, y que el porcentaje del trabajo académico resultante de las prácticas, el portafolios de aprendizaje, debería valer mucho menos.

Pero también pienso que por ejemplo la de la tutora del centro debería valer más que la de [la universidad], no es por nada, pero porque es la que me ha visto diariamente, o igual, o al revés, o 60/40. Esa es mi opinión. (GF – A.8)

Realmente por mucho que nosotras escribamos lo que hemos hecho, el progreso se en el día a día en la clase. Muchas veces nosotras a lo mejor no nos damos cuenta de lo que estamos avanzando. Lo ve más la docente que nos está observando diariamente. Lo podemos reflejar nosotras en el diario, pero a veces es subjetivo, o a veces no los vemos todo, hay que mirar desde fuera, un poco (GF. – A.3 – 4:08 – 4:34).

La reflexión sobre la práctica permite al alumnado reconstruir la experiencia vivida, a través de un ejercicio reflexivo que nace del diálogo entre teoría y práctica, preparando al alumnado para el diseño de propuestas coherentes, entre las características del contexto y las necesidades del aula.

(...) Hice retroalimentaciones ligadas al diario y ligadas al diseño [...] Unas iban ligadas a sus reflexiones, su cuestionamiento de lo que ocurre en el aula [...] y la otra iba ligada a la planificación de la intervención, la coherencia que podía haber entre el foco que habían elegido y los objetivos que se habían marcado, el contenido, los recursos (Entrev.2 – Tutora - 32:52 – 32: 26).

Continúa argumentando que la reflexión sobre la práctica ayuda al alumnado a “analizar qué ha ocurrido, por qué ha ocurrido y ellas como maestras cómo han intervenido” (Entrev.1 – Tutora – Min. 24:20 - 24:22). Pero en la medida que no se perciba la escritura con sentido para

la construcción del pensamiento práctico, escribir se vuelve solo una tarea impuesta para los estudiantes.

Yo, por ejemplo, a mí no se me da bien escribir. Escribo regular, se me da mejor actuar. Entonces, yo para mí me vale lo que me diga la profesora, que sí, que escribir, bueno, pues vale, pero que no te voy a poner todo lo que yo sé ni bien como yo sé, sabes (GF. – A.1 – Min. 4:38 – 5.09).

Valoración de la intervención

La valoración que hace la docente de los resultados alcanzados por parte de la tutorización de este grupo no dista de las apreciaciones del alumnado. Si bien las retroalimentaciones que se realizaron a las producciones de cada estudiante se hacen de forma progresiva y personalizada, vinculándolas con los acontecimientos del día a día relatados en los diarios de aprendizaje, el alumnado no llega a percibir la relación entre las preguntas reflexivas y los contextos donde realizan sus prácticas.

Una vez finalizado este tema, el alumnado pasó a hacer las fichas. Mientras tanto, me puse a hacer el examen de evaluación con algunas alumnas. (Fragmento de diario, A.7). Retroalimentación de la tutora: *¿En qué consisten? ¿lo consideras adecuado en esta etapa? ¿es una oportunidad más para el aprendizaje?* (Retro.A.7).

La docente considera que el alumnado no llega a comprender el sentido del *feedback* como evaluación, sino que para ellas la evaluación es solo la nota.

Podemos comprobar que en la construcción de la propuesta pedagógica de formación de futuras maestras de Educación Infantil en su periodo de Practicum se ponen a su disposición tanto recursos y herramientas recomendadas por la institución, como propuestas nacidas de la iniciativa de la docente, procedentes de su especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales; *feedback*, revisión y seguimiento de diarios de aprendizaje y portafolios, ofrecimiento de múltiples materiales: lecturas, guías, etc.

Del total del alumnado tutorizado, 8 alumnas, según la docente solo dos de ellas alcanzaron un más complejo nivel de conceptualización y reflexión crítica sobre sus prácticas en sus respectivos portafolios. La tutora explica que, por su experiencia en esta asignatura, las futuras maestras y maestros suelen estar más concentrados durante las prácticas en experimentar la vida y la cotidianidad de las aulas, haciendo un esfuerzo grande en aprehender rutinas y cultura, en lugar de analizar de forma crítica los procesos de aprendizaje y relaciones que allí se viven.

Llevar algo a la práctica te hace falta teoría, tú no puedes meterte en un trabajo y ¡venga, ala! Tú no puedes ser administrativa sin unos conocimientos previos... teóricos, pues esto igual, tú no puedes ser maestra de infantil sin unos conocimientos previos (GF. – A.6 – Min. 26:59 – 27:14).

Discusión

Los factores que entran en juego a la hora de la tutorización académica son de diversa naturaleza. Por una parte, el proceso de formación se ve moldeado por las demandas académicas e institucionales y, en este caso en particular, tal requerimiento supuso llevar a cabo una serie

de dinámicas que permiten al alumnado en formación inicial identificar necesidades en los contextos reales donde se encuentran desarrollando sus prácticas para así poder diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas que den respuesta a tales necesidades. Para que esta práctica se convierta en un proceso reflexivo y permita la construcción de identidades docentes formadas e informadas, el alumnado elabora un diario reflexivo sobre su día a día en los centros de Educación Infantil, a la par que incorpora todos sus aprendizajes en un portafolios, ya que la realización de las prácticas en centros en sí mismas no generan transformación, es necesaria la reflexión (Cochrad-Smith, 1999). Todo este proceso se hace con el acompañamiento de un tutor o tutora académica, que guía tales procesos de construcción de identidades docentes.

No obstante, como hemos podido comprobar, en los seminarios grupales y en los intercambios entre tutora académica y alumnado en formación inicial, intervienen una serie de factores que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico pero que no terminan de cristalizarse en resultados, y es que este proceso que se alarga en el tiempo. Destaca el rol docente de la tutora académica ya que en la medida en que las creencias, principios pedagógicos y representaciones sociales de la docente le permiten crear una imagen de alumnado potente, esto les lleva a ofrecerles claves para que éstos y éstas puedan cuestionar no solo sus prácticas docentes en los centros, sino que los conduce a preguntarse cuál es su papel como maestros y maestras de Educación Infantil en la sociedad que vivimos (Gutiérrez-Cuenca et al, 2009).

Comprobamos que el área de conocimiento de procedencia de la tutora académica juega un papel fundamental a la hora de configurar sus representaciones sociales respecto a cómo debe ser un maestro o maestra de Educación Infantil y cuál es su papel en la sociedad, entendiéndose que éstos y éstas, más allá de cumplir su función de cuidado y crianza, deben ser agentes intelectuales que sean capaces de cuestionar sus prácticas, siendo conscientes del impacto social de su intervención. En la medida en que se posea una imagen potente de docente de Educación Infantil en formación, las propuestas de trabajo y aprendizaje que se les ofrezca serán más ricas y estarán encaminadas a ser más críticos (González-Milea, 2022). Uno de los ejemplos es la búsqueda del desarrollo de la Literacidad Crítica, esto es, leer el mundo de forma crítica, a través de la problematización de lo cotidiano, del cuestionamiento, invitando a que el alumnado se haga preguntas, y que en esa búsqueda de respuestas se produzca un diálogo entre teoría y práctica y viceversa. La Literacidad Crítica responde a una visión sociocultural de la enseñanza, en la que el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que influyen factores sociales (Weng, 2021). De hecho, recientemente se ha reconocido no como un acto de lectura sino como una forma de ser y hacer (Vasquez, Janks y Comber, 2019) que crea espacios de aprendizaje en los que se abordan problemas de justicia social.

Para la docente, su mayor propósito a la hora de formar a su alumnado era conseguir que sean agentes intelectuales autónomos, coherentes y críticos. Y para que esto sea posible, a lo largo de todo el seguimiento del Practicum, llevó a cabo una tutorización comprometida en la que acompañó los procesos de aprendizaje a través de retroalimentaciones o *feedback*, que, de acuerdo con los resultados de Rochera, Engel & Coll (2021) contribuyen a mejorar el compromiso en el alumnado. Este seguimiento personalizado permite que los futuros y futuras docentes reorienten su foco de atención a cuestiones que en el ajetreo del día a día pasarían

desapercibidas y que, mediante la elaboración fundamentada de las respuestas, encuentren la necesidad de hacer dialogar sus creencias y representaciones sociales con la teoría.

El alumnado juega un importante papel en su propia formación ya que se requiere de ellos y ellas su participación activa y compromiso, porque si éstos no participan de las propuestas de trabajo ofrecidas, cualquier estrategia adoptada fracasa. Y es por ello que, al igual que las creencias y representaciones sociales de los tutores y tutoras académicas intervienen a la hora de crear propuestas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, también intervienen las del alumnado en relación a lo que supone un Practicum.

Conclusiones

El estudio de caso ha mostrado cómo en un proceso de tutorización democrático y flexible, la acción tutorial permite que converjan las demandas institucionales del programa formativo, los principios pedagógicos de la docente, orientados al desarrollo del pensamiento crítico y los intereses del alumnado ligados a la cotidianidad de las aulas.

A pesar de que la mayor parte del alumnado no logró otorgarle mayor relevancia a la dimensión reflexiva y analítica de su práctica, más allá de incorporar rutinas de trabajo en las aulas, su importancia reside en la capacidad transformadora de la reflexión sobre la práctica. La construcción de pensamiento práctico se supedita a atender las necesidades y demandas que surgen al futuro profesorado en contextos educativos reales, sin renunciar a la construcción de pensamiento crítico a partir de procesos de Literacidad Crítica que cuestionan situaciones cotidianas de aula.

A escasos años de tener la oportunidad de ejercer la docencia en Educación Infantil, el profesorado en formación tiene que desarrollar la capacidad de analizar socialmente su realidad, para que con un compromiso con su comunidad asuma la responsabilidad de construir una cultura y sociedad más justas, y es que contar con docentes reflexivos colabora o contribuye al cambio y transformación de la educación. Debe ser capaz de identificar prácticas excluyentes, actitudes discriminatorias, discursos que silencian, y actuar en consecuencia para crear espacios más democráticos. Para ello, es necesario que la acción tutorial esté orientada a la formación de docentes críticos, que asuman una identidad de agente intelectual, por un lado, y por otro, que las futuras maestras y maestros perciban la necesidad de generar prácticas transformadoras (Giroux, 2001), y es donde la enseñanza de las Ciencias Sociales juega un rol fundamental al crear espacios donde la formación está orientada a formar docentes críticos, competentes para leer contextos sociales y generar prácticas transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346. <https://doi.org/10.1174/113564013807749759>
- Argyris, C. & Schön, D. (1987). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. (9ª Edición). Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass Inc. Publishers.

- Bozu, Z. & Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Calaf, R. y Villalvilla, M. (1997). El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional: El diseño de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-8.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. Contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. En A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 465-474). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En J. F. Angulo Rasco; J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 533-554). AKAL.
- Contreras, J. D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82.
- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of aesthetic experience*. Macmillan.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ª Edición). Morata.
- García-Ruiz, C.R. y González-Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? *DEDICA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 16, 169-187.
- García-Ruiz, C.R. y González-Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- González-Milea, A. (2022). Ética, estética y política de la complejidad en la escuela: enseñar competencias sociales en educación infantil. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25).
- González-Valencia, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 24-34.
- Gutiérrez Cuenca, L. P; Correa Gorospe, J. M.; Jiménez de Aberasturi Apraiz, E.; Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass Inc.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of School-Based Teacher Education*. Open University Press.
- Hernández Munilla, A. E.; Sepúlveda Ruiz, M. P.; Jimeno Pérez, M.; Ortiz Villarejo, A. L. y Pérez Gómez, A. I. (2011). Guía elaborada a partir del documento "El practicum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco". Málaga: Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf

- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación de ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63-80). Graó.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Mathison S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Graó.
- Ortega Sánchez, D., Carcedo de Andrés, B. P., & Blanco Lozano, P. (2018). El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis y balance de líneas, materias y temáticas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 35-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.35>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.
- Pineda Alfonso, J. A. y Ferreras Listán, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de educación primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). Entinema/AUPDCS.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Rochera, M. J., Engel, A. ., & Coll, C. . (2021). Efectos de la retroalimentación del profesor: Un estudio de caso de un foro de discusión en línea en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.476901>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, 79, 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Weng, Tsung-han (2021). Creating Critical Literacy Praxis: Bridging the Gap between Theory and Practice. *RELC Journal*, 1-11, <https://doi.org/10.1177%2F0033688220982665>

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.11>

La Transición Española en 2º de Bachillerato: una comparativa entre manuales nacionales y catalanes

Spanish Transition in 2nd year of Baccalaureate: a comparison between national and Catalan textbooks

Adrián Magaldi  0000-0002-3241-8802

Universidad de Cantabria, España.
adrian@magaldi.es

Fechas · Dates

Recibido: 18 de octubre de 2022
Aceptado: 17 de enero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Magaldi, A. (2023). La Transición Española en 2º de Bachillerato: una comparativa entre manuales nacionales y catalanes. *REIDICS*, 12, 180-197. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.11>

Resumen

A la luz de la crisis política surgida en España con motivo del procés independentista catalán, el uso y abuso de la historia por parte de sectores nacionalistas ha recibido singular atención, especialmente respecto a la manipulación y falseamiento que contendrían los libros de texto empleados en Cataluña. Sin embargo, estos acercamientos han procedido, mayoritariamente, del ámbito social-mediático, en muchos casos desde un nacionalismo español que distorsiona el análisis. Ante la ausencia de estudios académicos, este artículo pretende analizar la forma en que se enseña historia en nuestro país a través de una comparativa de tipo cualitativo entre manuales de 2º de Bachillerato del ámbito nacional y catalán. Para ello se ha realizado una selección que permita investigar el tratamiento que recibe un episodio de nuestra historia reciente de especial relevancia: la Transición democrática. Analizando las narrativas e interpretaciones de dicho proceso, se refleja una diferencia entre aquellos dirigidos al ámbito nacional y los enfocados al ámbito catalán. Sin embargo, en ningún caso se observa una manipulación o falseamiento deliberado de la realidad histórica, si no el predominio de diferentes relatos e imágenes vinculadas a los distintos ámbitos a que se dirigen, los cuales parecen reproducir y asentar (auto)percepciones sobre su propia realidad.

Palabras clave: historia; transición democrática; libros de texto; bachillerato; España; Cataluña.

Abstract

Considering the political crisis that arose in Spain due to the Catalan independence process, the use and abuse of history by nationalist sectors has received special attention, especially with regard to the manipulation and falsification that would contain the textbooks used in Catalonia. However, these approaches have mostly come from the social-media field, in many cases from a Spanish nationalism that distorts the analysis. In the absence of academic studies, this article aims to analyze the way in which history is taught in our country through a qualitative comparison between textbooks for the 2nd year of Baccalaureate at the national and Catalan levels. For this, a selection has been made that allows to investigate the treatment received by an episode of our recent history of special relevance: the Democratic Transition. Analyzing the narratives and interpretations of this process, a difference is observed between those directed at the national level and those focused on the Catalan sphere. However, in no case is there a deliberate manipulation or falsification of historical reality, but rather the predominance of different stories and images linked to the different areas to which they are addressed, which seem to reproduce and establish (self)perceptions about their own reality.

Key words: history; democratic transition; textbooks; baccalaureate; Spain; Catalonia.

Introducción

En 2022, el sindicato AMES (Asociación por la Mejora de la Enseñanza Secundaria en Cataluña) publicó un informe titulado “Adoctrinamiento ideológico en los libros de la asignatura Historia de España de 2º curso de Bachillerato utilizados en Cataluña de 2016 a 2022”. Su presentación tuvo un inmediato eco en diversos medios a la sombra de las confrontaciones sobre la educación en Cataluña, acrecentadas desde que se iniciara el conflicto independentista. El informe trataba de presentar “las falsificaciones” sobre la historia de España presentes en los libros de texto de los estudiantes de 2º de Bachillerato. El análisis destacaba, en primer lugar, la singularidad de que, en dicha comunidad, esta asignatura solo recibiera el nombre de *Història*, mientras en el resto del país es denominada Historia de España. A partir de ahí, enumeraba una serie de distorsiones conocidas, como las referencias a una Corona Catalano-Aragonesa en época medieval o la percepción de la derrota austracista de 1714 como una derrota catalana. Sin embargo, en su análisis también se recogían aspectos más discutibles desde el punto de vista historiográfico, como la denominación de Monarquía Hispánica para España en época moderna —cuando este es el concepto asumido historiográficamente— o que los libros catalogaran como “Guerra del francés” a la bautizada como “Guerra de Independencia” —aunque ambas no dejan de ser construcciones historiográficas para un conflicto que, fuera de España, se conoce como Guerra Peninsular—.

El problema de varias de las críticas residía en que, en el fondo, el rechazo a la supuesta existencia de un relato nacionalista catalán partía de la reivindicación de un relato nacionalista español. Durante el acto de presentación del informe, los autores reivindicaban que los libros de texto recogieran la grandeza de la idea de Hispanidad y no ignorasen “las grandes aportaciones de España a la civilización occidental”, lamentando que se eliminaran “todos los legados luminosos que podría tener la historia de España” (Jimeno, 2022: min. 24 a 25). Desde dicha premisa, AMES realizaba la “peligrosa” demanda de “establecer el requisito de la autorización previa por parte del Ministerio de Educación, para que un libro u otro tipo de material educativo se pueda emplear legalmente en los centros educativos” (Romero et al., 2022, p. 214). Pero, de entre todas sus declaraciones, quizás lo más llamativo residía en su crítica a la presencia de la historia reciente en los libros de texto. Según decía el informe, “un libro de historia no debería tratar acontecimientos tan actuales, puesto que son demasiado recientes para ser explicados con objetividad”, razón por la que se consideraba que “el historiador poco puede aportar de esas fechas, al no poder disponer de perspectiva histórica porque no existe. La conclusión es que hacer esto no es enseñar historia, más bien es hacer política, lo cual propicia acabar predisponiendo ideológicamente a los jóvenes estudiantes en un sentido u otro” (Romero et al., 2022, p. 158). Esta cuestión parte de una premisa extensible más allá de su aplicación a la esfera catalana, la cual radica en la posición favorable de ciertos docentes a borrar la historia reciente de las aulas de nuestro país.

El rechazo a la Historia del Presente —entendida como la historia de las diferentes generaciones que conviven en un mismo tiempo histórico— parte de una crítica en la cual confluyen varias cuestiones. En primer lugar, los prejuicios todavía existentes entre ciertos profesionales de la rama, según los cuales, la historia reciente no sería auténtica Historia al tener todavía un cierto carácter “provisional” (Aróstegui, 2004). En segundo lugar, su percepción como un terre-

no demasiado subjetivo por su proximidad y, por consiguiente, más controvertido y discutible que otras épocas, por lo que prefieren evitarse las polémicas que su tratamiento pudiera conllevar (Hernández Sánchez, 2014). Sin embargo, negar el carácter histórico de la historia próxima, y privar a nuestros estudiantes del conocimiento sobre la forma en que se moduló la realidad socio-política en la que viven, supone limitar la propia historia a una narrativa factual de grandes hechos y personajes. Esto conlleva, por un lado, el peligro de limitar el conocimiento histórico a un mero símbolo de distinción cultural, pero, por otro lado, a una nueva distorsión, puesto que ninguna selección de acontecimientos sería inocente. Eliminar la historia reciente de nuestros libros de texto supone privar a nuestros alumnos y alumnas del conocimiento que les permitirá convertirse en ciudadanos y ciudadanas críticas respecto a su tiempo. De ser así, la historia inmediata quedaría reducida a “una mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, anécdotas, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones” (Hernández Sánchez, 2014, pp. 72-73). Todo ello hace que el estudio de la historia reciente sea tan relevante, precisamente, en un curso como 2º de Bachillerato, en el cual los estudiantes acceden a la mayoría de edad.

La historia próxima no puede ser despreciada, sino que debe ser nuestro principal foco de preocupación sobre la forma en que se enseña a nuestros jóvenes, siendo necesario analizar críticamente las narrativas existentes respecto a períodos tan destacados como, por ejemplo, la Transición democrática. Esta época fue definida por Aróstegui (2007) como la “matriz de nuestro tiempo reciente”, mientras que Santos Juliá (2014) la catalogó como nuestro *événement matriciel*. Se trata, por tanto, de una época fundamental para comprender la configuración del sistema político-institucional actualmente vigente, razón por la que interesa comprender las narrativas y relatos desde las cuales es estudiada por nuestros jóvenes. La variedad de interpretaciones y valoraciones existentes sobre dicha etapa obligan a reflexionar sobre cuáles son las predominantes en la formación de nuestros estudiantes españoles y catalanes, pues esto puede influir en la concepción que desarrollen sobre la realidad en la que viven. Ese pasado próximo no cabe desterrarlo del proceso formativo del Bachillerato, sino comprobar cuáles son las narrativas desde las que se está enseñando.

El objetivo de esta investigación es conocer los relatos y percepciones que sobre la historia de la Transición son transmitidas a los estudiantes de la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato —tanto en el ámbito nacional como en el ámbito catalán— para percibir si existen narrativas y concepciones diferentes, así como las razones que pudieran motivar dichas divergencias. El instrumento de análisis, y al mismo tiempo fuente de información para dicha comparativa, será el libro de texto. Un estudio de 2019 del Grupo Análisis e Investigación revelaba cómo todavía un 91'3% de los docentes reconocían utilizar el libro de texto como la herramienta pedagógica fundamental de sus explicaciones (Ecoaula, 2019). Para este análisis se ha realizado una selección de un total de 15 libros de texto —10 de ámbito nacional y 5 de ámbito catalán— para comprender cómo se explica ese período de nuestra historia que tanta importancia puede tener para la comprensión de su realidad política y social por parte de nuestros jóvenes.

Marco teórico

El marco en que se desarrollará esta investigación obliga a trazar un conjunto de reflexiones a modo de estado de la cuestión en torno a dos elementos: el análisis de los libros de texto desde la didáctica de las Ciencias Sociales y el análisis de las narrativas y relatos de la Transición democrática desde el campo historiográfico.

El estudio de los libros de texto desde la didáctica de las Ciencias Sociales

El interés por el análisis de los libros de texto ha recibido una especial atención, dado su valor como herramienta y fuente para comprender las narrativas y relatos presentes en el estudio de la Historia. Se convierte así, dado su valor didáctico y pedagógico, en un análisis de especial significancia para conocer los modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Los libros de texto siguen desempeñando un papel fundamental en las aulas de nuestro país, bien porque los docentes recurran a ellos durante el desarrollo de las clases, bien porque constituyen la principal fuente a partir de la cual elaborar materiales propios. Pese al número creciente de recursos disponibles gracias a las nuevas tecnologías, los libros de texto perviven como uno de los materiales más empleados por el profesorado (Braga y Belver, 2016). Esta importancia permite entender los diversos estudios interesados por su valor, con aportaciones de obligada referencia en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como las de Burguera (2006), Martínez, Valls y Pineda (2009) o Prats (2012). Su valor reside en que son, al mismo tiempo, fuente de información, fuente de actividades y fuente de preguntas de evaluación (Fernández y Caballero, 2017). Pero, además, al tratarse de uno de los soportes “más fieles” del currículum oficial han acabado por convertirse en el auténtico currículum (Molina et al., 2010).

Esta relevancia explica el interés por analizar su contenido, algo que ha permitido significativas aportaciones, especialmente centradas en episodios de nuestra historia más reciente, como la Guerra Civil y el trasfondo de la memoria histórica (Díez, 2012) o la evolución de la dictadura franquista (Fuertes, 2018). Igualmente, en los últimos años ha comenzado también a reflejarse un interés creciente por la época de la Transición, recogiendo la forma en que esta es explicada a nuestros jóvenes en los diferentes manuales y las imágenes que sobre esta se configuran (Reyes et al. 2018; Martínez-Rodríguez et al., 2019). Este interés es en el que se enmarca también esta aproximación, para comprender los relatos, narrativas e imágenes que se presentan sobre la Transición en los libros de texto de “Historia de España” empleados en un curso tan significativo como 2º de Bachillerato. Desde un análisis comparativo entre los libros de texto de ámbito nacional y de ámbito catalán se pretende comprender si existen relatos diferentes según el marco territorial al que dichos libros de texto están proyectados.

El análisis de los libros de texto de Historia desde un acercamiento comparativo entre los relatos nacionales y los sostenidos desde diferentes autonomías —especialmente aquellas con singularidades político-culturales— ha recibido, sorprendentemente, poca atención. Pese a las constantes referencias desde el ámbito mediático, en el campo académico son escasos los estudios publicados en torno a esta problemática. Las aportaciones que encontramos parecen limitarse a los años de finales de la década de los 90 y comienzo de los 2000, cuando se puso sobre el tablero político un Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades que generó un importante revuelo. Fue aquella coyuntura la que, de algún modo, parece que obligó a

pronunciarse al mundo académico para conocer si era real una supuesta pluralidad de relatos históricos procedentes desde las diferentes autonomías (Ortiz de Orruño, 1998; Beas, 1999). Durante aquellos años significativo fue el estudio de Montero (1998) sobre la situación en el País Vasco, o los estudios relativos al ámbito catalán de Forcadell (1998), de Riquer y Culla (1998) o Burguera (2002). En aquellos momentos, desde el campo académico parecía negarse cualquier distorsión de la historia desde determinadas autonomías. Así, Forcadell (1998, p. 157) afirmaba que “no parece haber motivos racionales para temer adoctrinamientos nacionalistas de ningún tipo”, pues “si los historiadores fuéramos, como antaño, los guardianes de la historia, pocos temores asomarían en el horizonte”. Igual percepción mantenía Burguera (2002, p. 97), quien tras el análisis de varios libros de texto del ámbito catalán aseguraba que “el grueso importante de los contenidos de historia de todas las editoriales reside en la historia de España”. Sin embargo, desde las conclusiones alcanzadas hace ya más de veinte años, no disponemos de estudios significativos procedentes del campo académico, un silencio que ha tendido a ser roto desde el ámbito mediático y la sociedad civil por grupos con intereses concretos.

Ante la necesidad de realizar un nuevo acercamiento a esa comparativa de relatos presentes en los libros de texto, parece de interés aproximarse al tratamiento en 2º de Bachillerato de un tema tan relevante desde el campo historiográfico y mediático como es la Transición democrática.

Relatos y narrativas de la Transición

Para poder interpretar los relatos presentes en los diferentes libros de texto debe partirse de los análisis procedentes del campo historiográfico —en muchos casos vinculados a la evolución de las percepciones sociales— respecto a aspectos como su valoración o los agentes que protagonizaron dicho cambio.

Respecto a las valoraciones e interpretaciones sobre el significado histórico del proceso, comenzaron al compás del cambio. Estas bascularon desde la alegría y euforia inicial ante un país que dejaba atrás 40 años de dictadura, y un temprano “desencanto” que parecía responder a una cierta “inflación de expectativas” (Quirosa-Cheyrouze, 2008). Fue tras el ingreso español en la Comunidad Económica Europea cuando, a modo de culmen de toda una serie de transformaciones, comenzó a difundirse una visión mitificadora de la Transición. Dicha concepción, dominante durante las siguientes dos décadas, situaba al proceso transicional como el hito histórico que había permitido la reconciliación de las “dos Españas”. Bajo la idea de una Transición pacífica de bajo coste social, se consideró que el proceso español debía servir de referente para los cambios que, por entonces, se iniciaban en diferentes países. Linz y Stephan (1996) lo consideraron un caso paradigmático, mientras que Juan Pablo Fusi aseguró que fue “una operación modélica” (Jover et al., 2001, p. 801). Dicha percepción comenzó a cambiar a partir de 2006 con la Ley de Memoria Histórica. Aunque promovida para reconocer a las víctimas de la guerra y la dictadura, no pasó mucho tiempo para que diversos sectores establecieran vínculos entre esa ley y la Transición (Magaldi, 2019). Dicha etapa comenzó a concebirse como un “pacto de olvido” que cimentó una “amnesia colectiva” impuesta desde arriba (Aguilar, 1996). Frente al anterior mito de la Transición como “paradigma de la reconciliación”,

se extendió un contramito cimentado en “el paradigma de la traición” (Lemus, 2013; Babiano y Tevar, 2019). Incluso empezó a difundirse la idea de la Transición como mero “proceso lampedusiano”. Desde el campo historiográfico quien mejor reflejó esa posición fue Gallego (2008), construyendo una imagen que alcanzó especial eco entre los investigadores más jóvenes. En la actualidad, ambas visiones perviven, proyectando valoraciones contrapuestas respecto al significado del proceso transicional.

El otro gran aspecto que sobrevuela los análisis de la Transición se refiere a los agentes que impulsaron el cambio, confrontándose un análisis “desde arriba” centrado en las élites políticas, con un “análisis desde abajo” interesado por los agentes sociales. Los primeros análisis sobre dicho aspecto surgieron durante la propia transición, por parte de Santamaría (1982) o Maravall (1984), quienes ya incidieron en la actuación de las élites y sus negociaciones. No obstante, el relato elitista quedó consolidado durante los años 90, asentando una visión “desde arriba” con especial eco en el ámbito mediático. Esta percepción no tardó en tener su respuesta durante la primera década del siglo XXI, con una nueva interpretación centrada en el papel de la sociedad. Comenzó a surgir un interés por la Transición “desde abajo” para analizar cómo, durante los últimos años del franquismo, se gestó una lucha sindical y un movimiento estudiantil que fueron erosionando a la dictadura mediante manifestaciones y huelgas (Molinero e Ysàs, 2009). Según Saz (2011), “la sociedad marcó el camino”. Desde su aparición, esta visión ha sido predominante en el ámbito historiográfico, aunque en los últimos años ha surgido una nueva posición que podríamos denominar de síntesis, al tratar de combinar el papel de los agentes sociales y la clase dirigente. Los defensores de esta tesis consideran excesivo el peso que la historiografía reciente ha otorgado a la sociedad, llegando a caer en lo que Encarnación (2003) denominó “el mito de la sociedad civil”. Estiman que ese acercamiento “desde abajo” tan solo ha prestado atención a la sociedad que se movilizó, por lo que han vuelto a fijar su atención en la clase dirigente, aunque comprendiendo que esta habría vivido sus propios procesos de transición al compás de la presión social (González, 2017; Magaldi, 2022). Se trata, por tanto, de una nueva línea que tratar de aunar la Transición “desde arriba” y la Transición “desde abajo”.

En definitiva, existen una pluralidad de enfoques historiográficos que, indebidamente planteados, pueden conllevar relatos legitimadores o impugnadores respecto a nuestro actual sistema democrático. Por todo ello, dada su relevancia, conviene conocer el modo en que esto aparece proyectado en el temario de los libros de texto.

Metodología: herramientas para un análisis

El punto de partida de esta investigación ha sido la selección del conjunto de libros de texto con los cuales trabajar. Utilizando como base para la elección una razón de carácter cuantitativo, se ha empleado la información ofrecida por Amazon y LibrosdeTexto.net respecto a los manuales de Historia de España más vendidos en el ámbito nacional y en el ámbito catalán. En todos los casos, se ha trabajado con la versión más actualizada que existía en el momento de inicio de esta investigación y que, además, coincidiría mayoritariamente con los utilizados en la cronología empleada en el estudio realizado por el sindicato AMES. Los libros seleccionados han sido 15, eligiéndose 10 del ámbito nacional y 5 del ámbito catalán (Tabla 1). Inevi-

tablemente la muestra nacional ha sido más amplia puesto que las mayores dimensiones del mercado también permiten que haya una mayor pluralidad de manuales a la venta que pueden ser consultados. Las 10 editoriales elegidas para el ámbito nacional se tratan de Akal, Algaida, Anaya, Casals, Editex, McGraw Hill, Oxford, Santillana, Sm y Vicens Vives. Por su parte, los 5 empleados en el ámbito catalán se tratan de Barcanova, Roda, Santillana-Catalunya, Text y Vicens Vives-Catalunya. Así, cabe señalar que dos de las editoriales empleadas en el ámbito catalán se tratan de versiones autonómicas de unos libros que cuentan con modelos diferentes para el ámbito nacional, mientras que en el caso de Barcanova se trataría de la versión para Cataluña del Grupo Anaya.

Tabla 1

Libros de texto seleccionados

Libros de texto
<i>De ámbito nacional</i>
<p>Álvarez, L.; García, M.; Gatell, C.; Gibaja, J. C. y Risques, M. (2016). <i>Historia de España. Aula 3d. 2º de Bachillerato</i>. Vicens Vives.</p> <p>Avilés, J.; Fuentes, J. F.; Rueda, G.; Ruiz-Majón, O.; Torres, A. y Ocaña, J. C. (2009). <i>Historia de España. 2º de Bachillerato</i>. McGraw Hill.</p> <p>Blanco, R. y González, M. (2020). <i>Historia de España. 2º de Bachillerato</i>. Editex.</p> <p>Calvo, J.; Fernández, V.; Cerrada, R.; Núñez, M. Á. y Ramos, H. (2021). <i>Historia de España. 2º Bachillerato</i>. Algaida.</p> <p>Fernández, J. M. (2016). <i>Historia de España. 2º de Bachillerato. Serie Descubre</i>. Santillana.</p> <p>García de Cortázar, F.; Donézar, J. M.; Valdeón, J.; Val, M. I.; Fernández, M. y Gamazo, Á. (2016). <i>Historia de España 2º de Bachillerato. Aprender es crecer en conexión</i>. Anaya.</p> <p>Hernández, J. A.; Ayuso, F. y Requero, M. (2009). <i>Historia de España. 2º Bachillerato</i>. Akal.</p> <p>Maroto, J. (2019). <i>Historia de España. Segundo Bachillerato. Código Abierto</i>. Casals.</p> <p>Pereira, J. C. y Mata, A. (2016). <i>Historia de España. 2º de Bachillerato. Savia</i>. SM.</p> <p>Sánchez, F. (2016). <i>Historia de España. Inicio Dual. 2º de Bachillerato</i>. Oxford.</p>
<i>De ámbito catalán</i>
<p>Alcoberro, A.; Castillo, J.; Cortada, J.; Ferreres, E.; Llorens, J. y Pantaleón, M. (2017). <i>Història. Batxillerat 2</i>. Roda.</p> <p>Casassas i Ymbert, J.; Ghanime i Rodríguez, A. y Santacana i Torres, C. (2016). <i>Història 2 Batxillerat. Descobreix</i>. Santillana-Catalunya.</p> <p>Cortès, J.; Serra, R. y Prieto, F. (2016). <i>Història. 2 Bat</i>. Text.</p> <p>García, M.; Gatell, C. y Risques, M. (2016). <i>Història. Batxillerat</i>. Vicens Vives-Catalunya.</p> <p>Prats, J. y Trepal, C. (2017). <i>Història. Batxillerat</i>. Barcanova.</p>

En estas editoriales se seleccionará el tema relativo a la época de la Transición para, partiendo del análisis de los discursos planteado por Van-Dijk (2017), atender a los relatos existentes a través de los argumentos, datos, silencios y narrativas empleados en el cuerpo de texto de cada uno de los libros, teniendo en cuenta el contexto político-social desde el cual fueron construidos y para el cuál iban dirigidos. De esta forma, el contenido se abordará desde un acercamiento cualitativo articulado desde un proceso de codificación e interpretación de los relatos centrado en la forma en que se construyen y proyectan los dos grandes temas de debate historiográfico sobre la Transición: su valoración y los agentes del cambio, atendiendo a los posicionamiento y posibles calificaciones. Igualmente, dada la potencialidad en las percepciones y el recuerdo que generan las imágenes, también se tendrá en cuenta el aparato

visual usado en los diferentes manuales, atendiendo a la selección de imágenes y fotografías realizadas como complemento de la narrativa presente en el cuerpo de texto (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014). Esta metodología se aplicará para comprender los relatos proyectados, tratándose primero los libros de ámbito nacional y, posteriormente, los de ámbito catalán, para, una vez expuestos ambos relatos, presentar unas conclusiones comparadas respecto a sus diferencias y sus posibles causas. Así se conocerá si existen unas narrativas propias y diferentes según el marco político-territorial al que va dirigido dicho manual, para, a continuación, contraponer la posible diversidad de relatos.

Historia y relatos de la Transición

La Transición Española desde los libros de texto nacionales

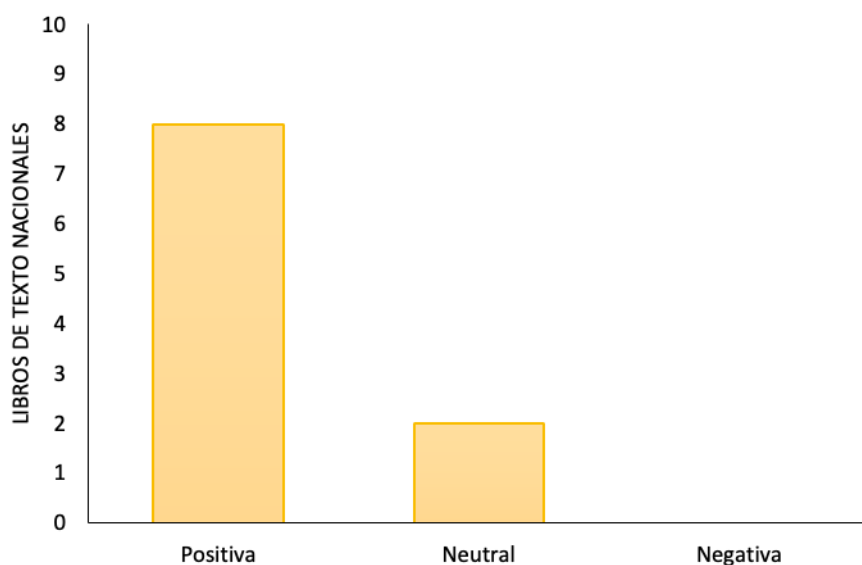
Entre los libros de texto de Historia de España empleados a escala nacional en 2º de Bachillerato se han seleccionado las siguientes editoriales: Akal, Algaida, Anaya, Casals, Editex, McGraw Hill, Oxford, Santillana, Sm y Vicens Vives. A pesar de la pluralidad de la muestra — mayor que la que podrá analizarse para el ámbito catalán—, en todos ellos se han observado una serie de patrones compartidos.

Respecto a la valoración del significado histórico del proceso transicional se refleja una posición mayoritariamente positiva (Figura 1). En ocho de las editoriales trabajadas se observa claramente esa concepción favorable respecto al proceso. Así, por ejemplo, Algaida o McGraw Hill aseguran que la Transición supuso “un éxito”, mientras que para Anaya y Editex habría sido un referente de “tránsito pacífico” y, para Akal, un proceso “modélico por la manera pactada y no violenta en que, en términos generales, se llevó a efecto”. También Vicens Vives asegura que fue un caso extraordinario, pues, “en pocos años, España se situó al mismo nivel que las democracias parlamentarias del entorno europeo”. Oxford llega incluso a considerarlo un caso “único” en la historia mundial, al evitar los cambios drásticos y las consecuencias turbulentas que la democratización tuvo en otros países que, durante aquellos años, también afrontaron el cambio político, como sería el caso de Portugal.

La Transición es proyectada como la reconciliación de las dos Españas, algo ejemplificado con la presencia del cuadro de *El abrazo* de Juan Genovés, imagen frecuentemente utilizada como introducción al tema, tal y como se observa en las editoriales Editex, Santillana y Vicens Vives. Cabe indicar así la resignificación otorgada al propio cuadro, que en realidad fue pintado por Genovés ante la salida de presos políticos de las cárceles franquistas que acudían al abrazo de sus familiares. Se trata así de una valoración abiertamente positiva de la que apenas “escapan” dos editoriales, Casals y Sm, situadas en una posición neutral en la que evitan cualquier tipo de valoración explícita o de uso de adjetivos calificativos que cataloguen abiertamente el proceso. Ambas editoriales resaltan los avances, pero también las complicaciones y dificultades que existieron durante el cambio político, con la presencia del terrorismo, la estrategia de la tensión, las tramas y conspiraciones militares, la crisis económica o la propia incertidumbre del proceso.

Figura 1

Valoración del proceso de la Transición en los libros de texto nacionales.



Fuente: Elaboración propia

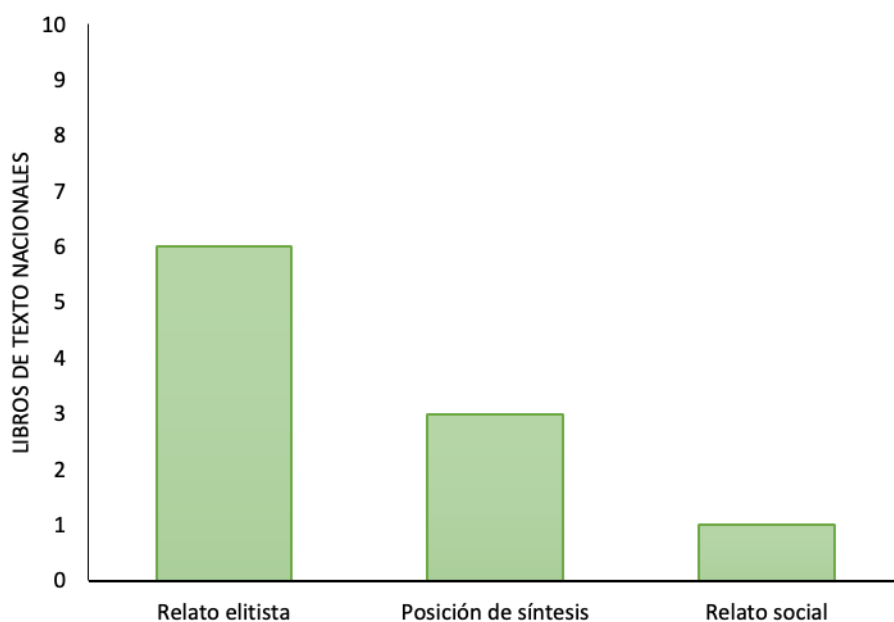
En consonancia con esa proyección positiva-mitificadora acorde al relato difundido en la década de los 90, también se proyecta claramente una visión elitista del mismo, colocando a la clase política dirigente como promotora y responsable de un proceso transicional conducido “desde arriba” (Figura 2). Esto es algo que, en gran medida, tiene que ver con la preeminencia de la dimensión política de la historia en los libros de texto, lo que en un caso como la Transición parece reducir el proceso, e incluso la propia democracia, a su faceta política. Mientras las transformaciones sociales quedan relegadas a un segundo plano, o incluso no son tratadas, lo relativo a cuestiones como la Ley para la Reforma Política, la redacción de la Constitución de 1978 o la configuración de las nuevas instituciones y organismos nacionales, ocupa la mayor parte del temario. Siendo así, parece lógico que las élites sean posicionadas como las responsables del cambio democratizador. Dentro de esa élite reseñada por la mayoría de las editoriales, las dos principales figuras referidas son el rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez. Para Editex, el monarca fue el “factor decisivo”, mientras que para Santillana fue el “garante” del proceso. La editorial McGraw Hill asume igualmente esa posición favorable de un “rey Juan Carlos [que] mostró desde el primer momento su voluntad de cambio”, de modo similar a lo que expone la editorial Akal, que explica cómo, desde “noviembre de 1975, los asesores del monarca tenían ya un diseño aproximado de lo que debía ser el proceso de cambio político”. Igualmente aparece señalada la importancia de Adolfo Suárez pues, de forma generalizada, su llegada a la presidencia se expone como sinónimo del inicio de la reforma, en contraposición a un primer gobierno de la monarquía, con Carlos Arias Navarro refrendado por el rey, completamente relegado del relato. Junto a estas dos figuras, también las referencias a la oposición tienden a limitarse a los dirigentes de las grandes formaciones antifranquistas, desdibujando la movilización social y transmutando la oposición en forma de sus grandes líderes políticos.

Aunque esa visión elitista está presente en seis de las editoriales analizadas, algunas como Anaya, Oxford o Sm también introducen la importancia de la presión de la sociedad civil, si-

tuándose en una posición de síntesis entre los relatos elitistas y social. Según explica Sm, la democratización del país fue posible gracias tanto a “la determinación de la sociedad [como a] la capacidad de consenso de las fuerzas políticas”. Además, desde esa posición de síntesis resulta llamativo que Sm, al referirse al rey, llegue a plantear el debate historiográfico existente respecto a si este actuó decisivamente para favorecer la democratización o, simplemente, para salvaguardar la institución de la Corona. No obstante, esta posición de síntesis en que se sitúan tres editoriales no quiere decir que se valore de igual forma la aportación de las élites y de la sociedad. Resulta significativo que la editorial Oxford indique que “la transición no fue solo fruto de la habilidad de grandes personalidades políticas sino también el resultado, a menudo espontáneo, de una protesta popular masiva, en ocasiones violenta”, por lo que la sociedad civil es introducida como factor de presión, pero también como un riesgo desestabilizador que la clase política supo reconducir. Finalmente, solo uno de los libros de texto recoge un relato social con una transición “desde abajo”. Se trata de la editorial Casals, la cual explica que, “a menudo se ha tendido a mostrar la figura del rey como el más importante —y casi único— impulsor del cambio democrático en España. Este planteamiento ignora la labor y los esfuerzos de muchos miles de personas que lucharon día a día y durante años por la restauración de la democracia”.

Figura 2

Percepción de los agentes del cambio político en los libros de texto nacionales



Fuente: Elaboración propia

Este relato elitista aparece igualmente reforzado por las imágenes empleadas, principalmente de dirigentes políticos de la época. Es habitual el uso de fotografías colectivas como la firma de los Pactos de la Moncloa o de las reuniones de los Padres de la Constitución, mientras que, a nivel individual, destacan la figura de Suárez y, especialmente, el rey Juan Carlos I. Es habitual que la imagen de su proclamación como monarca o del acto de firma de la Constitución sean empleadas en las páginas de introducción al tema. Normalmente, el rey aparece fotografiado en actos oficiales como los mencionados o de especial valor institucional, como su viaje

oficial a Estados Unidos en 1976 o la grabación de su mensaje en la noche del 23-F. Junto a este tipo de fotografías, también son frecuentes aquellas en las que aparece junto a figuras políticas relevantes, principalmente Adolfo Suárez, Josep Tarradellas y Santiago Carrillo. Frente a este predominio de imágenes de la clase dirigente, la sociedad civil y sus movilizaciones a través de huelgas y manifestaciones solo aparecen reflejadas en las editoriales Anaya y Sm, aunque sus casos son más bien anecdóticos y, principalmente, referidas a movilizaciones en Cataluña en favor del Estatuto de Autonomía.

En definitiva, podemos manifestar que los libros de texto de Historia de España más empleados a escala nacional se definen por un relato de la Transición mayoritariamente situado en una valoración positiva de corte elitista, en consonancia con el relato que convirtió dicho proceso en el hito fundacional del actual sistema democrático. Cumple así un papel clave en los relatos nacionales, pero, en vista de que esa función no parece ser la requerida desde la comunidad catalana, ¿qué tipo de visión reflejan los libros de texto predominantes en Cataluña?

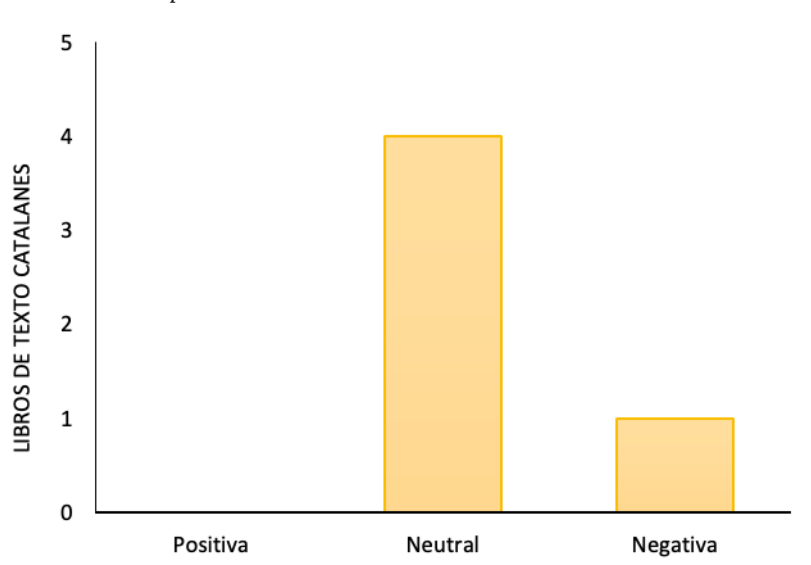
La Transición Española desde los libros de texto catalanes

Entre los libros de texto empleados en el ámbito catalán se han seleccionado las siguientes editoriales: Barcanova, Roda, Santillana-Catalunya, Text y Vicens Vives-Catalunya. Aunque se trata de una muestra menor al tratarse de un mercado más reducido, todas las editoriales permiten reflexionar sobre la forma de aproximarse al período, así como encontrar una serie de patrones compartidos significativamente distintos a los observados en los libros de texto de ámbito nacional.

Respecto a la valoración del proceso transicional, a diferencia de lo reflejado en los libros nacionales, ninguno de los manuales recoge un relato en clave positiva sobre dicho período (Figura 3). Lo que predomina entre los libros del ámbito catalán es un relato neutral o aséptico sobre el significado histórico de la Transición, evitando valoraciones calificadoras de la misma. Esto se refleja de forma clara en cuatro de las editoriales analizadas, las cuales tratan de exponer la simbiosis de continuidades, reformas y rupturas que se produjeron durante los años de la Transición. Se destaca —tal y como hacen claramente Barcanova, Roda, Santillana-Catalunya o Vicens Vives-Catalunya— que el cambio político permitió alcanzar un régimen plenamente democrático, recuperar las instituciones de autogobierno en Cataluña y conseguir un amplio grado de derechos políticos y sociales recogidos en la Constitución de 1978. No obstante, se apunta de forma expresa que todo se realizó desde el respeto a la propia legalidad franquista —a la cual hubo de jurar lealtad el nuevo Jefe del Estado— durante un proceso definido por la incertidumbre. Llamativo es que, como reflejo de esa incertidumbre, se haga referencia detallada a los primeros meses de *impasse* todavía con Carlos Arias Navarro como presidente —algo mayoritariamente omitido por las editoriales nacionales—. Esta realidad permite abordar la singularidad de un período inicial de la Transición caracterizado por una “tímida apertura” que, para la editorial Barcanova, representó “una continuidad de la dictadura franquista sin Franco”.

Figura 3

Valoración del proceso de la Transición en los libros de texto catalanes.

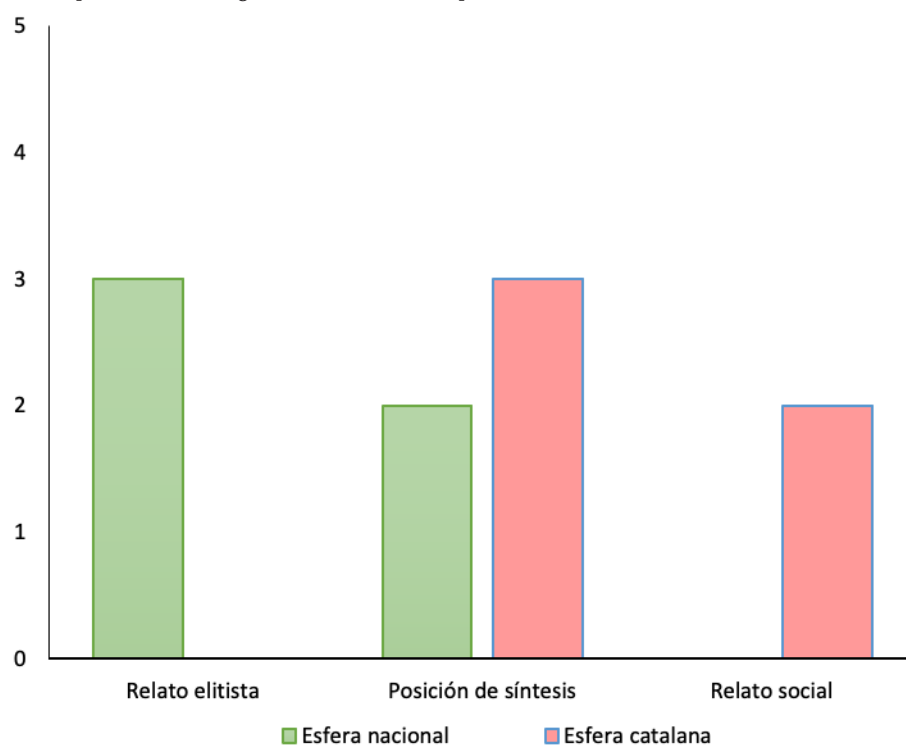


Fuente: Elaboración propia

Frente a esta preminencia de un relato neutral, resulta llamativo que en este caso sí aparezca una editorial de cuyo texto se desprende una valoración negativa, o al menos abiertamente crítica, sobre la Transición. La editorial Text introduce desde el comienzo los debates sobre la valoración del proceso, inicialmente desde una aparente posición neutral. Así, se asegura que la Transición es objeto de debate y se lanzan varias preguntas que existen en torno a la misma: “¿Se va a tratar de una reforma superficial y epidérmica promovida por las élites por presión que venía de las calles? ¿Va a ser una ruptura pactada con el objetivo de hacer posible la reconciliación ampliamente aceptada por muchos sectores sociales, sobre todo entre los núcleos más activos del antifranquismo? ¿Se va a pagar algún precio por la reconciliación? ¿Va a ser modélica la Transición?”. Aunque bajo una apariencia de neutralidad al introducir los diferentes interrogantes, muy pronto asume una visión negativa, al posicionarse de forma crítica respecto al precio que hubo de pagarse durante la Transición en torno a “la permanencia de algunos elementos continuistas con el pasado” o la importante “amnesia histórica” que habría definido al proceso, cuestión que entronca directamente con la idea del pacto de olvido. Esa visión crítica no tarda en dirigirse hacia un acontecimiento tan significativo como el golpe de Estado del 23-F, donde frente a la visión neutral que predomina en las demás editoriales, Text apunta nítidamente hacia la posible implicación del monarca en la trama golpista. También es significativo que, incluso, se haga referencia al uso dado al cuadro de *El abrazo* de Juan Genovés desde otras narrativas, criticando dicha visión y poniendo de relieve una lectura alternativa.

Figura 4

Percepción de los agentes del cambio político en los libros de texto catalanes.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a los agentes que condujeron el proceso de cambio, en las editoriales dirigidas al ámbito catalán resulta llamativo el contraste reflejado entre las visiones del proceso a escala nacional y a escala autonómica (Figura 4). Mientras en el ámbito estatal predomina la importancia concedida a las élites políticas —3 editoriales reflejan un relato elitista, mientras otras 2 reflejan una posición de síntesis—, en el ámbito catalán predomina la importancia concedida a los agentes sociales y a la movilización popular —3 editoriales reflejan una posición de síntesis, mientras otras 2 reflejan un relato social del cambio—. Se crea así un contraste significativo entre una democratización del país, cuya responsabilidad principal radica en la clase política, frente a una democratización de la realidad catalana, donde la movilización popular aparece proyectada como agente clave a través de sus demandas de “libertad, amnistía y estatuto de autonomía”. Incluso la editorial Text no duda en titular el apartado referido al ámbito catalán como “Cataluña y la Transición: las grandes movilizaciones”. Esto crea un significativo contraste en dos concepciones históricas. En primer lugar, el contraste entre los principios democráticos que subyacerían en la realidad social catalana frente la mayor desmovilización a escala estatal. En segundo lugar, la mayor legitimidad popular de un marco político catalán donde la sociedad tendría una actuación clave, frente a un marco político nacional donde el rumbo habría sido mayoritariamente dirigido por la clase dirigente.

Esta dualidad se refleja, igualmente, en el aparato visual de que se acompaña al texto. Aunque las imágenes de las élites políticas son inferiores a las observadas en los libros de ámbito nacional, las principales personalidades reflejadas aparecen vinculadas a los cambios políticos estatales, con fotografías similares a las de los libros del resto de España: el monarca, dirigentes políticos y fotografías colectivas de momentos significativos como los Pactos de

la Moncloa, la elaboración de la Constitución o la creación de la Platajunta como organismo unitario de la oposición. Frente a ello, las fotografías que acompañan a la exposición de los hechos ocurridos en Cataluña suelen referirse a la movilización popular: represión policial contra manifestantes, protestas demandando amnistía y órganos de autogobierno, o la celebración de la primera Diada en 1976. Incluso en acontecimientos donde la élite política desempeñó un papel clave, la visualización de los mismos se centra en la sociedad. Así, cuando la editorial Roda explica la campaña “Volem l’Estatut” iniciada por el organismo unitario de la oposición catalana —la Assembla de Catalunya—, las tres imágenes que lo acompañan se refieren a movilizaciones populares, no incorporando ninguna sobre los dirigentes de dicho organismo. Igualmente, el regreso de Tarradellas a Cataluña aparece frecuentemente reflejado con la imagen de su recibimiento por parte de la sociedad catalana en la Plaça de Sant Jaume, con una figura del President retornado no identificable.

En definitiva, podemos asegurar que los libros de texto de Historia más empleados a escala catalana se caracterizan por la presencia de un relato del proceso que evita la valoración y calificación del mismo, mientras que al referirse a los agentes del cambio crea una evidente dualidad entre un cambio nacional promovido por las élites políticas y un cambio autonómico promovido por la sociedad. No obstante, no cae en ningún falseamiento de la realidad, manteniendo un relato igualmente aceptado desde la comunidad historiográfica. En todo caso, evidencia que existen percepciones diferenciadas entre la esfera nacional y la esfera catalana.

Conclusiones: consideraciones en torno a una comparativa

Trazado un análisis comparativo entre la explicación de la Transición reflejada por los libros de texto de ámbito nacional y los de ámbito catalán, se observa la existencia de diferencias en torno a la valoración del significado histórico del proceso, así como del análisis de los agentes que intervinieron sobre el mismo. Una pluralidad que evidencia no solo las diferentes narrativas, sino también las diferentes formas de enseñar el pasado, eje central de esta investigación. Mientras los manuales nacionales evidencian un relato en clave positiva respecto a un cambio conducido por la clase política, los manuales catalanes recogen un relato neutral en que los agentes del cambio difieren, con una transformación nacional pilotada por las élites, y otra a escala catalana donde la sociedad resultó fundamental. Pese a lo evidente de la diferencia, ambas se insertan en narrativas aceptables dentro de la pluralidad de relatos historiográficos, no pudiendo hablar en ninguno de los casos de una falsificación o manipulación intencionada de la realidad histórica en lo relativo al caso de la Transición. Asumida por la comunidad historiográfica la existencia de una pluralidad de interpretaciones sobre el pasado, esta diversidad recogida en los libros de texto de 2º de Bachillerato parece aceptable dada la propia naturaleza de la disciplina.

Pero, entonces, ¿por qué esa brecha tan evidente entre las percepciones asumidas en los libros de texto nacionales y los libros de texto catalanes? En primer lugar, parece evidente señalar la influencia del marco territorial, no tanto por un interés deliberado de ideologizar el pasado, sino por el sujeto político colectivo que la legislación sitúa como hilo discursivo del relato. Esto explica que la legislación mayoritaria coloque a la nación española como eje vertebrador —y por tanto se abrace el relato mitificador—, mientras la legislación catalana in-

cida en la realidad de Cataluña —creando unos relatos paralelos entre España y la autonomía catalana—. En segundo lugar, parece existir una cuestión que trasciende lo político y que tiene que ver con la preeminencia de un relato factual carente de interrogantes y debates. Si en la comunidad historiográfica existe una pluralidad de interpretaciones, en los libros de texto se presenta una narrativa de escasas aristas, donde no hay lugar para matices e, inevitablemente, se asumen y reproducen ciertas percepciones socialmente predominantes como forma de escapar del debate y facilitar la proyección de una narrativa concreta.

De esta forma, a partir del caso de la Transición no puede decirse que en Cataluña haya una falsificación de la historia, sino que tanto en Cataluña como en el resto de España perviven unos modelos de enseñanza-aprendizaje que derivan en una distorsión no voluntaria del pasado dadas las limitaciones con que la disciplina histórica es concebida en nuestro sistema educativo. Así, existe una correlación entre la historia ofrecida por los manuales y las concepciones desde las cuales pretende enseñarse la historia. No obstante, estas conclusiones se proyectan desde un estudio centrado en un solo episodio, aunque de especial significado para la concepción del marco político en el que nuestros estudiantes se integrarán. Supone así una aportación a un terreno en el que deberán proseguir las investigaciones desde el ámbito de la didáctica de la historia dadas nuestras responsabilidades historiográficas, pedagógicas y cívicas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Alianza.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Alianza.
- Aróstegui, J. (2007). La Transición a la democracia, “matriz” de nuestro tiempo reciente. En R. Quirosa-Cheyrouze (Coord.), *Historia de la transición en España: los inicios del proceso democratizador*. (pp. 31-43). Biblioteca Nueva.
- Babiano, J. y Tébar, J. (2019). Imágenes del pasado, políticas de memoria y ciencias sociales. En: Moreno, M.; Fernández Sirvent R. y Gutiérrez Lloret A. *Del siglo XIX al XXI: tendencias y debates* (pp. 109-113). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de educación*, 10, 29-52.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del Bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Íber*, 33, 95-108.
- De Riquer, B. y Culla, J. (1998). La enseñanza de la historia desde una perspectiva catalana. *Ayer*, 30, 159-170.
- Díez, E. (2012). *La Memoria Histórica en los libros de texto*. Foro por la Memoria y Ministerio de la Presidencia.
- Ecoaula. (2019, 16 de octubre). El libro de texto mantiene un papel educativo esencial, según profesores, padres y expertos. *elEconomista.es*. Disponible en: <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/10142990/10/19/El-libro-de-texto-mantiene-un-papel-educativo-esencial-segun-profesores-padres-y-expertos.html> [Consulta realizada en octubre de 2022]

- Encarnación, O. (2003). *The myth of civil society: social capital and democratic consolidation in Spain and Brazil*. Palgrave MacMillan.
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 201-217.
- Forcadell, C. (1998). Historiografía española e historia nacional: la caída de los mitos nacionales. *Ayer*, 30, 101-112.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 171-189.
- Gallego, F. (2008). *El mito de la Transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Crítica.
- Gómez Carrasco, C. J. y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.
- González, C. (2017). *Salvador Sánchez-Terán, un político de la transición*. ACCI.
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia histórica: historia contemporánea*, 32, 57-74.
- Jimeno, A. (2022, 21 de junio). Adoctrinamiento ideológico en los libros de "Historia de España" de Bachillerato usados en Cataluña. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=d81wFqC0TUo> [Consulta realizada en septiembre de 2022]
- Jover, J. M.; Gómez-Ferrer, G. y Fusi, J. P. (2001). *España: sociedad, política y civilización (siglos XIX-XX)*. Random House.
- Juliá, S. (2014, 20 de julio). ¡Todavía la Transición!. *El País*.
- Lemus, E. (2013). Made in Spain: de la autocomplacencia a la crisis. En: Quirosa-Cheyrouze, R. *Los partidos en la Transición: las organizaciones políticas en la construcción de la democracia española* (pp. 25-35). Biblioteca Nueva.
- Linz, J. J. y Stephan, A. (1996). The Paradigmatic Case of Reforma Pactada-Ruptura Pactada: Spain. En J. J. Linz y A. Stephan (Coords.), *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and Post Communist Europe* (pp. 87-105). John Hopkins University Press.
- Magaldi, A. (2019). Reescribiendo la Transición. La memoria histórica y el nuevo relato de las élites. En M. Moreno, R. Fernández Sirvent A. y Gutiérrez Lloret (Coords.), *Del siglo XIX al XXI: tendencias y debates* (pp. 155-166). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Magaldi, A. (2022). *El arte de perder. Alfonso Osorio, una biografía en transición*. CEPC.
- Maravall, J. M. (1984). *La política de la transición*. Taurus.
- Martínez, N.; Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martínez-Rodríguez, R.; Muñoz, C. y Sánchez-Agustí, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, 383, 11-35.
- Molina, S.; Alfageme, B. y Miralles, P. (2010). *El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato*. [Documento inédito del II Congrés Internacional de Didàctiques]
- Molinero, C. e Ysàs, P. (2009). Movilización social y cambio político. De la crisis del franquismo a la consolidación de la democracia. En M. E. Nicolás y C. González Martínez (Coords.), *Mundos de ayer: investigaciones históricas contemporáneas del IX Congreso de la AHC* (pp. 363-386). Universidad de Murcia.

- Montero, M. (1998). La enseñanza de la historia de España en el País Vasco. *Ayer*, 30, 171-182.
- Ortiz de Orruño, J. M. (1998). Historia y sistema educativo: un debate necesario. *Ayer*, 30, 15-24.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Iber*, 70, 7-13.
- Quirosa-Cheyrouze, R. (2008). La transición posible a la democracia en España. En C. Navajas y D. Iturrriaga (Coords.), *Crisis, dictaduras, democracia* (pp. 63-70) Logroño.
- Reyes, J. L.; Criado, A. A.; Fernández, B. y Lechuga, S. (2018). La Transición enseñada y aprendida en segundo de bachillerato. En F. Dubosquet y C. Valcárcel (Coords.), *Memoria(s) en transición: voces y miradas sobre la Transición española* (pp. 97-114). Visor.
- Romero, B.; Conde, C.; Oya, F.; Muñoz, R.; Langosto, R. y Cruz, V. (2022). *Adoctrinamiento ideológico en los libros de la asignatura de "Historia de España" de 2º de Bachillerato, utilizados en Cataluña de 2016 a 2022*. AMES.
- Santamaría, J. (1982). *Transición a la democracia en el sur de Europa y América Latina*. CIS.
- Saz, I. (2011). Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978). En R. Quirosa-Cheyrouze (Coord.), *La sociedad española en la Transición: los movimientos sociales en el proceso democratizador* (pp. 29-42). Biblioteca Nueva.
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12>

¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso

How to promote Digital critical literacy through historical narratives?
Case study.

María Alejandra Rojas  0000-0002-6260-3419

Doctoranda en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España
mariaalejandra.rojasf@autonoma.cat

Neus González-Monfort  0000-0001-8597-0994

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España
neus.gonzalez@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 6 de diciembre de 2022
Aceptado: 19 de febrero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en su Programa de Becas de Doctorado en el Extranjero.

Cómo citar · How to cite

Rojas, M. A., & González-Monfort, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *REIDICS*, 12, 198-217. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12>

Resumen

En este artículo se exponen algunos de los resultados de una investigación desarrollada en clases de historia en escuelas secundarias de Chile. El proyecto indaga en estrategias para promover la literacidad crítica digital entre las y los estudiantes, utilizando comentarios breves con contenido histórico, siguiendo el formato propio de las redes sociales. La investigación es de carácter cualitativo y se ubica en el área disciplinar de la Didáctica de las ciencias sociales. Los resultados presentados en este artículo corresponden a un caso compuesto por 40 estudiantes, de 15 a 16 años. Los materiales creados trabajan cuatro ejes propios de la literacidad crítica: la distinción de hechos y opiniones, la identificación de silencios y exclusiones en los argumentos, el trabajo en torno a la fiabilidad de las fuentes y, finalmente, el reconocimiento de la intencionalidad en los discursos. Los resultados dan cuenta de las condiciones iniciales del estudiantado y de las mejoras producidas en la mayoría de los ejes de la literacidad crítica. También se analizan las particularidades de los resultados para cada habilidad.

Palabras clave: literacidad crítica digital; pensamiento crítico; redes sociales; narraciones históricas; enseñanza de la historia; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

This article presents some of the results of a research in secondary schools in Chile. The project investigates strategies to promote critical digital literacy among students, using brief comments with historical content, following the format of social networks. The research is of a qualitative nature and is located in the disciplinary area of the didactics of social sciences. The results presented in this article correspond to a case composed of 40 students, aged 15 to 16. The materials created work on four axes typical of critical literacy: the distinction between facts and opinions, the identification of silences and exclusions in the arguments, the work around the evidence and the reliability of the sources and, finally, the recognition of the intentionality in speeches. The results show the initial conditions of the students and the improvements produced in most of the axes of critical literacy. The particularities of the results for each skill are also analyzed.

Keywords: digital critical literacy; critical thinking; social media; historical narratives; social studies teaching

Introducción

El panorama mediático y comunicacional ha sufrido transformaciones radicales en los últimos 30 años. De la mano de diversas innovaciones tecnológicas asociadas a internet se ha modificado la forma en que los seres humanos socializamos, producimos conocimiento y desarrollamos nuestros intercambios económicos. Los cambios son evidentes en áreas sociales tan relevantes como la política o la educación.

En la esfera política, las nuevas tecnologías parecen haber ayudado al desarrollo de movimientos críticos, autogestionados y alternativos, permitiendo la difusión de otros modelos de organización y la coordinación de resistencias ciudadanas frente al poder (Castells, 2007; 2013). Pero al mismo tiempo, estas innovaciones parecen haber promovido el establecimiento de un debate político basado en *fake news* (Alcott y Gentzkow, 2013), la normalización de los *discursos de odio* (Izquierdo, 2019; Massip et al. 2021; Fish, 2020) y el aumento del poder de partidos o líderes cercanos a este tipo de relatos (Illades, 2018; Fish, 2020).

En el mundo de la educación también vemos profundos cambios. Ciertamente, las redes sociales se han convertido en una herramienta de socialización muy importante en la vida de las y los jóvenes. Por otro lado, las escuelas parecen estar en un proceso de creciente *plataformización*, fenómeno en el que sería central el uso de sistemas de gestión online, el desarrollo de clases virtuales, la utilización de *moodles*, el uso de buscadores en el aula o la integración de las redes sociales en las estrategias didácticas (Sefton-Green y Pangrazio, 2021; Selwyn et al., 2021). Así, existe un creciente número de investigadoras e investigadores que plantean la importancia de construir escuelas que integren las tecnologías de manera crítica, en el entendido que las y los estudiantes necesitan herramientas para comprender y desenvolverse en el mundo digital (González y Pangrazio, 2020; Buckingham, 2019; Massip et al. 2021).

En coherencia con este objetivo, damos cuenta de la metodología y de algunos de los resultados de un estudio que busca formas de promover la literacidad crítica digital en escuelas secundarias. Para hacerlo se utilizan narraciones con contenido histórico presentados en el formato de las redes sociales.

Marco teórico

La investigación se ha estructurado en torno al concepto de Literacidad crítica digital. Este concepto ha servido de guía en el diseño, en la construcción de los instrumentos y en el análisis de los datos recogidos. Un segundo eje ha sido el concepto de "Narraciones históricas en redes sociales", constructo creado específicamente para este proyecto.

Literacidad crítica digital

En la última década diversas autoras y autores han utilizado el concepto de literacidad crítica digital (*digital critical literacy*) desde diversas disciplinas. Ello responde a la necesidad de estudiar las plataformas y los ecosistemas digitales como espacios que deben ser problematizados de cara al desarrollo de ciudadanías críticas e informadas.

El concepto surge desde la literacidad crítica, enfoque reflexivo que busca que las personas sean capaces de identificar los aspectos ideológicos y las intenciones detrás de los discursos, reconociendo estrategias discursivas y omisiones a fin de visualizar las relaciones de poder y las personas invisibilizadas en los textos (Luke, 2012; O'Quinn, 2005; Santisteban et al., 2016). Esta perspectiva apunta al reconocimiento de los problemas colectivos, a la creación de tejido comunitario y a la búsqueda de acciones de transformación social (Riley, 2015). En este sentido es vital el compromiso con la justicia y la igualdad social, entendido como un norte que guía el trabajo educativo.

La literacidad crítica digital intenta adaptar dichos objetivos y principios al nuevo escenario comunicacional derivado de la creciente influencia de las tecnologías informáticas y de internet (Ávila y Pandya, 2013). Muchas de las investigaciones surgidas desde este campo se han desarrollado en el mundo educativo. Así, se han realizado trabajos de diagnóstico en el mundo escolar (Massip et al, 2021), investigaciones en torno a las formas de combatir los discursos del odio en secundaria (Izquierdo, 2019), experiencias de análisis de discursos en plataformas digitales (Castellví, 2019; 2020), trabajos con grupos de investigación (Lohnes, 2016), proyectos que consideran el desarrollo de contenidos por parte del estudiantado (Watt, 2019), propuestas que han utilizado *hashtags*, *memes* y algoritmos de búsqueda en la sala de clases (Marlatt y Sulzer, 2021) e investigaciones que consideran la voz del profesorado (Riley, 2015).

Algunas de estas investigaciones han desarrollado modelos y esquemas teóricos en torno a los elementos que deberían considerarse a la hora de promover la literacidad crítica digital. En este proyecto utilizamos el modelo implementado por Castellví (2019), quien intenta promover las habilidades y disposiciones críticas del estudiantado adaptando un esquema propuesto por Santisteban (2017). El esquema de Castellví se estructura en torno a diversos ejes: Distinguir hechos y opiniones, identificar vacíos y omisiones en la información, reconocer la intencionalidad o la ideología en los discursos, evaluar la fiabilidad de las fuentes, vincular los problemas planteados con el presente y proponer acciones en relación con ellos.

Narraciones históricas en redes sociales

En consideración de los objetivos de la investigación se decidió utilizar fragmentos de texto que tuviesen contenido histórico y que siguieran el formato de los discursos que es posible encontrar en las redes sociales.

Dadas las particularidades de los textos que queríamos utilizar, decidimos crear un concepto que nos ayudara a comprenderlos y darles sentido dentro de la investigación. Así, comenzamos a utilizar el término *narraciones históricas en redes sociales*. Esta fue una adaptación del concepto de *narraciones históricas* (*historical narratives*) que hacen diversos investigadores del área (Levstik, 1989; Soria, 2014; van Nieuwenhuyse y Wils, 2015).

En los estudios sobre las redes sociales se plantea que los discursos en estas plataformas suelen caracterizarse por ser descentralizados y provenir de las propias usuarias y usuarios (Jones et al., 2015). También se destaca su carácter multimedia (Bouvier y Machin, 2018) y el hecho de estructurarse en torno a comunidades de afinidad (Evolvi, 2018). En tercer lugar, los discursos en redes sociales se orientan hacia la renovación constante y la inmediatez, tenien-

do una escasa extensión (Salmela-Aro et al., 2017; Lanier, 2018; Evolvi, 2018) y poco desarrollo de argumentaciones complejas (Carr, 2011; Bouvier y Machin, 2018; Jones et al. 2015). Finalmente, los mensajes presentes en estas plataformas manifestarían una escasa preocupación por la verificación de los contenidos o por la autoría de las obras (Jansen et al., 2019).

En consideración de lo anterior, se definió que las *narraciones históricas en redes sociales* fuesen fragmentos de texto con contenido histórico, con un lenguaje cercano y coloquial similar al de las usuarias o usuarios de internet, con elementos multimedia (como fotografías), articulados en torno a hilos de conversación, breves y con escasa referencia a fuentes o a la verificación de la información.

El contenido histórico de las narraciones presentadas fue el periodo de la historia de Chile comprendido entre el gobierno de Allende, la dictadura militar y el regreso a la democracia (1970 a 1990). Las y los participantes habían estudiado estos temas durante el año académico.

Metodología

La pregunta de investigación que vertebra todo el proyecto es la siguiente: ¿Cómo se puede desarrollar la literacidad crítica digital del estudiantado a partir del análisis de narraciones históricas en redes sociales?

A partir de esta cuestión, presentamos dos preguntas específicas, a ser respondidas en este artículo:

¿Qué representaciones sociales tiene el estudiantado respecto a determinados procesos históricos y a las narraciones históricas sobre ellos y cómo actúan en las redes sociales en relación con estos contenidos?

¿Qué cambios se observan en el desarrollo de la literacidad crítica digital del estudiantado después de la aplicación de una propuesta didáctica que se enfoque en analizar narraciones históricas en redes sociales?

Esta investigación se ubica dentro de los principios y métodos propios del paradigma socio-crítico. La metodología de trabajo es cualitativa. El método de investigación escogido es el estudio de caso (Stake, 1998).

Para realizar el análisis hemos seguido la estructura de trabajo planteada por Huberman y Miles (1994), basada en la reducción de la información, la exposición de los datos; y la extracción/verificación de conclusiones. Todo en un proceso que es cíclico y constante (Simons, 2011).

Para interpretar los datos, se ha optado por el análisis de contenido, siguiendo el enfoque de codificación de Mayring (citado en Abela, 2002) basado en “procedimientos reductivos a través de preguntas tras preguntas sobre las categorías que corresponden a los distintos segmentos del texto.” (p.23). En este proceso se ha utilizado el programa Atlas.ti.

Todo el desarrollo del proyecto ha seguido las directrices del “Código de Buenas Prácticas en la Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona” (2020). Entre otras cosas, ello

implica que se han informado los fines y los procedimientos de investigación a las personas participantes y que se han tomado las medidas necesarias para garantizar su anonimato.

Muestra

La escuela del caso estudiado es propiedad de la Iglesia católica y tiene un proyecto educativo que da bastante importancia a la formación de comunidad. Es un establecimiento ubicado en una comuna pequeña de la región de Valparaíso, Chile. Las y los participantes fueron 40 estudiantes entre 15 y 16 años, quienes componían una clase general de segundo año de secundaria. La elección de la muestra se dio a partir de criterios de accesibilidad, tratándose de un muestreo de conveniencia, según la categorización planteada por Flick (2007). La profesora participante tenía 5 años de ejercicio laboral y se comprometió con los objetivos de investigación, colaborando activamente en la aplicación de los instrumentos, ayudando a contextualizarlos, dinamizando las jornadas de trabajo, promoviendo el debate en aula y respondiendo las dudas de las y los estudiantes.

Instrumentos

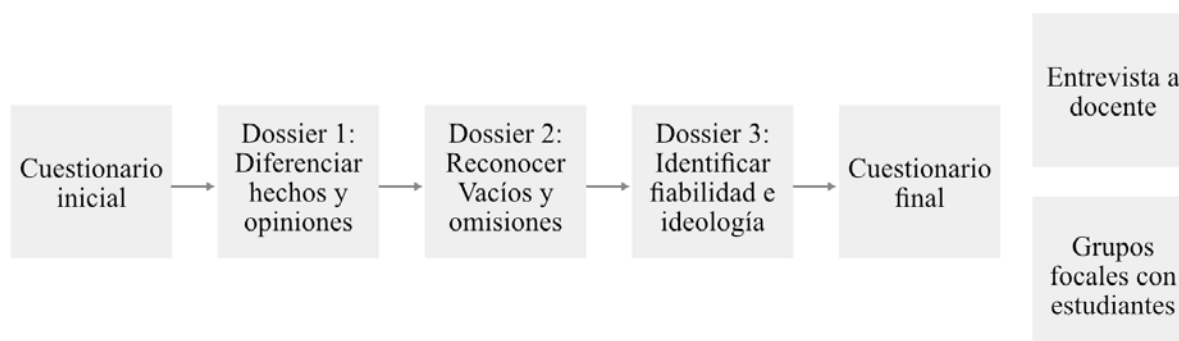
Los instrumentos de recogida de datos de la intervención fueron un cuestionario inicial, tres dossieres de trabajo, un cuestionario final, entrevistas grupales al estudiantado y entrevistas semi-estructuradas a la docente (Esquema 1).

Las narraciones históricas utilizadas en estos instrumentos se construyeron a partir de una búsqueda en la sección de comentarios de distintos vídeos publicados en *YouTube*. Después de seleccionar los comentarios, estos fueron reconstruidos, creando 30 narraciones históricas que fuesen coherentes con las características establecidas para las *narraciones históricas en redes sociales*. En este proceso se utilizaron avatares y nombres de autoras o autores ficticios, sin una identidad de género ni una filiación ideológica clara, para evitar sesgos.

La presentación de las narraciones se hizo en viñetas que imitaban la forma en que los contenidos son dispuestos en *Twitter* o en que se desarrollan los hilos de conversación de *YouTube*.

Esquema 1

Esquema de aplicación de los instrumentos.



Fuente: Elaboración propia

Cuestionarios inicial y final

Los cuestionarios fueron aplicados al comenzar y al finalizar el trabajo de campo. El tiempo estimado de aplicación de cada uno de los cuestionarios fue de 40 minutos. Ambos fueron presentados como formularios de *Google Forms* y también de manera impresa.

El objetivo de los cuestionarios era identificar los cambios y continuidades en el desarrollo de las habilidades del estudiantado entre el comienzo y el final de la intervención. En este sentido, fueron un instrumento central de la investigación, pues permitían tener una visión general de las habilidades y disposiciones demostradas por las y los jóvenes, en dos momentos críticos del trabajo.

En los cuestionarios se presentaban una serie de narraciones históricas, como las siguientes:

Los comunistas no eran blancas palomas, siempre hay que recordar eso. Que ahora no se recuerdan, pero la verdad es que ellos trataron de implantar una guerrilla, ingresando armas – @random.k

El golpe se estaba planificando desde que ganó Allende. Eso de la guerrilla es falso, fue una excusa de la derecha y USA para frenar las ideas de la izquierda – @Broly

A continuación, se planteaban una serie de preguntas y ejercicios que debían ser realizados por las y los estudiantes, como los que indicamos a continuación:

¿Qué hechos y qué opiniones identificas en los comentarios?;

¿Crees que falta alguna información relevante en el hilo de conversación?;

¿Qué intenciones o qué ideología crees que tiene cada uno de los participantes?;

¿Qué fuentes se usan en los comentarios? ¿Te parecen fiables?.

Dosieres

Luego de la aplicación del cuestionario inicial se trabajó con tres dosieres, cada uno de los cuales estaba pensado para ser aplicado en una clase de 80 minutos. Los dosieres correspondían a modelos didácticos a ser aplicados en aula, bajo la guía de la docente y con apoyo por parte del equipo de investigación. La docente contribuyó activamente en la adaptación de los dosieres a las particularidades de su clase, re-apropiándose de las explicaciones y vinculando los temas que aparecían en los documentos con la realidad local del estudiantado y con el contexto político chileno. El desarrollo de los ejercicios era siempre acompañado por la profesora. A veces, se hacían pausas para reflexionar o aclarar algún punto. En general, se daba libertad para que las y los estudiantes pudiesen desarrollar los ejercicios en parejas o de manera individual.

El dossier 1 tenía por objetivo ayudar a las y los participantes a diferenciar hechos de opiniones. En este instrumento se explicaba a través de ejemplos cómo identificar hechos y opiniones en textos breves. El siguiente extracto corresponde a una muestra de la sección de modelación del documento:

Cuando nos encontramos con un argumento en internet lo primero que deberíamos hacer es preguntarnos si se trata de un hecho o de una opinión. Los hechos son eventos o situaciones que se pueden demostrar.

El dato de que en 1818 se firmó la independencia de Chile es un hecho. Que el Senado es elegido mediante votación popular es otro ejemplo de hecho.

Los hechos son comprobables y tenemos buenas pruebas de que son reales. Los hechos ocurrieron o no. Si algo no ocurrió -o es indemostrable- no es un hecho.

Las opiniones, en cambio, son afirmaciones que las personas hacen según sus creencias e intereses. Son interpretaciones de la realidad que no son comprobables del todo.

Luego se presentaban ejercicios para que las y los estudiantes pudiesen practicar la habilidad pensando en su vida cotidiana:

Ahora que sabes la diferencia entre hechos y opiniones, da un ejemplo de tu vida cotidiana en que se distinga un hecho y una opinión.

¿Puedes dar un ejemplo de un hecho y de una opinión sobre un tema histórico (que no se haya utilizado en esta guía)? Explica.

A continuación se les pedía que distinguieran hechos y opiniones en narraciones históricas. Esta actividad permitía poner en práctica sus habilidades y al mismo tiempo era un instrumento de recogida de datos que nos daba información sobre su proceso de reflexión y cambio. Algunas de las narraciones utilizadas eran las siguientes:

Chile es de los países más desarrollados de Latinoamérica y eso fue gracias al gobierno de Pinochet —@Likkoo

A Pinochet no lo apoyaba nadie y por eso tenía que matar gente. Todo el pueblo lo detestaba—@pancit

El dossier 2 buscaba ayudar a que las y los estudiantes pudiesen reconocer los vacíos en la información que se encuentra en internet. La idea de vacío se estructuraba en torno a la omisión de datos, pero también de puntos de vista o de memorias colectivas. En el dossier lo explicábamos de la siguiente manera:

Muchas veces ocurre que cuando alguien desea defender su punto de vista deja fuera información que le perjudica: ya sean evidencias o reflexiones importantes. Por otro lado, cuando las personas opinan suele ocurrir que omiten las experiencias, los sufrimientos o los puntos de vista de otras personas y grupos sociales.

En este material se utilizaron ejemplos para mostrar la forma en que las narraciones podían estar omitiendo información relevante. Para ello se trabajó en torno a las identidades colectivas excluyentes, lo que explicamos en la sección de modelación:

(...) en las opiniones que se encuentran en internet es muy común que se excluyan las experiencias de grupos sociales a través de la creación de un "otro" que concentra lo malo y donde se mete a todos quiénes se quiere excluir y silenciar. Lo más común es que se promueva un "nosotros" (los chilenos, los buenos ciudadanos, etc.) y uno o varios grupos que representan a "los otros" (los judíos, los inmigrantes, los opositores políticos, etc.).

A continuación las/os estudiantes debían practicar con una serie de ejercicios sobre el tema. Para hacerlo se les presentaron narraciones como las siguientes:

El pueblo de verdad estaba con Allende y con la UP, los que se oponían eran "momios" que no creían en Chile y en la soberanía del país. —@Bulla

Los comunistas querían llevarnos a un enfrentamiento entre chilenos. Eran ellos o el resto de los chilenos que querían paz y bienestar.—@Blah

Y se les pidió que reflexionaran a partir de ciertas preguntas guías como las que se muestran a continuación:

¿Cuál es el "otro" que debería ser combatido? ¿Quiénes compondrían el "nosotros"?; ¿Qué elementos crees que se están dejando fuera en estas opiniones?

El dossier 3 tenía por objetivo dar herramientas críticas en torno a dos temas: por un lado, en relación con la evaluación de las fuentes presentadas en las narraciones. En segundo lugar, respecto a las intenciones o la ideología detrás de los discursos. En el apartado de intenciones se incluía una sección explicativa de la que citamos un extracto. En este extracto aparecen dos narraciones históricas y un trozo de texto explicativo:

En Chile hubo un golpe y se torturó a la gente. Y hoy en día muchos siguen justificando eso por "salvar al país" o cualquier otra tontera. La falta de empatía me hace perder fe en la humanidad.—@PWR.studio.

Ojalá quienes reclaman en contra del gobierno militar tuvieran la misma preocupación por denunciar los robos que se hicieron después. Pero claro esos eran gobiernos "democráticos"—@tepi.

Aquí es bastante claro cómo cada uno se ubica en posiciones distintas y tiene objetivos opuestos. Sabemos que @PWR.studio está en contra de quienes intentan justificar la dictadura. Ese es el objetivo de su comentario. Por otro lado, @tepi parece apoyar a la dictadura de Pinochet, cuestionando los gobiernos democráticos que vinieron después.

Luego se presentaban una serie de narraciones históricas y de ejercicios para que las y los estudiantes pudiesen poner en práctica dichas habilidades.

Entre las narraciones presentadas se encontraba la siguiente:

A veces es necesario un poco de mano dura para traer paz al país y parar el caos. Hoy todos se indignan, pero en los setenta las cosas eran distintas— @xiaoboww

Y en los ejercicios se planteaban preguntas como las que se detallan:

¿Qué fuente se utiliza en la narración? ¿Te parece una fuente fiable; ¿Cuál crees que sea la intención del comentario?

Entrevistas y grupos focales

La investigación consideró también el desarrollo de grupos focales en los que se entrevistó a estudiantes que participaron en el resto de la investigación. La recogida de datos a través de grupos focales se realizó después de la aplicación del cuestionario final. Este instrumento nos permitió conocer las representaciones sociales de las y los estudiantes en un entorno de pares, facilitando su participación.

Asimismo, se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas a la docente participante, con el objetivo de profundizar en el contexto educativo y en el trabajo previo del curso. Las entrevistas se desarrollaron durante la aplicación de los instrumentos y al finalizar el trabajo de cam-

po. Tanto los grupos focales como las entrevistas dieron la posibilidad de triangular y validar los datos recogidos a través de los cuestionarios y los dosieres.

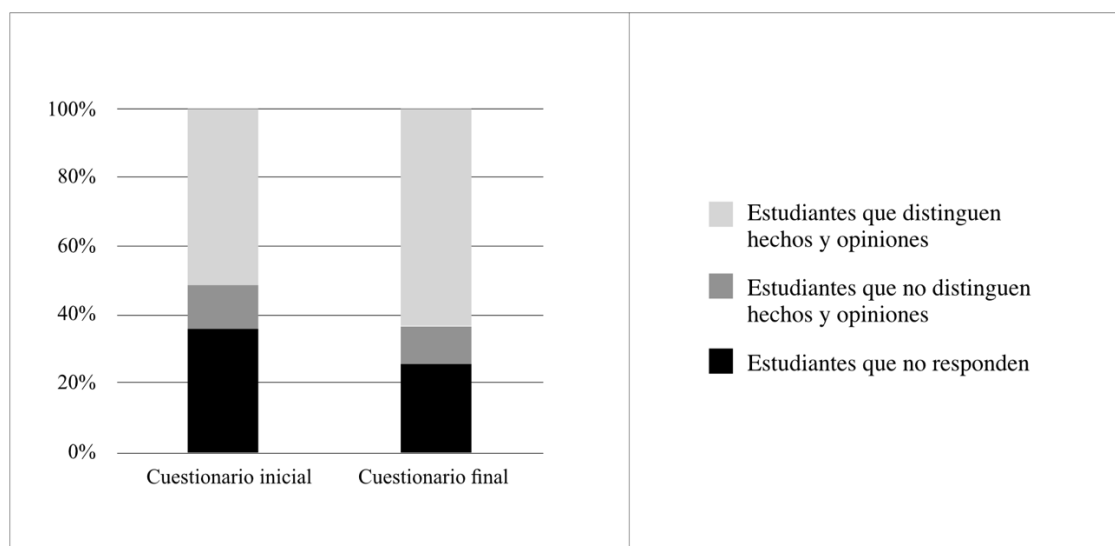
Resultados

A continuación, presentamos algunos resultados obtenidos en el caso presentado. Ordenamos la presentación en torno a los elementos de la literacidad crítica especificados en el apartado teórico del presente documento.

Distinguir hechos y opiniones

Al comparar los resultados de los cuestionarios inicial y final se constata una mejora en la capacidad del estudiantado para distinguir hechos y opiniones. Mientras en el primer cuestionario el 51% de las y los estudiantes era capaz de identificar hechos y opiniones, en el cuestionario final el 63% demostró dicha habilidad (Figura 1).

Figura 1
Distinción de hechos y opiniones en caso estudiado



Fuente: Elaboración propia

Las y los participantes capaces de distinguir hechos y opiniones fueron capaces de hacer juicios como el siguiente:

@acidrabbt da un ejemplo de un hecho ya que nos respalda su comentario con archivos, en este caso documentos, nombrando el informe Valech al final de su comentario (...) @avisí hace una opinión sobre los 2 bandos porque él dice "yo creo" haciendo referencia a que él opina que ambos bandos cometieron errores durante esta época. (Alan)

Creemos que esta habilidad tiene mucha relación con los conocimientos históricos que poseen las y los estudiantes. Durante el análisis nos dimos cuenta que algunas y algunos jóvenes demostraban su capacidad de distinguir hechos y opiniones cuando se enfrentaban a contenidos históricos que manejaban. Sin embargo, las mismas personas eran incapaces de realizar dicha tarea cuando se les presentaban narraciones que exigían un alto nivel de cono-

cimiento histórico. En este sentido, parece claro que el desarrollo de estas habilidades críticas debe ir de la mano con una adecuada formación en temas históricos.

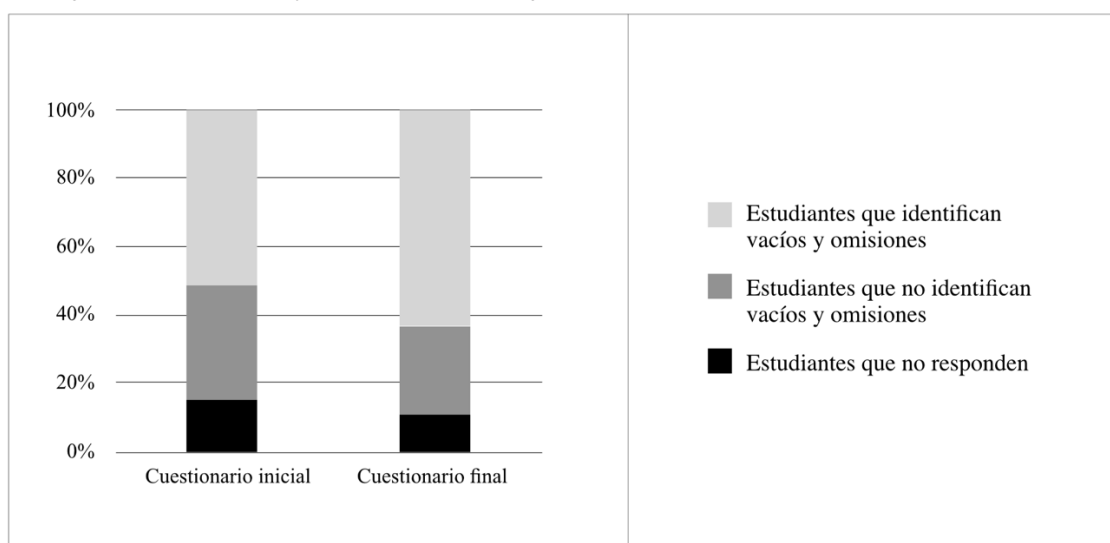
Es importante señalar que el uso de narraciones que hablaban del periodo 1970-1990 implicó operar con hechos conflictivos, estructurados en torno a memorias llenas de tensiones. Buena parte de las y los estudiantes daban por hecho ciertos discursos históricos falaces, como que la dictadura fue responsabilidad de todos los sectores políticos, o directamente falsos, como que el golpe de Estado de 1973 fue organizado para frenar una guerrilla de izquierda. Estas cuestiones han sido suficientemente rebatidas por la historiografía chilena (Alvarez, 2011; Casals, 2010; Corvalán Márquez, 2001; 2013; Moulian, 2006), pero siguen siendo parte de los relatos sobre el pasado interiorizado por las y los jóvenes. Ciertamente, estas son ideas que han estructurado los discursos sobre la historia en diversos sectores de la derecha chilena desde hace décadas (Said, 2002; Olguín, 2018). En el caso de estudio, no parecen haber sido cuestionados desde la sala de clases, pese a que el periodo histórico había sido trabajado previamente.

Por otro lado, debe señalarse que en muy pocas ocasiones las y los estudiantes buscaron información externa respecto a los contenidos presentados. Aunque se les dijo que podían utilizar Internet o los textos escolares para resolver dudas o contrastar información, la mayoría se remitía a responder desde su propia interpretación. Incluso cuando se les presentó evidencia abiertamente falsa y fácilmente contrastable en Internet ninguno de las y los participantes fue capaz de hacer una búsqueda que le permitiera notar el error.

Identificar vacíos y omisiones

El 53% de las y los estudiantes pudieron identificar vacíos en el cuestionario inicial, mientras que el 65% fue capaz de hacerlo en el cuestionario final. En este sentido, la intervención parece haber producido mejoras relevantes (Figura 2).

Figura 2
Identificación de vacíos y omisiones en la información



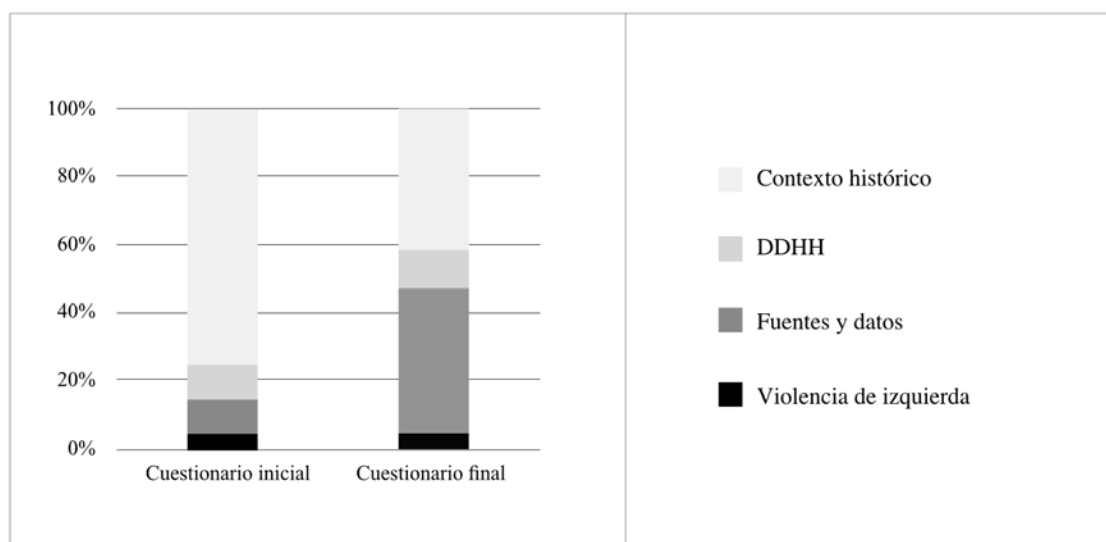
Fuente: Elaboración propia

Es interesante como entre el cuestionario inicial y el cuestionario final se produjo un cambio en el tipo de omisiones reconocidas. Si en el primer cuestionario el 75% de las y los participantes plantearon que se necesitaba más información y contexto, en el cuestionario final ese porcentaje se redujo a un 42%, mientras que la ausencia de fuentes y datos subió de un 10% a un 42% de importancia para las y los jóvenes (Figura 3). Es plausible que el aumento de la preocupación por la existencia de fuentes fuese una consecuencia tanto del trabajo en torno a fuentes como de los progresos en la búsqueda de hechos y opiniones. En este sentido, creemos que logró instalarse dentro de las y los estudiantes la idea de que el uso de fuentes es fundamental a la hora enfrentarse un texto histórico o informativo.

Citamos las respuestas de una participante para graficar las mejoras. Mientras en el cuestionario inicial la joven no encontró omisiones: “no [hay vacíos], ya que todos dan sus puntos de vista (...)” (Andrea), en el cuestionario final la joven fue capaz de construir una respuesta argumentada en torno a los vacíos: “Quizás podrían haber puesto fuentes de información como lo hizo @acid rabbit, como para corroborar que lo que dicen es cierto de alguna u otra forma.” (Andrea)

Figura 3

Temas omitidos en las narraciones históricas, según los/as estudiantes

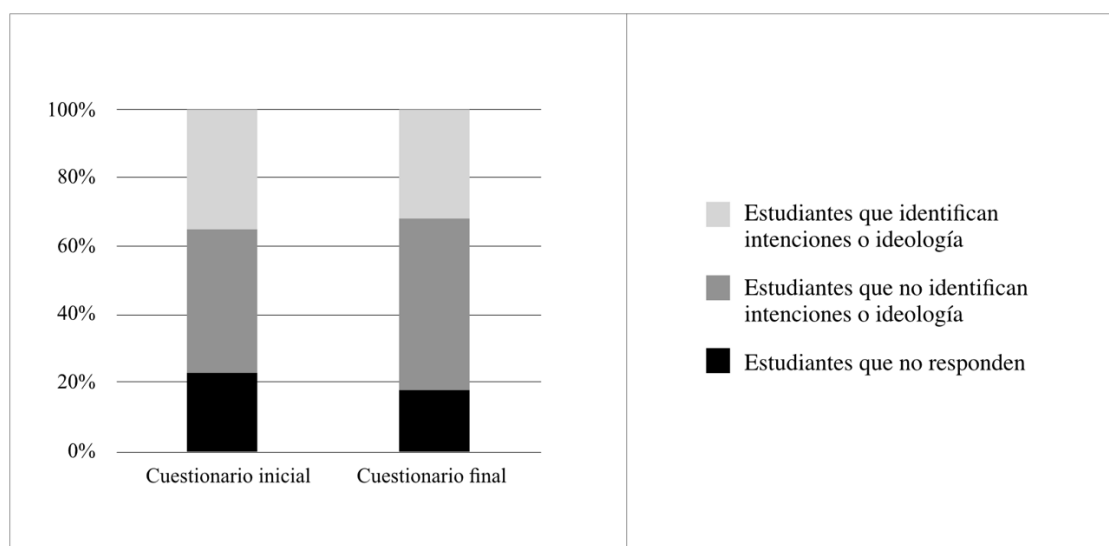


Fuente: Elaboración propia

Reconocer intencionalidad o ideología

En relación con las intenciones o la ideología detrás de las narraciones históricas, el 35% de las y los estudiantes pudieron identificar adecuadamente la intencionalidad presente en las narraciones del cuestionario inicial, mientras que el 32% fue capaz en el cuestionario final (Figura 4).

Figura 4
Identificación de intencionalidad e ideología



Fuente: Elaboración propia

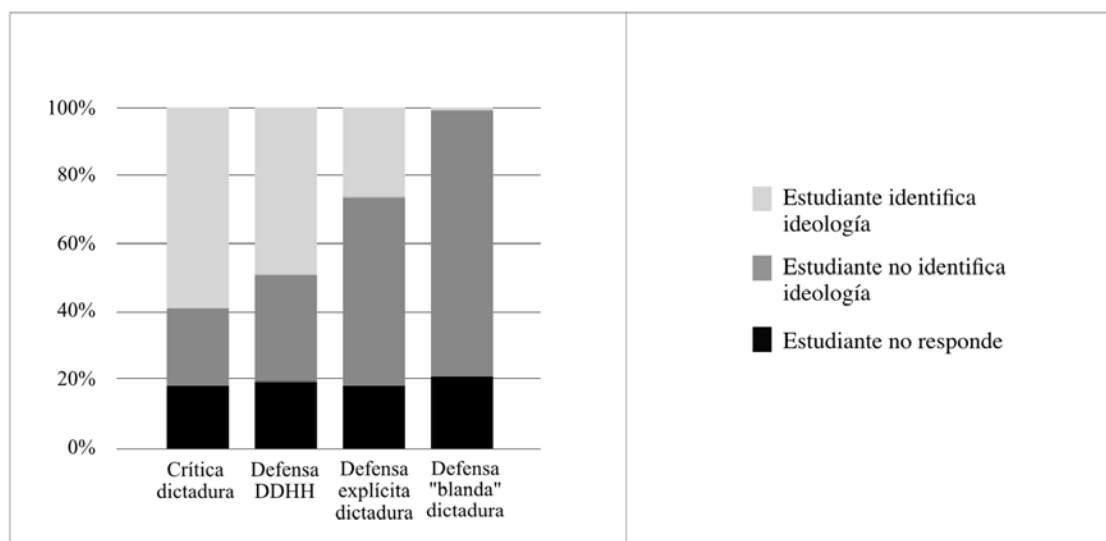
En relación con la capacidad de identificar intencionalidades la intervención no produjo una mejora en el estudiantado al contrario, sus habilidades parecen haber empeorado. En lo que respecta a esta habilidad, la mayoría de las y los jóvenes se mantuvo “leyendo las líneas”, según las categorías de Gray’s (1960, citado en Godoy, 2018). No pudimos ayudarles a leer “entre líneas” o “más allá de las líneas”.

Respecto a la leve caída en los indicadores, proponemos una interpretación. En su mayoría las y los participantes fueron capaces de identificar la intencionalidad en narraciones que criticaban explícitamente a la dictadura, que se preocupaban de los Derechos Humanos o que, en el otro extremo del arco ideológico, defendían abiertamente al gobierno de Pinochet. Sin embargo, muy pocas personas lograron identificar la ideología detrás de los argumentos que buscaban neutralizar la memoria y la reivindicación de justicia histórica. Nos referimos a las narraciones históricas que llamaban a olvidar el pasado para “mirar al futuro”, o a entender la dictadura como el resultado de “errores de ambos bandos”. Aunque en el escenario político chileno estos son argumentos de derecha, las y los estudiantes no fueron capaces de identificar su procedencia, ni sus objetivos.

Creemos que el descenso se debe a que en el cuestionario inicial se utilizó solamente una narración histórica que utilizaba estas estrategias basadas en “mirar al futuro”, mientras que en el cuestionario final se utilizaron dos narraciones de la misma índole. Este sesgo no fue advertido cuando diseñamos los instrumentos. De cualquier manera, la falta de capacidad para identificar la ideología en ciertas argumentaciones es un tema interesante, que nos habla de la cultura política de las y los jóvenes y que valdría la pena abordar en futuras investigaciones (Figura 5).

Figura 5

Tipo de argumentación y capacidad de estudiantes para reconocer su ideología (respuestas de cuestionario inicial y final)



Fuente: Elaboración propia

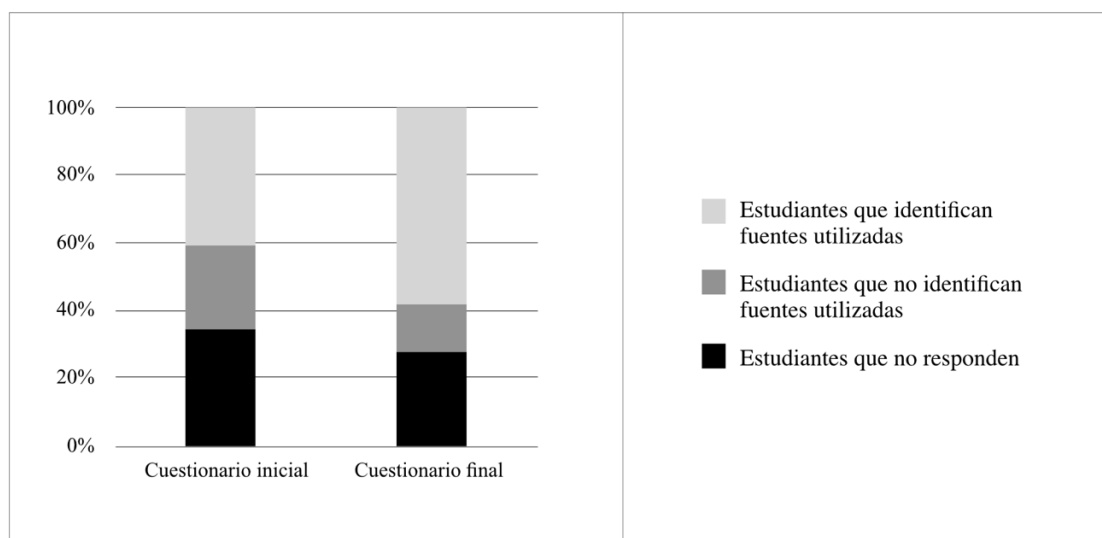
Por otro lado, nos llamó la atención la enorme cantidad de participantes que parafraseaban las narraciones históricas presentadas, demostrando un nivel de interpretación literal. Para estas y estos estudiantes la intencionalidad de un autor o autora se reducía a la argumentación explícita que leían. Así, frente a la siguiente narración histórica: “Sobre el tema de la dictadura yo creo que ambos bandos, la izquierda y la derecha deben reconocer que cometieron errores –@avisi”, un estudiante planteaba la siguiente interpretación: “Yo creo que la intención de este comentario es que tienen que reconocer el error que cometieron” (Fabián).

Identificar fuentes

En relación con la capacidad de identificar las fuentes en una narración, el 41% del estudiantado fue capaz de indicar correctamente si las narraciones presentaban o no fuentes en el cuestionario inicial (y cuales eran), mientras que en el cuestionario final el 58% pudo realizar dicha tarea. Así, se constata una mejora en este ítem, aunque desde un desempeño inicial ostensiblemente bajo (Figura 6).

Es necesario señalar que esta es una habilidad considerada en el currículum, que posee un carácter descriptivo básico, pero que es fundamental para ejercicios analíticos más profundos. Siendo básica para la construcción del conocimiento histórico, los bajos resultados iniciales deberían representar una alerta frente a la forma en que se está trabajando la historia en las aulas escolares.

Figura 6
Identificación de fuentes



Fuente: Elaboración propia

Evaluar fiabilidad de fuentes

A la hora de evaluar cuan fiables eran las fuentes utilizadas, solo el 27% del estudiantado se mostró capaz de realizar dicha operación en el cuestionario inicial. La cifra ascendió al 36% en el cuestionario final, por lo que podemos afirmar que se produjo una mejora luego de la intervención, aunque con resultados que siguieron siendo considerablemente bajos.

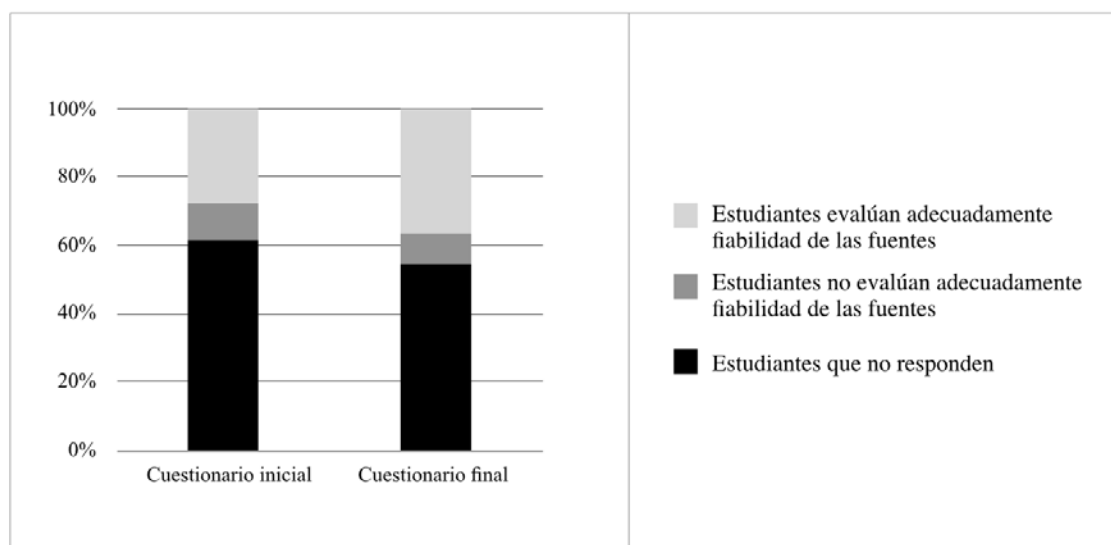
Poco más de un tercio de las y los estudiantes fue capaz de evaluar la fiabilidad de las fuentes al finalizar la intervención. Respecto a estos resultados, es lógico pensar que los problemas en la identificación de fuentes se tradujeron también en problemas a la hora de evaluar la fiabilidad de las fuentes.

Una persona que manejase esta habilidad debía ser capaz de construir una respuesta como la siguiente:

Esta persona utiliza como fuente la Comisión Valech, esta comisión es la investigación de la violación a los derechos humanos con consecuencias de muerte, ocurridas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990. Aquel informe es una fuente fiable ya que contiene los miles de declaraciones de personas que fueron torturadas y familias que redactan los fallecimientos de sus seres queridos durante la dictadura. (Javier).

En general, las y los participantes no salieron de la página del cuestionario o del dossier para buscar información sobre las fuentes, pese a contar con el tiempo y a que se les mencionó en diversas ocasiones la posibilidad de hacerlo. Esta falta de disposición al chequeo de información fue particularmente problemática al tratarse de fuentes que parecían serías, como documentos o revistas de investigación. La mayoría de ellos reconocía la escasa fiabilidad de los vídeos de YouTube, pero no aplicaban el mismo escepticismo a otros medios, como páginas web de revistas o documentales (Figura 7).

Figura 7
Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes



Fuente: Elaboración propia

Discusión de resultados y conclusiones

A partir del análisis del caso de estudio creemos adecuado sostener que una intervención didáctica que considera el uso de narraciones breves con contenido histórico, presentadas en el formato de comentarios de internet, puede producir mejoras en las habilidades críticas. Por otro lado, y al igual que Castellví (2020), nos encontramos con que el desarrollo de estas habilidades puede ser desigual.

En general, coincidimos con otras investigaciones de promoción de la literacidad crítica respecto a la baja proporción de estudiantes que son capaces de demostrar habilidades críticas al inicio de la intervención (Castellví, 2019, 2020; García Ruíz y González Milea, 2022; Godoy, 2018; Wineburg y McGrew, 2016).

Esto es particularmente preocupante en aquellas habilidades que son básicas en la investigación histórica, como la identificación de las fuentes utilizadas en un relato y la evaluación de su fiabilidad. En el cuestionario inicial menos de la mitad del estudiantado fue capaz de realizar adecuadamente dicha tarea.

Este último dato llama la atención, considerando que el trabajo con fuentes es uno de los ejes de habilidades a desarrollar en la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales (MINE-DUC, 2016). Este fenómeno, identificado con claridad por Godoy (2018), podría explicarse por la escasa importancia práctica que tendría el desarrollo de habilidades en los programas y materiales estatales (Rojas, 2020), lo que reflejaría las contradicciones y tensiones político-pedagógicas entre los elementos tradicionales del currículum y los acercamientos y visiones más cercanos a una pedagogía crítica y renovadora (Saez-Rosenkranz, 2016).

Por otro lado, en pocos casos el estudiantado hizo uso de las posibilidades de buscar en internet para contrastar la información. Dicha situación coincide con las observaciones realizadas por Wineburg y McGrew (2016).

Sin perjuicio de ello, debe constatar que se desarrollaron mejoras relevantes en la capacidad de las y los jóvenes para distinguir hechos y opiniones, para identificar vacíos y omisiones en las narraciones históricas, para reconocer y evaluar fuentes, para vincular los contenidos históricos con el presente y para proponer acciones en relación con ellos. Coincidimos con Godoy (2018), en que las mejoras logradas mediante experiencias didácticas de pocas horas de aula podrían ser un indicador de las enormes potencialidades de desarrollar un trabajo sostenido en torno a habilidades críticas en los colegios.

Por otro lado, se constata un leve descenso en la habilidad de identificar la intencionalidad de las narraciones. Pensamos que este resultado se puede deber tanto a un problema en el diseño de los instrumentos, como al peso de ciertos discursos autoritarios que abogan por el olvido del pasado en la cultura de las y los estudiantes. En este sentido, coincidimos con Delacruz y Jackson (2019) respecto la importancia del diseño de las actividades didácticas, y en particular de la selección de textos adecuados, como un factor fundamental en cualquier propuesta de trabajo en torno a la literacidad crítica digital.

Creemos que los resultados obtenidos pueden ayudar a la construcción de estrategias de enseñanza desde la Didáctica de las ciencias sociales que intenten promover la literacidad crítica digital en las aulas. En este sentido, la investigación puede ayudar a conceptualizar un tipo de discurso (las narraciones históricas en redes sociales) y un modelo de trabajo en torno a ellas. Así mismo, el proyecto puede ser una fuente interesante de experiencias respecto a los logros, límites y desafíos que implica la aplicación en aula de una investigación en que convergen la literacidad crítica digital, la historia y las redes sociales.

Entre las interrogantes que han surgido durante el desarrollo de la investigación está la forma en que estos discursos pueden articularse con la cultura política, la memoria histórica y los conocimientos previos del estudiantado, la importancia de las emociones como un factor que debería ser considerado a la hora de utilizar discursos extraídos de internet, la necesidad de desarrollar investigaciones utilizando el ecosistema real de las redes sociales y la forma en que estos proyectos pueden traducirse en materiales de aula que efectivamente produzcan cambios en las prácticas pedagógicas de las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Alvarez, R. (2011). *Arriba los pobres del mundo. Cultura e identidad política del partido comunista de Chile entre democracia y dictadura 1965-1990*. LOM
- Allcott, H., y Gentzkow, M. (2017) Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Ávila, J.; Pandya, J.S. (eds.) (2013). *Critical digital literacies as social praxis: Intersections and challenges*. P. Lang.

- Bouvier, G., y Machin, D. (2018). Critical discourse analysis and the challenges and opportunities of social media. *Review of Communication*, 18(3), 178-192. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1479881>
- 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), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Carr, N. (2017). *Superficiales*. Taurus.
- Casals, M. (2010). *El alba de una revolución. La izquierda y la construcción estratégica de la "vía chilena al socialismo". 1956 – 1970*. LOM.
- Castells, M. (2007). *La galaxia internet*. Plaza y Janés.
- Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital/ literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 17-28. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>
- Corvalán Márquez, L. (2001). *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile: izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales, 1950-2000*. Sudamericana.
- Corvalán Márquez, L. (2013). *La secreta obscenidad de la historia de Chile contemporáneo. Lo que dicen los documentos norteamericanos y otras fuentes documentales. 1962-1976*. Ceibo
- Delacruz, S., y Jackson, V. (2019.) Preservice Elementary Teachers Engaging in Digital Critical Literacy Practices to Advocate for Critical Perspectives of Text. *Literacy Practice & Research*, Spring/Summer 2019, 5-17
- Evolvi, G. (2018). Hate in a tweet: Exploring internet-based islamophobic discourses. *Religions*, 9(10), 307. <https://doi.org/10.3390/rel9100307>
- Fish, S. (2020) *The First. How to Think About Hate Speech, Campus Speech, Religious Speech, Fake News, Post-Truth, and Donald Trump*. Simon and Schuster.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Ruíz, C., y González Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66.
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].
- González López, A., y Pangrazio, L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6).
- Hinrichsen, J., y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/RLT.V21.21334>
- Huberman, A.M., y Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S., *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Sage.
- Illades, E. (2018). *Fake News*. Grijalbo.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio/ una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Jansen, B. J., Zhang, M., Sobel, K., y Chowdury, A. (2009). Twitter power: Tweets as electronic word of mouth. *Journal of the American society for information science and technology*, 60(11), 2169-2188. <https://doi.org/10.1002/asi.21149>
- Jones, R. H., Chik, A., y Hafner, C. A. (eds.) (2015). *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge.
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. Random House.

- Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory into practice*, 28(2), 114-119. <https://doi.org/10.1080/00405848909543389>
- Lohnes, S. (2016). Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with pre-service teachers. *Educational Action Research*, 24(4), 503-518. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1106957>
- Luke, A. (2012) Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Marlatt, R., y Sulzer, M.A. (2021) Illuminating the dark side/ A typology for preservice ELA teachers engaging in ideologies of digital texts. *E-Learning and Digital Media* 18(3), 226-250. <https://doi.org/10.1177/2042753020980119>
- Massip, M., García-Ruiz, C.R., González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º Medio*. Ministerio de Educación.
- Moulian, T. (2006). *Fracturas*. LOM.
- Olguín, J. (2018) La derecha chilena y los principios legitimadores del pre y post golpe de Estado de 1973. *Izquierdas*, 38, 141-163.
- O'Quinn, E. (2005). Critical Literacy in Democratic Education: Responding to Sociopolitical Tensions in U.S. Schools. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598-jaal.49.4.1>
- Riley, K. (2015). Enacting critical literacy in English classrooms/ How a teacher learning community supported critical inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 417-425. <https://doi.org/10.1002/jaal.371>
- Rojas, M. A. (2020). Obstáculos y oportunidades en el desarrollo del pensamiento crítico en clases de historia: análisis a partir de entrevistas a docentes chilenos. Investigación exploratoria para la construcción de materiales didácticos. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz, y E. Barrilga-Ubed (Eds.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano. Barcelona 2019*. (pp. 295-308). Uno Editorial.
- Saez-Rosenkranz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-Spoleczenstwo-Edukacja*, 10(2), 9-22. <https://doi.org/10.14746/kse.2016.9.1>
- Said, M. (2002). *I love Pinochet*. Imago Comunicaciones.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., y Alho, K. (2017). The Dark Side of Internet Use- Two Longitudinal Studies of Excessive Internet Use, Depressive Symptoms, School Burnout and Engagement Among Finnish Early and Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>
- Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva escolar*, 395, 12-16.
- Santisteban, A., Tosar, B, Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N., y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Sefton-Green, J., y Pangrazio, L. (2021). Platform Pedagogies. Toward a Research Agenda. En *Algorithmic Rights and Protections for Children*. <https://doi.org/10.1162-ba67f642.646d0673>

- Selwyn, N., Pangrazio, L., y Cumbo, B. (2021) Knowing the (datafied) student: the production of the student subject through school data. *British Journal of Educational Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1925085>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata
- Soria López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación*. [Acuerdo del Consejo de Gobierno de 30 de septiembre de 2020]
- Van Nieuwenhuysse, K., y Wils, K. (2015). Historical Narratives And National Identities. *Journal of Belgian History*, 45(4).
- Watt, D. (2019). Video production in elementary teacher education as a critical digital literacy practice. *Media and Communication*, 7(2), 82-99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>
- Wineburg, S., y McGrew, S. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.