

# UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MARZO 2020

ISSN 2530-1012



NÚMERO 8

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

## **Editoras Jefe**

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ  
Universidad de Granada  
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ  
Universidad de Granada

## **Secretario**

Antonio TUDELA SANCHO  
Universidad de Granada

## **Secretaría Técnica**

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ  
Universidad de Granada  
Carolina ALEGRE BENÍTEZ  
Universidad de Granada  
Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS  
Universidad de Granada

## **Consejo de Redacción**

Marta ARRIOLA RODRÍGUEZ  
Museo de Navarra  
Vicente BALLESTEROS ALARCÓN  
Universidad de Granada  
Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS  
Universidad de Málaga  
Antonia GARCÍA LUQUE  
Universidad de Jaén  
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS  
Universidad de Granada  
Andrés PALMA VALENZUELA  
Universidad de Granada  
María VILLALBA SALVADOR  
Universidad Autónoma de Madrid

## **Consejo Asesor Nacional**

Juana ANADÓN BENEDITO  
Universidad Complutense de Madrid  
Rosa María ÁVILA RUIZ  
Universidad de Sevilla  
José Manuel BAENA GALLÉ  
I.E.S. "Juan Ignacio Luca de Tena". Sevilla  
Consuelo DÍEZ BEDMAR  
Universidad de Jaén  
Olaia FONTAL MERILLAS  
Universidad de Valladolid  
Ramón GALINDO MORALES  
Universidad de Granada  
Antonio Luis GARCÍA RUIZ  
Universidad de Granada  
Lourdes GUTIÉRREZ CARRILLO  
Universidad de Granada  
Ángel LICERAS RUIZ  
Universidad de Granada  
Ramón LÓPEZ FACAL  
Universidad de Santiago de Compostela  
Rafael LÓPEZ GUZMÁN  
Universidad de Granada  
Pedro MIRALLES MARTÍNEZ  
Universidad de Murcia  
Joan PAGÉS BLANCH  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ  
Universidad Autónoma de Madrid

Joaquín PRATS CUEVAS  
Universidad de Barcelona  
Matilde PEINADO RODRÍGUEZ  
Universidad de Jaén  
José Luis DE LOS REYES LEOZ  
Universidad Autónoma de Madrid  
María Pilar RIVERO GRACIA  
Universidad de Zaragoza  
Inmaculada RODRÍGUEZ MOYA  
Universitat Jaume I. Castellón  
Rafael Ramón VALLS MONTES  
Universidad de Valencia  
Francisco VALVERDE FERNÁNDEZ  
Universidad de Córdoba

## **Consejo Asesor Internacional**

Olga ACOSTA LUNA  
Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia  
Jose Roberto ÁLVAREZ MUNERA  
Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia  
Esther BAHAT  
Universidad de Haifa. Israel  
Beatrice BORGHI  
Alma Mater Studiorum. Università di Bologna. Italia  
Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ  
Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica. Eslovaquia  
Sergio CÁCERES MERCADO  
Universidad Nacional de Asunción. Paraguay  
Maritza CASTRO TAVARA  
Universidad del Altiplano. Puno. Perú  
Megan HADDOCK  
Johns Hopkins University. Baltimore. Estados Unidos  
María HELENA DAMIÃO  
Universidad de Coimbra. Portugal  
Graça FILIPE  
Universidade Nova de Lisboa. Portugal  
Silvia GUETTA  
Universidad de Florencia. Italia  
Amira JURI  
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina  
Ewa KUBIAK  
Universidad de Lodz. Polonia  
Marisa MESINA POLANCO  
Universidad de Colima. México  
María Cristina MIRANDA ÁLVAREZ  
Universidad Veracruzana. Veracruz. México  
María del Pilar LÓPEZ PÉREZ  
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia  
Adailson JOSÉ RUI  
Universidade Federal de Alfenas. Minas Gerais. Brasil  
Alejandro RUIDREJO  
Universidad Nacional de Salta. Argentina  
Adriana VIDOTTE  
Universidade Federal de Goiás. Brasil

## **Diseño**

José Luis ANGUITA YANGUAS | [www.inpulse.pro](http://www.inpulse.pro)

## **Maquetación**

Virginia VÍLCHEZ LOMAS | [virginiav@afoot.es](mailto:virginiav@afoot.es)  
Jose Antonio RUIZ GARCÍA | [jarg@afoot.es](mailto:jarg@afoot.es)

### ARTÍCULOS

- 8** EL TRABAJO CON LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU UTILIZACIÓN DIDÁCTICA  
**Daniel CAMUÑAS GARCÍA**

- 20** LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA  
**Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS**

- 46** LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES.  
UN ACERCAMIENTO ANTROPOLÓGICO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
**Gemma María MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO**

- 64** EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS *HISTORY GAMES*:  
CONCEPTOS, PROCEDIMENTALIDADES Y APRENDIZAJE  
**Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE**

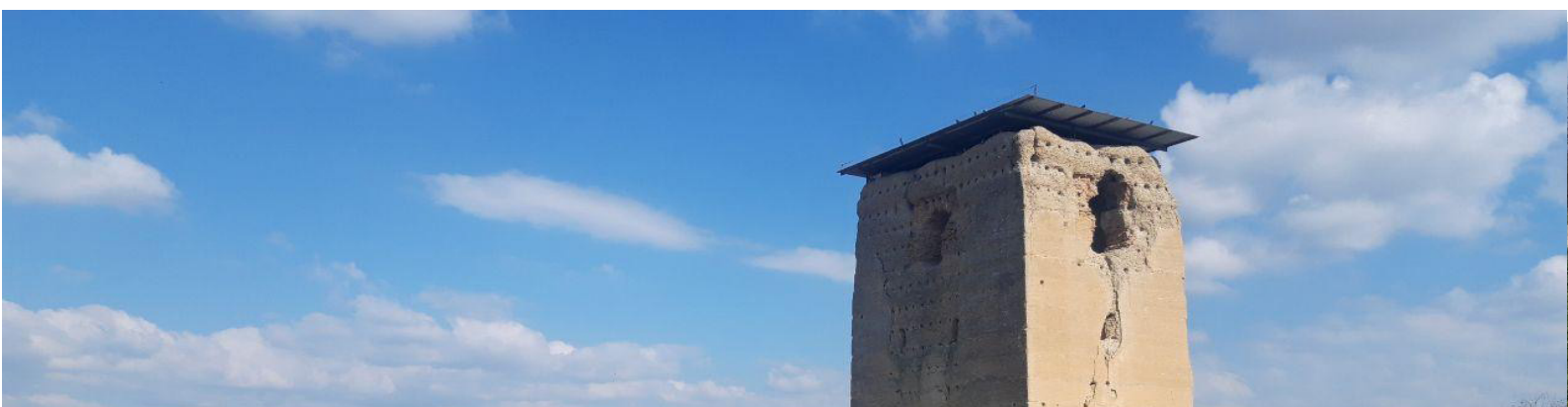
- 82** EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALFENAS (BRASIL)  
**Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH**

- 98** LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO  
**Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN**

### INNOVACIÓN DOCENTE

- 122** ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS:  
UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA (DES)APRENDER LOS CUERPOS  
**Carolina ALEGRE BENÍTEZ**

- 134** HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO.  
UNA EXPERIENCIA DE TANGO *QUEER*  
**Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA**



ENTREVISTA

- 144** ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA  
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN LITERARIA EN NEOLECTORES:  
NUEVOS CONTEXTOS Y FORMATOS PARA LA MEDIACIÓN CULTURAL  
Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE  
**Aldo OCAMPO GONZÁLEZ / Concepción LÓPEZ ANDRADA**

RESEÑAS

- 156** *TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA. ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA  
EN LA ERA DE LA POSTVERDAD*  
JUAN RAMÓN MORENO VERA Y JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ  
**María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ**
- 160** *ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*  
ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO  
**Daniel CAMUÑAS GARCÍA**
- 164** *¿QUÉ FUE LA SEGUNDA REPÚBLICA? NUESTRA HISTORIA EXPLICADA A LOS JÓVENES*  
CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA, SILVIA CASADO ARENAS, ILUSTRACIONES DE DAVID OURO  
**Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ**
- 168** *FOCALIZANDO ÁREAS DEL SABER DESDE SUS NUEVAS LECTURAS*  
MARÍA RITA VEGA BAEZA, RAQUEL DE LA FUENTE ANUNCIBAY  
Y GUADALUPE ROMERO-SÁNCHEZ  
**Pilar SÁNCHEZ GONZÁLEZ**

### ARTICLES

- 8** THE WORK WITH HISTORICAL SOURCES AND ITS DIDACTIC USE  
**Daniel CAMUÑAS GARCÍA**

- 20** SPAIN'S TRANSITION TO DEMOCRACY. AN INTERGENERATIONAL VIEW FROM CEUTA  
**Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS**

- 46** CULTURAL DIVERSITY IN SOCIAL SCIENCES. AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE DEGREE OF ELEMENTARY EDUCATION  
**Gemma María MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO**

- 64** HISTORICAL KNOWLEDGE IN *HISTORY GAMES*: CONCEPTS, PROCEDURALITIES AND LEARNING  
**Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE**

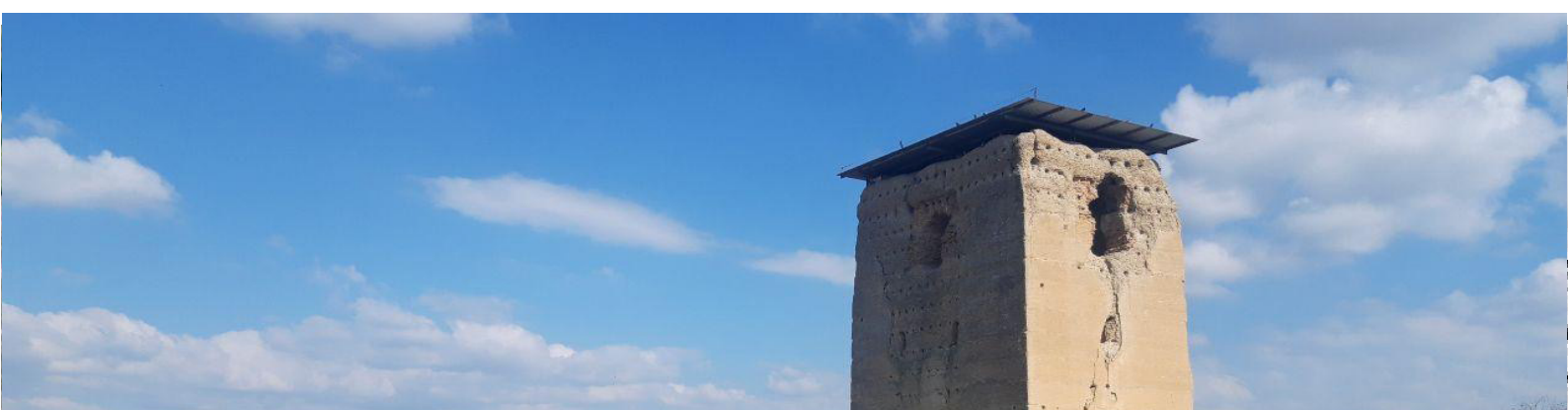
- 82** TRAINING EXPERIENCES OF HISTORY TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ALFENAS (BRAZIL)  
**Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH**

- 98** THE NASRID TOWER OF ROMILLA: PATRIMONY, LANDSCAPE AND FEELING  
**Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN**

### TEACHING INNOVATION

- 122** WRITINGS AND PEDAGOGICAL DISSIDENCES: AN EDUCATIONAL PRACTICE TO (UN)LEARN THE BODIES  
**Carolina ALEGRE BENÍTEZ**

- 134** TOWARDS THE DECONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES. AN EXPERIENCE OF *QUEER TANGO*  
**Sofía PEREIRA-GARCÍA, Elena LÓPEZ-CAÑADA y Javier GIL-QUINTANA**



## INTERVIEW

- 144** INTERVIEW WITH JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA.  
LITERACY AND LITERARY EDUCATION IN NEOLECTORES: NEW CONTEXTS AND FORMATS  
FOR CULTURAL MEDIATION AND TEACHER TRAINING  
**Aldo OCAMPO GONZÁLEZ / Concepción LÓPEZ ANDRADA**

## REVIEWS

- 156** *TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA. ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA  
EN LA ERA DE LA POSTVERDAD*  
JUAN RAMÓN MORENO VERA Y JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ  
**María de la Encarnación CABIL HERNÁNDEZ**
- 160** *ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*  
ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO  
**Daniel CAMUÑAS GARCÍA**
- 164** *¿QUÉ FUE LA SEGUNDA REPÚBLICA? NUESTRA HISTORIA EXPLICADA A LOS JÓVENES*  
CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA, SILVIA CASADO ARENAS, ILUSTRACIONES DE DAVID OURO  
**Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ**
- 168** *FOCALIZANDO ÁREAS DEL SABER DESDE SUS NUEVAS LECTURAS*  
MARÍA RITA VEGA BAEZA, RAQUEL DE LA FUENTE ANUNCIBAY  
Y GUADALUPE ROMERO-SÁNCHEZ  
**Pilar SÁNCHEZ GONZÁLEZ**

ARTÍCULOS

---

UNNES

## EL TRABAJO CON LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU UTILIZACIÓN DIDÁCTICA THE WORK WITH HISTORICAL SOURCES AND ITS DIDACTIC USE

---

**Daniel CAMUÑAS GARCÍA**

### **Resumen**

El objetivo de la Historia es reconstruir el pasado. Para conseguirlo, los historiadores necesitan recurrir a las fuentes históricas, es decir, a los restos del pasado que nos informan sobre lo ocurrido en épocas anteriores. El trabajo con las fuentes históricas también puede convertirse en un excelente recurso educativo para desarrollar el pensamiento histórico del alumnado. Sin embargo, en los libros de texto de historia se ha concedido demasiada importancia a la descripción superficial de las fuentes históricas, obviando la mirada crítica. Por ello, con el objeto de acercarnos críticamente al trabajo con las fuentes históricas, se presentan en este documento varias actividades orientadas al trabajo con las fuentes diseñadas con el objetivo de promover el pensamiento histórico.

### **Palabras clave**

Historia, Ciencias Sociales, Didáctica, Fuentes históricas, Patrimonio cultural.

### **Abstract**

The aim of the History is to rebuild the past. To achieve this, historians need to use historical sources, or in other words the remnants of the past that tell us about what happened in previous eras. Working with historical sources could also be an important educational resource to develop the historical thinking of the students. Nevertheless, the history textbooks have given too much importance to superficial descriptions of historical sources, ignoring the critical look. For this reason, and with the purpose of approaching to the knowledge of working critically with historical sources, here are presented a series of activities oriented to the work with historical sources and designed to develop the historical thinking.

### **Keywords**

History, Social Sciences, Teaching, Historical Sources, Cultural Heritage.

**Daniel CAMUÑAS GARCÍA.** Universidad de Granada. Correo electrónico: [danielcg1994@correo.ugr.es](mailto:danielcg1994@correo.ugr.es)

**Recepción: Febrero 2020**

**Revisión: Marzo 2020**

**Aceptación: Marzo 2020**



# EL TRABAJO CON LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU UTILIZACIÓN DIDÁCTICA

THE WORK WITH HISTORICAL SOURCES AND ITS DIDACTIC USE

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l trabajo con las fuentes es una de las técnicas de trabajo esenciales para los historiadores. El análisis de fuentes es imprescindible para cualquier investigación histórica. No se trata únicamente de analizar con sentido crítico los textos, documentos o fuentes materiales, sino de saber obtener de ellos la información necesaria y valorar su importancia en el tiempo y su relación con los cambios. Para ello es muy importante tener en cuenta que la Historia no es una ciencia cerrada, y que una misma realidad histórica puede ser interpretada y percibida de maneras muy diversas, pero que todas serán igualmente válidas.

En el trabajo con las fuentes históricas debemos diferenciar a los arqueólogos de los historiadores. Mientras que los arqueólogos analizan fundamentalmente los restos materiales, los historiadores deben tratar con fuentes muy diversas. Quizás lo más problemático, pero también lo más común, es el trabajo con documentos escritos. Para ello, los historiadores tienen que

descifrar el idioma, completar con otras fuentes los datos que faltan, comparar fuentes contradictorias entre sí, etc. (Cooper, 2002).

Los historiadores necesitan ser muy detallistas y, sobre todo, tener un gran espíritu crítico, pues las fuentes históricas pueden estar manipuladas: un elevado número de gobernantes han utilizado la literatura o el arte para su propia propaganda; muchas fotografías han sido trucadas y muchos documentos falsificados. Por ello, los historiadores deben seguir estos pasos: 1. Ver si una fuente es auténtica o está trucada; 2. Tomar de cada fuente los datos relevantes; 3. Conocer el origen de la fuente para poder interpretarla bien; 4. Interpretar la fuente; y 5. Comparar los datos que se extraen de ese documento con los que se obtienen de otras fuentes (Sáiz, 2013).

Desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la investigación actual indica que, con el fin de desarrollar el pensamiento histórico del alumnado, es decir, desarrollar en ellos las habilidades propias de los historiadores, se deberían incluir en el aula "los principios básicos que caracterizan la investigación histórica y, en defi-

nitiva, mostrar las posibilidades y límites de este tipo de conocimiento” (Bel Martínez, 2017, p. 89). Para ello, el trabajo con las fuentes resulta fundamental si queremos enseñar a reflexionar de manera profunda sobre los hechos y procesos históricos, y sobre su relación con el presente.

Para entender mejor qué es el pensamiento histórico, Seixas y Morton (2013) lo dividen en 6 partes o “categorías de pensamiento”: 1. *historical significance* (cómo decidimos lo que es importante); 2. *evidence* (cómo sabemos sobre el pasado); 3. *continuity and change* (cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia); 4. *cause and consequence* (por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias); 5. *historical perspectives* (cómo podemos entender mejor a las personas del pasado); y 6. *ethical dimension* (cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente). Estos procesos de pensamiento no deben entenderse de modo aislado y separado, sino como un conjunto de procesos paralelos y entrelazados que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar Historia (Ponce Gea, 2013).

En los últimos años, los libros de texto de Historia han concedido demasiada importancia a la descripción superficial de las fuentes históricas, lo cual ha supuesto “promover en el alumnado una consideración hacia estas como objetos estériles que no pueden hacer aportaciones significativas a la construcción de conocimientos históricos” (Bel Martínez, 2017, p. 102). En este

sentido, dar tanta prioridad a las descripciones cerradas e interpretaciones superficiales merma las grandes posibilidades que ofrecen las fuentes históricas para reflexionar y discutir sobre aspectos éticos, sociales o culturales.

Sáiz y Colomer (2014), tras el análisis de más de 300 actividades contenidas en libros de texto de Historia, concluyeron que, por lo general, los libros de texto no incluyen suficientes actividades para favorecer un pensamiento histórico del alumnado. Y es que, desde los noventa, autores como Rösen (1997), entre otros, advertían que “el trabajo sobre fuentes históricas siempre debe primar sobre el texto académico de los manuales” (p. 79).

Según Levstik y Barton (2001) la didáctica de la Historia debe entenderse en una concepción más amplia, y seguir un modelo didáctico en el cual se cree una «comunidad de investigación» donde el alumnado tenga un papel activo y se le permita ensayar, dilucidar, revisar y comunicar sus resultados. Esto abriría la posibilidad de trabajar con las fuentes históricas desde una perspectiva crítica y no puramente de reproducción rutinaria, como ocurre en los libros de texto.

En los últimos años trabajos como los de Chapman (2011) demuestran que el alumnado de educación primaria es capaz de construir pensamiento histórico, pero para que ello suceda el profesorado *debe reinventar el modo de afrontar la enseñanza de la Historia*.

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

Por ello, y con el objetivo de aproximarnos a la idea de una didáctica de la Historia más crítica y menos superficial, se presentan en este documento varias actividades dirigidas al trabajo con las fuentes históricas, las cuales tienen como objetivo fundamental desarrollar el pensamiento histórico.

## 2. EL TRABAJO CON LAS FUENTES Y SU CLASIFICACIÓN

### 2.1. Las fuentes históricas

Existen muchos tipos de fuentes históricas. En realidad, podríamos decir que toda realización humana es una fuente histórica, puesto que siempre está ubicada en un tiempo y espacio concretos, es decir, dentro de un momento histórico, y responde en todo momento a la sociedad que la rodea y conforma. Ya sea un edificio, una moneda, un cuadro, una novela, un discurso, o cualquier otra forma de expresión, el ser humano está tras ella y, por lo tanto, esa obra es un reflejo de sus circunstancias, de su tiempo histórico, y su estudio permite sacar conclusiones (Prats y Santacana, 2011).

Por supuesto, toda obra humana, en función del género al que pertenece, tiene la posibilidad de ser comentada desde el punto de vista del arte, la economía, la literatura, la política, etc., pero en cualquier caso subyace siempre la posibilidad del comentario histórico, que la sitúa en un tiempo concreto, al que la propia obra define.

### 2.2. Clasificación de las fuentes

Cuando los historiadores entran en contacto con una fuente histórica, lo primero que deben tener en cuenta es su procedencia. En este sentido, hay que diferenciar las fuentes primarias de las secundarias (Prats y Santacana, 2011).

Las fuentes primarias son aquellas que están en contacto directo con el pasado, que son fruto de la época que se quiere estudiar, es decir, que pertenecieron a ese momento histórico concreto. Para estudiar las fuentes primarias hay que tener en cuenta siempre el contexto y la mentalidad de la época para acercarse todo lo posible al autor y poder así comprender mejor su discurso. Hay una gran variedad de fuentes primarias, desde documentos escritos o visuales, hasta restos materiales.

Las fuentes secundarias, por el contrario, son aquellos estudios realizados con posterioridad al momento histórico del que tratan, por ejemplo, las investigaciones de otros historiadores. Habrá que tener en cuenta, en este caso, el momento en que se han realizado dichos estudios, ya que, no por estar separados en el tiempo de los acontecimientos son necesariamente objetivos.

Independientemente de la procedencia, las fuentes históricas se clasifican por su forma y por su naturaleza, según el esquema siguiente:

Tabla 1. Por su forma. Fuente: Elaboración propia.

Fuentes escritas: textos manuscritos o impresos.
Fuentes orales: testimonios hablados: mitos o leyendas de la tradición oral, discursos, entrevistas, etc.
Fuentes visuales: fotos, cuadros, carteles, etc.
Fuentes materiales: restos físicos de una civilización o sociedad que hacen referencia a sus costumbres y su vida cotidiana.

Tabla 2. Por su naturaleza. Fuente: Elaboración propia.

Fuentes económicas: informan sobre la producción o sobre la forma de ganarse la vida de las personas, es decir, las distintas actividades económicas.
Fuentes políticas: informan sobre la forma de gobierno de un Estado.
Fuentes sociales: informan sobre cómo está organizada la sociedad.
Fuentes culturales: informan sobre el arte, la literatura, las creencias y la mentalidad de los individuos y sus sociedades.

La clasificación de las fuentes históricas permite a los historiadores saber qué tipo de información han recopilado y cómo la pueden utilizar. Todos los documentos facilitan información, pero las fuentes materiales o las imágenes, además, permiten ilustrar el trabajo y también orientar a los historiadores en la investigación. En cuanto a las fuentes orales, los historiadores deben contar siempre con la evolución que estas sufren debido al paso del tiempo. Se trata de informaciones dinámicas que se han ido adaptando progresivamente a las sociedades que han tomado como propias (Hernández, 2002).

Se presentan a continuación las actividades destinadas al trabajo con las fuentes:

### 3. ACTIVIDAD. EL PATRIMONIO LITERARIO: EL CUENTO Y LA NOVELA

La literatura, como cualquier expresión artística, es un reflejo de su tiempo. Por eso puede ser empleada como fuente de conocimiento del período histórico en que fue escrita.

#### 3.1. Los textos narrativos

Los textos narrativos, concretamente, son aquellos en los que predomina la narración por encima de cualquier otro recurso literario, y por sus características son profundamente útiles para el estudio de una época y de la vivencia

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

que el ser humano tiene de ella. Por debajo de toda narración subyace una realidad determinada, la mirada de su autor, que es la de un individuo concreto en un momento concreto. Entre los textos literarios narrativos podemos encontrar, a grandes rasgos, cuentos o relatos y novelas.

### 3.2. Paso a paso: interpretar un cuento

Los cuentos son narraciones cortas, que muchas veces incluyen hechos fantásticos. Para estudiar un cuento, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El autor, si se conoce, y la época en que fue escrito.
2. Los protagonistas de la historia. Es importante fijarse en su descripción y en sus elementos más característicos.
3. La época en que se sitúa la acción.
4. Los elementos de la narración que nos ilustran aspectos de la sociedad de ese momento.
5. Lo que el cuento, a través de la narración, pretende transmitir. Por un lado, en muchos cuentos y fábulas existe una moraleja, pero, además, conviene concretar la mirada del autor, indagar en aquello que realmente cuenta.

### 3.3. Paso a paso: interpretar una novela

La novela es una narración de estructura y características más complejas que un cuento, por lo tanto, tiene mayor capacidad para contar, pero también es más complejo su análisis. Se deben tener en cuenta aspectos similares a los del cuento, pero al haber un mayor número de elementos, conviene tener en cuenta el siguiente esquema:

1. Primero se deben aclarar los términos que no se comprendan, reseñar los personajes y enumerar las ideas principales.
2. Se debe investigar sobre el autor en la medida de lo posible: la época en que vivió, dónde nació, su contexto cultural, su biografía, etc.
3. Es importante esquematizar el texto, por ejemplo, en un cuadro, donde se sintetizarán las características más destacadas: el tema, el movimiento literario al que pertenece, la mirada que arroja el autor sobre la realidad, etc.
4. Para profundizar en la comprensión del texto, sería interesante relacionar los elementos señalados en el esquema anterior con la realidad actual. Se recomienda, como ejercicio, redactar un nuevo texto, de creación propia, que siga el mismo esquema y repita los mis-

mos elementos, el mismo tema, pero en el presente más inmediato. ¿En qué medida cambia el relato? ¿Y la mirada del autor?

### 3.4. Enunciado de la actividad

Analiza y explica un cuento o una novela, siguiendo la plantilla y el ejemplo que se muestran a continuación:

Tabla 3. «Las babuchas inservibles», *Las mil y una noches (adaptación)*. Fuente: *Elaboración propia*.

<b>Autor y época</b>	Se buscará información sobre la obra a la que pertenece este cuento: Las mil y una noches. Se trata de una variada recopilación de historias.
<b>Los protagonistas</b>	El protagonista de la historia es Abu-Cassem, un rico avaro de El Cairo. Se buscará el posible carácter simbólico de las babuchas en el cuento.
<b>La época</b>	Se indagará sobre la época teniendo en cuenta elementos como el cadí, los oficios que aparecen y el lugar donde se desarrolla: El Cairo; así como la presencia musulmana en el Mediterráneo.
<b>La sociedad</b>	Son muy significativos los elementos relativos a los oficios, lo que indica gran prosperidad económica basada en la artesanía y el comercio. Se tendrán en cuenta también elementos como el hassam o la figura del cadí y el concepto árabe de justicia.
<b>La mirada del autor</b>	En este caso, el autor es anónimo, pero eso no es óbice para que transmita una visión del mundo determinada que corresponde a una época concreta. Es evidente que el cuento es una crítica a la avaricia y la racanería, pero además sería interesante analizar la visión que nos ofrece de la justicia musulmana como campo de intervención de las fuerzas divinas. Convendría contrastarla con la concepción de justicia actual.

## 4. ACTIVIDAD. EL PATRIMONIO LITERARIO: LA POESÍA

### 4.1. Paso a paso: comentar un poema

Para hacer un análisis histórico de una poesía se deben seguir estos pasos:

1. Identificar el autor y el momento histórico en que fue escrita.

2. Leer atentamente el texto y explicar aquellos términos que resulten confusos.
3. Señalar cuál es el tema de la composición.
4. Diferenciar las partes del poema y extraer las ideas esenciales de cada una.
5. Enmarcar el mensaje del autor en el contexto histórico que vivió.
6. Realizar una valoración personal del poema.

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

## 4.2. Enunciado de la actividad

Analiza y explica un poema, siguiendo la plantilla y el ejemplo que se muestran a continuación:

*Francisco de Quevedo, «Miré los muros de la patria mía»*

*Miré los muros de la patria mía  
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,  
de la carrera de la edad cansados,  
por quien caduca ya su valentía.*

*Salime al campo: vi que el sol bebía  
los arroyos del hielo desatados,  
y del monte quejosos los ganados,  
que con sombras hurtó su luz al día.*

*Entré en mi casa: vi que amancillada,  
de anciana habitación era despojos;  
mi báculo más corvo y menos fuerte;  
vencida de la edad sentí mi espada.  
Y no hallé cosa en que poner los ojos  
que no fuese recuerdo de la muerte.*

Tabla 4. Francisco de Quevedo, «Miré los muros de la patria mía» Fuente: Elaboración propia.

<b>Autor y época</b>	Se buscará información de Francisco de Quevedo (1580-1645) y el Siglo de Oro y se indagará sobre la época de su vida en que pudo escribir esta obra. Para ello convendría profundizar en el reinado de Felipe IV y el gobierno del conde duque de Olivares. Quevedo es uno de los personajes más complejos e importantes de esta época y reflejó con maestría el pesimismo generalizado ante la decadencia de la monarquía hispana.
<b>Términos complejos</b>	Se buscarán términos tales como «caducar», «amancillada», «despojo» o «báculo», por ejemplo, incidiendo en el significado concreto que tienen en el poema.
<b>Tema</b>	El tema es la decadencia sin remedio de España en el siglo XVII. Convendría indagar al respecto.
<b>Las partes del poema</b>	El poema se divide en cuatro partes y cada una de ellas desarrolla un aspecto del tema general: El primer cuarteto habla de las defensas de la monarquía (muros de la patria mía), comenta su destrucción tras la lucha por la hegemonía (carrera de la edad cansados). El segundo cuarteto habla de la situación fuera de España (salime al campo), donde ve la prosperidad, que favorece las acometidas de los ejércitos de los países de la Europa atlántica y nórdica, y observa la rebelión de los súbditos de la monarquía (quejosos los ganados) a los que no llega la prosperidad (el monte... hurtó su luz al día). La tercera parte, versos 9-12, describe la situación interior de España (mi casa). Habla de la antigua riqueza del país (anciana habitación) y hace referencia a dos elementos esenciales de la España del momento, la religión (mi báculo) y el poder militar (mi espada).
<b>Contexto histórico</b>	El poema pudo escribirse entre 1640 y 1645, es decir, en la última fase de la Guerra de los Treinta años, que terminaría con La Paz de Westfalia en 1648. Se buscará información sobre esta guerra y las consecuencias que tuvo para España y para el resto de las potencias europeas. Asimismo, cabe relacionarla con el destino de la casa de Austria.
<b>Valoración personal</b>	La valoración personal del poema se puede orientar, por ejemplo, al valor histórico de la visión que tenía Quevedo acerca de la situación española.

## 5. ACTIVIDAD. EL PATRIMONIO INMATERIAL: LAS LEYENDAS

Una leyenda es una narración de hechos fabulosos o imaginarios que se transmite de generación en generación. También pueden recoger, de manera deformada, sucesos históricos o verdaderos.

### 5.1. Paso a paso: interpretar una leyenda

Para estudiar una leyenda hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Situación de los hechos narrados en una época y un espacio determinados. Época aproximada en la que se creó la leyenda.
2. Los protagonistas de la historia. Es importante identificarlos y caracterizarlos.
3. Los acontecimientos que relata la historia.
4. Los elementos fantásticos que hay en la narración.
5. La trascendencia de la leyenda, su significado histórico y por qué es importante.

### 5.2. Enunciado de la actividad

Analiza y explica una leyenda, siguiendo la plantilla y el ejemplo que se muestran a continuación:

Tabla 5. «La leyenda de San Jorge y el dragón». Fuente: *Elaboración propia*.

<b>Época y lugar</b>	Si bien el mito se sitúa en época romana. San Jorge se presenta como un caballero medieval. La clave puede estar en la época de difusión de la leyenda, que se inició desde Siria (siglo XI) a través de los cruzados, y culminó con su difusión por toda Europa (siglo XIII).
<b>Protagonistas</b>	San Jorge es el protagonista. Se indagará en su vida así como en las características propias del caballero y el santo medieval.
<b>Acontecimientos</b>	Más allá de los acontecimientos explícitos, esta leyenda tiene una carga simbólica. Se indagará sobre el significado del dragón y su muerte a manos de un santo.
<b>Elementos fantásticos</b>	La historia es claramente fantástica, por lo que se puede contrastar con otros episodios de la vida del santo que resulten más reales.
<b>Significado</b>	Para profundizar en el significado de la leyenda se contextualizará en función del momento de su difusión: siglos XI-XIII. Los elementos medievales, la espiritualidad de las cruzadas y el concepto de honor, se personalizan en San Jorge. El dragón podría simbolizar la lucha contra el paganismo en un momento en que la Iglesia intenta imponerse dentro y fuera de sus territorios.



Daniel CAMUÑAS GARCÍA

## 6. ACTIVIDAD. INTERPRETAR CARTELES

Los carteles son un medio de propaganda con el que estamos familiarizados pues son muy utilizados por la publicidad comercial. La propaganda política también los emplea, y fueron especialmente importantes cuando no existían medios como la televisión, sobre todo en períodos de agitación.

### 6.1. La función propagandística

El cartel propagandístico se sirve de las imágenes y los textos para desarrollar su función. En un buen cartel, ambos son claros y concisos, y refuerzan la misma idea. Como fuente histórica, son muy útiles para conocer las ideas dominantes de una sociedad, tanto en el plano político como en el económico o comercial.

En España fueron especialmente frecuentes los carteles de propaganda política durante la Guerra Civil, donde ambos bandos trataron de imponerse, también psicológicamente, a la población. Hoy día proliferan sobre todo en época de elecciones.

### 6.2. Paso a paso: comentar carteles

Para comentar un cartel hay que seguir estos pasos:

1. Análisis. Describir la escena que se representa en el cartel e identificar a los personajes que aparecen. Señalar después el tema

objeto del cartel. En cuanto al texto, explicar su contenido y especificar la idea fundamental que pretende transmitir.

2. Comentario. Valorar la trascendencia histórica del documento, es decir, las consecuencias que tuvieron los hechos a los que se refiere. Para ello habrá que localizarlo previamente en el espacio y contextualizarlo en su momento histórico.

### 6.3. Enunciado de la actividad

Analiza y explica un cartel, siguiendo la plantilla y el ejemplo que se muestran a continuación:



Fig. 1. Cartel: "Combatiendo la ignorancia derrotaréis al fascismo". Fuente: <https://www.pinterest.com>

Análisis. Se describirá la escena identificando el tema con relación a símbolos como el libro de historia o las manos de color rojo. En cuanto al texto, la idea cultural contra el fascismo está clara, pero se profundizará en el carácter propagandístico de la misma, en los objetivos, por ejemplo, que pretendía lograr el régimen republicano.

Comentario. Se valorará la trascendencia histórica de la idea de la cultura como lucha contra el fascismo, así como contra cualquier tipo de sumisión a un régimen totalitario. Se relacionará la información del cartel con el contexto de la Segunda República y la Guerra Civil incidiendo en el papel que podían jugar este tipo de ideas como propaganda del gobierno. Se podría incluir una valoración personal al respecto.

Para terminar, convendría reflexionar, como ejercicio, sobre la posibilidad de que la República hubiera ganado la guerra y sobre la repercusión que este tipo de ideas habrían podido tener en la sociedad actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bel Martínez, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de historia en educación primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112
- Chapman, A. (2011). Twist and Shout? Developing sixth form students' thinking about historical interpretation. *Teaching History*, 142, 24-33
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2001). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. Abingdon, RU: Routledge
- Ponce Gea, A. I. (2013). *Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-89). Barcelona: Graó
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-94
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66
- Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío. History and History Teaching*, 40, 1-19
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous

UNNES

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA SPAIN'S TRANSITION TO DEMOCRACY. AN INTERGENERATIONAL VIEW FROM CEUTA

---

**Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS**

## Resumen

La Transición representa un tiempo histórico de la reciente Historia de España cuya trascendencia afecta al presente. Se investiga una aproximación al conocimiento que determinados grupos de edad tienen al respecto. La Historia Oral es la plataforma historiográfica utilizada y técnicas metodológicas cualitativas (entrevista oral y grupo de discusión) las herramientas para la recogida y análisis de la información. Ceuta, ciudad española en el norte de África, es el contexto espacial del trabajo.

## Palabras clave

Transición, Historia Oral, Ceuta, metodología cualitativa, enseñanza.

## Abstract

Spain's Transition to democracy represents a historical period of time in the country's recent history whose relevance affects the present. The research focuses on what certain age groups know about that time. Oral History is used as historiographical platform, and technical qualitative methodologies (oral interviews and discussion groups) are the data collection and analysis tools. Ceuta, a Spanish city located in Northern Africa, is the spatial context of this work.

## Keywords

Transition to Democracy, Oral History, Ceuta, Qualitative Methodology, Teaching.

**Ramón GALINDO MORALES.** Universidad de Granada. Correo electrónico: [rgalindo@ugr.es](mailto:rgalindo@ugr.es)

**María RAMOS MEGÍAS.** Universidad de Granada.

Recepción: Febrero 2020

Revisión: Marzo 2020

Aceptación: Marzo 2020

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

SPAIN'S TRANSITION TO DEMOCRACY.  
AN INTERGENERATIONAL VIEW FROM CEUTA

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

**E**l 15 de junio de 2017 se cumplieron 40 años de las primeras elecciones democráticas celebradas en España tras los 40 años de dictadura franquista. La fecha tiene una gran importancia en nuestra Historia reciente y como tal debe ser recordada. Representa un momento central en lo que se ha denominado "Transición política". Mucho se ha escrito sobre ese importante período histórico<sup>2</sup>, desde distintas perspectivas y mucho queda aún por escribir. En la actualidad hay abierto un debate político, también académico-historiográfico; la literatura y el cine también se han ocupado de la Transición y han trasladado perspectivas al conocimiento<sup>3</sup>.

El momento actual, en sus ámbitos político-institucional, de ordenación territorial, económico, sociodemográfico, cultural o geoestratégico, los años transcurridos desde entonces, son imposibles de entender sin tener un buen conocimiento de lo que representó la Transición, y ello es aplicable tanto al contexto estatal como a otros espacios más concretos, como Ceuta.

Queremos aportar conocimiento a lo que representó ese trascendental período en la Historia reciente de Ceuta, y lo vamos a hacer dando voz tanto a personas anónimas que vivieron ese tiempo, como a jóvenes universitarios actuales que, sin haberlo vivido, sí han ido construyendo visiones sobre el mismo, fruto de un aprendizaje académico en sus estudios de bachillerato, pero también de un aprendizaje mediático; estos jóvenes pueden ejemplificar a personas que en los próximos años nos gobernarán, tomarán decisiones sobre el presente y el futuro y serán, en gran medida, responsables de lo que consigamos como ciudad y/o como nación. Las primeras líneas quieren ser de agradecimiento a estas personas, sin ellas, la investigación no hubiera sido posible, constituyen la fuente fundamental utilizada.

## 2. ORÍGENES, JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

El origen del estudio está en un Trabajo de Fin de Máster de Educación Secundaria sobre la enseñanza del período de la "La Transición". Durante el desarrollo del mismo, diseñamos una actividad que tomaba en consideración el conocimiento

## LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

del entorno más cercano para el alumnado a través de lugares emblemáticos, personajes y figuras del periodo de la Transición en Ceuta. Nos encontramos con un primer problema: la escasez de trabajos sobre el periodo en la ciudad. El desarrollo de las Jornadas de Historia de Ceuta, en su XXª edición, organizadas por el Instituto de Estudios Ceutíes, ha puesto de manifiesto lo que decimos y justifican la necesidad de investigaciones. El objetivo fundamental de esta es aportar conocimiento sobre este período de la Historia reciente de Ceuta. Consideramos importante recuperar la memoria histórica basándonos, fundamentalmente, en la visión que protagonistas, directos o indirectos, tienen al respecto.

El número de obras sobre Historia de Ceuta es abundante, destacando diversos trabajos sobre la época del Protectorado, la II República, la Guerra Civil o la dictadura franquista. Por su parte, respecto a lo que nos concierne, el título que ofrece más información sobre la contemporaneidad ceutí más allá del franquismo es *Historia de Ceuta, de los orígenes al año 2000* (Villada, 2009), que en su último capítulo (Alarcón, 2009), ofrece un análisis sobre el desarrollo económico y político de la ciudad desde 1975 hasta el 2000. Esta obra nos ha servido para el desarrollo de actividades diseñadas para el Trabajo de Fin de Máster, pero queremos desarrollar otro aspecto fundamental para la enseñanza-aprendizaje de la Historia reciente en el aula: la adquisición de conocimiento a través de experiencias de personas que integran el entorno más próximo al alumnado, o dicho en otros términos: la Historia oral.

La Historia oral (Rodríguez, Luque y Navas, 2014 o Barela, Conde y Miguez, 2009) toma como punto de partida las fuentes orales, utilizando para ello métodos que indagan en el pasado a través de las experiencias vitales de personas que vivieron una etapa concreta de la Historia. González y Pagès (2014) señalan una serie de potencialidades y límites sobre la Historia oral, entre las primeras: el acceso a experiencias directas de “participantes” o “protagonistas” más o menos directos, en relación con el objeto de estudio, a coetáneos de los acontecimientos investigados, obviamente cargadas de subjetividad; el cruce entre los testimonios y otras fuentes históricas ayudan a comprobar la influencia de los contextos históricos en los sujetos que los vivieron, señalan cómo la Historia oral “permite reconstruir aspectos y procesos históricos antes desatendidos por la historiografía” (González y Pagès, 2014, p. 295), resaltan la importancia de construir la historia desde abajo. Sobre los límites: subrayar el carácter subjetivo de los testimonios orales, con los riesgos que ello implica, fundamentalmente en relación al olvido, la distorsión y el error. Aróstegui (2004), al abordar el tema de los retos de la memoria y los trabajos de la historia, incorpora unas reflexiones interesantes:

*las memorias del pasado pueden enfocar su luz sobre una parte de sus contenidos y dejar otros conscientemente en la oscuridad... Podría ejemplificar este hecho el caso de una sociedad como la española donde una transición política de la dictadura a la democracia ha sido un ejercicio colectivo de recuerdo*

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

*y de olvido selectivos. (Aróstegui, 2004, pp. 38-39)*

Es obligado referirse a la *Microhistoria* (Ginzburg, 1994; Man, 2013), por la relación que guarda con la Historia Oral. A partir de la década de los sesenta —en pleno auge de la *Historia Social*— el foco historiográfico redirigiría su encuadre hacia esos agentes históricos invisibilizados hasta entonces, ayudándose para ello de los métodos de otras disciplinas —como la Sociología—. La forma de abordar el conocimiento histórico que posibilita la Historia oral no es únicamente aplicable a “grandes personajes” que protagonizan el pasado, sino que ofrece la posibilidad de contar con la visión de “agentes históricos” anónimos.

Esta es la idea que impulsa nuestro trabajo, pretendemos aportar luz a la Historia reciente de Ceuta y poner en valor las experiencias de personas que vivieron la Transición desde diferentes perspectivas. Tenemos muy en cuenta el concepto “Memoria Histórica” como un ente complejo, debido quizás —entre otros motivos— a la brevedad temporal de su desarrollo, pues es una tendencia historiográfica reciente. A esa complejidad se sumaría un factor ideológico.

En España, en octubre de 2007 fue aprobada la “Ley de Memoria Histórica”, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de los que padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura (Ley 25/2007, de 26 de diciembre). Parece imposible en este caso desligar la idea jurídica del concepto historiográfico, la palabra

“memoria” va a estar unida desde entonces al periodo de posguerra y dictadura, centrándose la mayoría de obras que encontramos en estos momentos históricos (Jerez y Silva, 2015). Este fenómeno no carece de lógica, lamentablemente la Historia se puede convertir fácilmente en un instrumento de adoctrinamiento político, como sucedió durante los cuarenta años de dictadura franquista, en los que la multiplicidad de tendencias que promulgaban puntos de vista diferentes a los del régimen quedó invisibilizados. Nuestro objetivo es poner en valor el desarrollo de la memoria más allá del periodo de la dictadura, extendiéndolo a la Transición democrática (García Cárcel, 2012).

## 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los *participantes*, en coherencia con la finalidad de la investigación, hemos trabajado con tres grupos de edad: personas mayores de 70 años, que cuando ocurrieron los hechos objeto de estudio, tenían más de 25 años; personas entre 55 y 65 años, que durante la Transición tenían más de 15 y estudiantes universitarios que, en la actualidad, cursan sus estudios en distintas titulaciones del Campus de Ceuta. En el caso de los dos primeros grupos el denominador común es que vivieron la Transición en Ceuta y han seguido viviendo en la ciudad hasta la actualidad, esta característica les posibilita tener un perspectiva diacrónica sobre el tema que estudiamos, reflexionar, desde el presente, sobre un momento histórico que vivieron en la misma ciudad en la que han seguido residiendo; en el caso de los estudiantes universitarios, se trata

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

de personas que, al menos, llevan viviendo en Ceuta más de 5 años, no vivieron la Transición, la han estudiado en la enseñanza preuniversitaria, además de construir visiones de la misma a través de medios de comunicación, además, están comprobando cómo se alude frecuentemente a ella en la actualidad (debate político y mediá-

tico). Especialmente complejo ha sido configurar el grupo de mayores de 70 años.

Hemos caracterizado a los participantes en cuanto a género, grupo de edad, nivel de estudios, profesión y posicionamiento ideológico-político:

**Tabla 1. Caracterización**

- Total participantes: 17
- Género: 11 hombres y 6 mujeres
- Grupo de edad: 4 > 70 años, 6 entre 55 y 65 años y 7 estudiantes universitarios
- Ocupación profesional durante la Transición (10): 2 empleados del comercio, 2 funcionarios, 1 docente, 1 rabajadora del hogar y 4 estudiantes
- Nivel de estudios: 3 enseñanzas medias y 14 estudios universitarios
- Posicionamiento ideológico: Entendiendo 1 como "extrema derecha" y 10 como "extrema izquierda": global 6.82, universitarios 6,57, 55/65 años 6,67 y mayores de 70: 7

En relación con los *objetivos y preguntas* que guían el trabajo, señalar lo siguiente:

El objetivo fundamental lo definimos en los siguientes términos: *realizar una aproximación a una visión intergeneracional sobre la Transición en Ceuta*, la palabra a personas que vivieron este período histórico y también a universitarios/as actuales, que, sin vivirla, tienen conocimiento y opinión sobre el mismo, hacer partícipes,

en la construcción del conocimiento histórico reciente, a personas que han vivido, directa o indirectamente, el período a investigar, poner en valor un principio que consideramos fundamental de la Historia, considerarla como un producto humano.

Sobre las *preguntas que guían nuestro trabajo*, distinguimos entre el grupo de adultos y el de universitarios:



# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

<b>Tabla 2. Adultos (55-65 años - &gt; 70 años)</b>
¿Qué sensaciones asocian a la denominada Transición política? ¿Qué términos o conceptos asocian a este período histórico?
¿Qué hechos, personajes o lugares ceutíes recuerdan y destacan?
¿Qué límites temporales ponen a la Transición? ¿Cuándo comienza este período histórico? ¿Se ha terminado o sigue abierto? ¿Cuándo finaliza?
¿Hay asignaturas pendientes de la Transición? ¿Dejó este período histórico temas, cuestiones o asuntos sin cerrar?
¿Qué valoración, en conjunto, se hace del período?
¿Qué cambios se pueden señalar partir de ese período? (políticos, económicos, urbanísticos, demográficos, socioculturales...).

<b>Tabla 3. Estudiantes universitarios</b>
Cuando se habla de Transición, ¿qué términos o conceptos vienen a la mente? ¿Qué sensaciones se asocian a estos años?
¿Qué hechos, personajes, lugares... conoces y/o destacas de aquel período histórico?
¿Qué límites temporales pondrías a la Transición?
¿Crees que la Transición dejó temas sin resolver? ¿Hay asignaturas pendientes de la Transición?
¿Qué valoración, en conjunto, haces del período? ¿Qué cambios destacarías a partir del mismo? (políticos, económicos, urbanísticos, demográficos o socioculturales).
¿Consideras importante estudiar este período en la enseñanza preuniversitaria? ¿Qué argumentos hay para ello?
¿Qué recuerdas sobre esa enseñanza? ¿Qué valoración haces de la misma?
¿Te enseñaron algo sobre la Transición en Ceuta?

Estas preguntas fueron concretándose en función de las dinámicas de las entrevistas y de los grupos de investigación; igualmente, hemos utilizado, como “estimulación del recuerdo”, una serie de noticias, hechos, lugares o personajes.

En lo que se refiere a la *metodología de investigación* utilizada, en coherencia con la fundamentación y justificación del trabajo y con los objetivos del mismo, hemos seguido procedimientos cualitativos (Tojar, 2006), tanto en la recogida de información como en el análisis e interpretación de la misma.

Se han diseñado y desarrollado entrevistas abiertas, apoyadas en un guion estructurado y, en función de las respuestas de los sujetos participantes, en un apoyo documental a utilizar a modo de “estimulación de recuerdos”; hemos guiado la conversación buscando generar los mayores espacios para que el entrevistado plantee sus propios puntos de vista sobre la temática objeto de estudio; así mismo, hemos utilizado grupos de discusión (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2010), a partir de un guion estructurado y de estimulación de recuerdos

apoyándonos en distintos documentos. Con los mencionados instrumentos queremos recoger discursos completos, para proceder a su análisis e interpretación y establecer relaciones y significados contextualizados en los perfiles establecidos. No pretendemos establecer ningún tipo de generalización en los resultados (Moral, 2006), muy al contrario, perseguimos plantear distintas representaciones o visiones de sujetos anónimos, espejos en los que podamos mirarnos aquellas personas interesadas en conocer algo más sobre la Transición en Ceuta, conocimiento generado a partir de las visiones de “protagonistas anónimos”.

Con la metodología empleada pretendemos producir datos descriptivos partiendo de los significados de las personas implicadas en la investigación. Tanto las entrevistas mantenidas como los grupos de discusión desarrollados han sido grabadas y posteriormente transcritas, constituyéndose en el material fundamental para el establecimiento de resultados. Las entrevistas desarrolladas han sido 11, con una duración media 1 hora 5 minutos, el tiempo total de entrevistas ha estado en torno a las 12 horas; la transcripción realizada ha ocupado 55 A4. Se han desarrollado dos sesiones de grupos de discusión, con una duración 1 hora 30 minutos, un total de 3 horas, que han representado 16 A4 de transcripción.

## 4. RESULTADOS

El establecimiento de los resultados lo hemos realizado partiendo de las preguntas que han

guiado nuestra investigación. Hemos ido estableciendo distintas categorías:

- Sensaciones y conceptos asociados a la Transición.
- Límites temporales.
- Asignaturas pendientes.
- Valoración general, cambios producidos a partir del mencionado período.

Tanto en la recogida de información como en el análisis de la misma y en el establecimiento de resultados hemos prestado especial atención a las referencias asociadas a Ceuta, aunque no hemos descartado otras que trascienden el ámbito local.

A la hora de proceder a la presentación de los resultados, vamos a discriminar entre los tres grupos de edad de los sujetos participantes en la investigación.

### 4.1. Sensaciones y conceptos asociados a la Transición

#### 4.1.1. Mayores de 70 años

Coincidencia en destacar *ilusión y alegría*, también *cambio y esperanza*, en algún caso, que los cambios fueran más rápidos: “Fue un cambio esperanzador, ilusión, la gente que queríamos que cambiara... que llevábamos tiempo esperando... antes había sido la Revolución de los Claveles, en Portugal (25/04/74) ... Algunos, quizás, queríamos más, más rápido... mucha

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

ilusión...” (Participante 3); sensaciones de *apertura*, de *participación*, de *emoción*, de *alivio*: “... se iba a poder hablar de temas políticos...” (P. 1), “... poder desarrollarnos en una nueva situación que desconocíamos por completo... mucha ilusión, podemos participar, hacer algo nuevo...” (P. 4); “... asocio la Transición a alegría, en España íbamos a poder vivir de otra manera... poder hablar, íbamos a ser más libres, unía Transición a Libertad” (P. 2).

Por otra parte, *preocupación* por lo que pudiera pasar, “...preocupación, parecía que iba a haber mucho jaleo, que si había quienes iban a protestar porque no querían que se hicieran elecciones, porque antes vivíamos muy bien, decían, y esto ahora no se sabía lo que iba a pasar...” (P.2); *temor* a hablar sobre temas políticos en el contexto de una ciudad muy conservadora, de ambiente muy militar, también se percibía en entornos muy conservadores de la ciudad, “... resistencias al cambio, continuar con el franquismo pero sin Franco ...” (P. 2).

Se señala, de forma minoritaria, una sensación de *decepción*, tras las primeras elecciones, al ver que iban a seguir en el poder personas que ya lo ejercían durante el franquismo, una continuación del régimen franquista, pero sin Franco.

## 4.1.2. Entre 55-65 años

Sensaciones coincidentes con los más mayores en cuanto a que cambiara una ciudad muy conservadora, “... había que trabajar mucho y duro para cambiar” (P.1) parecía que los cambios iban

más despacio, con retraso en relación al resto de España, a lo que se percibía a través de los medios de comunicación. *Ilusión* en relación con lo que se estaba viviendo, *apertura*, *libertad*, *posibilidad de elegir*, “... fue un periodo de descubrimiento de lo que era la política y de cosas que no conocía...” (P.5); se destaca el importante papel de nuevos medios de comunicación “...acceder a distintos ámbitos de la cultura, a diferentes medios de comunicación que estaban surgiendo, (El País, Cuadernos para el Diálogo, Triunfo o Cambio 16)” (P.4); asistir a mítines, “...cuando empiezan los primeros mítines me encantaba asistir, me gustaba participar o cuando había algo relacionado con la izquierda...que era la novedad... hubo un recital de Nuria Espert, con poemas de Rafael Alberti...” (P.1); *placer* por recorrer la ciudad en las elecciones: “...olía de forma diferente en nuestra ciudad, olía a libertad...me parecía muy bonito ver a las personas haciendo cola para votar... pensaba que cada una de esas personas tenía una ilusión...” (P.2). El *valor del respeto* a los pensamientos de las personas, las ganas de entenderse, de salir todos juntos de la situación anterior, “no perder de vista la perspectiva del pasado, de una dictadura muy larga y muy dura” (P.4).

Uno de los participantes ejemplifica cómo los años de la Transición le hicieron evolucionar en sus pensamientos político-sociales:

*...antes de la Transición... mi visión social del mundo se asocia a la religión, a la imprenta de los Remedios, con el Padre Arenillas... los rojos son muy malos, le hacen daño a la*

*Iglesia y a España... después, qué ilusión el poder hacer el futuro cada uno de los españoles, ya tenía más pensamiento social, ya sabía otras cosas.... Enamorado perdido de leer la Constitución, yo me convierto en un forofo de esa libertad, porque creo que todos la podemos practicar. La canción que aprendimos, Habla pueblo habla..., tomo conciencia de lo que estamos viviendo.... Teníamos limpieza de miras al comienzo de nuestra democracia. (P.2)*

Por otra parte, *prudencia* en cuanto a manifestarse en público y *miedo* a que el proceso abierto no saliera bien, a que hubiera una sublevación militar. Se percibía en sectores de la población posicionamientos que querían que continuara el franquismo, aunque sin Franco: "...escuchaba muchas cosas que no me gustaban y me tenía que callar... esas mujeres de los militares, y hablaban.... «Están deseando que se muera Franco, y van a quitar y a poner, van a venir otra vez los rojos»" (P.1); uno de los participantes, estudiante, alude a cómo veía la Transición desde esa perspectiva

*...el autoritarismo que había en la enseñanza seguía siendo el mismo... recuerdo, por ejemplo, en las clases de política, discutir con la profesora, que era de Falange. La de Educación Física y ella eran las dos de Falange.... Y yo recuerdo discutir con ellas porque censuraban mucho la entrada de la democracia. Decían que era como algo absurdo, que en España siempre había habido libertad... (P.5).*

### **4.1.3. Jóvenes universitarios**

Sobre los conceptos que asociaban al período de la Transición, la totalidad de la muestra coincidió en tres, cambio, revolución y libertad:

*Yo la verdad es que sé poca cosa. Sé que con Franco estaba todo como muy recto, tenía que ser siempre lo que dijese el poder, por así decirlo, y en el momento en que llegó la democracia los derechos empezaron a salir un poco a la luz. Gracias a ese cambio hemos logrado tener un poco más de libertad. (P.2)*

Todos entran a valorar si ese cambio es positivo o negativo, y aun señalando la positividad del mismo, no dejan de plantearse dudas: "Ahí está la cuestión, si [la transición] fue negativa o fue positiva. A ver, el fondo es positivo. El cómo es lo que veo yo más negativo: cómo se hizo, con quién se hizo y por qué se hizo" (P.1).

Por último, los participantes muestran consciencia sobre la variedad de discursos que puede ofrecer un mismo proceso histórico, planteándose la veracidad del mismo teniendo en cuenta el hecho de haber accedido a él por diversos medios y no haberlo vivido personalmente:

*Yo creo que un dato importante es que a nosotros ha sido recientemente cuando nos han dado datos sobre otra parte de la Transición. Creo que somos dos generaciones que nos hemos estado aprendiendo una Transición establecida. Ahora hay más relatos alternativos, hay que ser conscientes de que ha estado invi-*

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

*sibilizado, o no se ha querido hablar ni relatar sobre eso: en el mismo puesto de poder que estaban en la época franquista, escribieron también la Constitución y el cambio a la democracia... son cosas que tenemos que tener en cuenta para saber qué fue la Transición. (P.3)*

## 4.2. Límites temporales de la Transición

¿Qué límites temporales podrían ponerse a la Transición? ¿Cuándo consideramos que comienza este período histórico? ¿Se ha terminado o sigue abierto? ¿Cuándo consideramos que finaliza? Estas preguntas centran este bloque, desde el presupuesto que es complejo establecer de forma concreta cuándo comienza y termina un determinado período histórico, puesto que los cambios, en Historia, no son simples y lineales, sino múltiples y complejos.

### 4.2.1. Mayores de 70 años

Las respuestas son diversas, tanto a la hora de establecer el comienzo como el final, sin coincidencias. Sobre el inicio, se habla de la importancia de la enfermedad y muerte de Franco, asociando estos hechos también al atentado Carrero Blanco; el nombramiento de Adolfo Suárez como Presidente del Gobierno y su ascenso político es otro momento destacado, uniéndolo al comienzo del reinado de Juan Carlos I. Refiriéndose concretamente a Ceuta, se pone de manifiesto que los cambios fueron muy lentos, más lentos de lo que se percibía en el conjunto del estado; las primeras elecciones municipales,

con la llegada de la primera alcaldía democrática, tras “los alcaldes falangistas” (P.3), como señala una de los participantes, es señalado como un acontecimiento significativo en el comienzo de la Transición, obviándose las elecciones generales de 1977.

Sobre el final de la Transición, las respuestas también son dispares, uno de los participantes no sabría señalar un final, pensando que, en cierto modo, no ha terminado; otro alude a cuando se otorga el Estatuto de Autonomía a Ceuta, que, junto con el otorgado a Melilla, cerraba el mapa de las autonomías; la naturaleza del mencionado estatuto, “dejando muchas cosas pendientes...” (P.1); otro de los participantes señala el golpe de estado del 23 de febrero de 1981 y la “sorpresiva victoria electoral del P.S.O.E. en Ceuta” (P.4) como momentos relevantes que marcan el final de la Transición en la ciudad; un último participante señala que la Transición no ha terminado, pues “... sigue habiendo muertos en las cunetas” (P.4), destacando la importancia de la falta de justicia y reparación con los que perdieron la guerra.

### 4.2.2. Entre 55 y 65 años

Este grupo de edad también plantea diversidad de respuestas, aunque con algunas coincidencias más que en el grupo anterior. Se coincide en señalar las primeras elecciones democráticas y la llegada al poder de la U.C.D., con Adolfo Suárez, como referencias relevantes en el comienzo de la Transición, se recuerda que Suárez fue nombrado por el Rey Juan Carlos como Presi-

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

dente del gobierno tras la muerte de Franco y la destitución de Arias Navarro; la lentitud de los cambios, destacándose la influencia del poder militar, que provocaba que un sector muy importante de Ceuta mirara con recelo lo que representaba la Transición; uno de los participantes subraya que, tras la muerte de Franco, la derecha sigue gobernando, controlando el poder civil y el militar; "... un cierto miedo, instaurado en la sociedad, hizo que la izquierda cediera en principios fundamentales, como el régimen político (monarquía frente a república)" (P.1). A partir de aquí, las respuestas se diversifican: las noticias sobre huelgas y manifestaciones en distintos lugares de España, que llegaban a Ceuta a través de la televisión; una importante manifestación en Ceuta, "... algo inédito en nuestra ciudad desde el final de la II.ª República" (P.3); se destaca la importancia de distintos medios de comunicación, tanto escritos ("Cuadernos para el diálogo" o "Triunfo") como hablados ("B.B.C. en español") en los comienzos de la Transición; la llegada a Ceuta de diversos políticos de ámbito nacional (Alfonso Guerra, Luis Solana, Blas Piñar...) o actuaciones concretas, marcan, también, el comienzo de la Transición: "empiezan a percibirse en las calles cambios, como cuando quitaron las casetas militares de las playas" (P.5); otro de los participantes, estudiante de magisterio en esos años, recuerda que se empezaron a reivindicar cambios en los estudios que realizaban, "... hubo un grupo de estudiantes muy concienciados con ellos..." (P.4).

En relación con el final, las referencias a destacar son: tres de los participantes destacan la

victoria del P.S.O.E. en las elecciones generales de 1982, uno de estos tres participantes matiza que fue un paso muy importante, pues finalizó el miedo a una sublevación militar, pero no definitivo del final de la Transición, este momento se relega a la abdicación de Juan Carlos I, muchos años después "... fruto de una libertad que se fue adquiriendo poco a poco de poder criticar a la jefatura del estado, algo impensable durante muchos años..." (P.5); otro señala que tras la victoria del P.S.O.E. hubo un paso atrás en Ceuta, cuando la ciudad quedó al margen del mapa general de las autonomías, estableciéndose un estatuto con importantes diferencias a las del resto del estado.

Otro participante considera que la Transición no ha terminado, "... yo creo que Ceuta se ha ido acomodando y a lo mejor la Transición la hemos ido dejando morir. No se ha terminado, la hemos dejado morir: por los políticos y quizás también por nuestra falta de implicación..." (Participante 6); para otro, la aprobación del Estatuto de Autonomía para Ceuta, "un estatuto de la «señorita Pepis», que fue transformando el ayuntamiento, con nuevas competencias..." (P.3). Otro participante de este grupo señala como final de la Transición la pérdida del poder de los gobiernos de Felipe González.

## **4.2.3. Jóvenes universitarios**

Destacar que es el ámbito en el que los propios participantes realizaron una mayor distinción entre lo aprendido/establecido "académicamente" y sus consideraciones personales.

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

Sobre el inicio del período, la mayoría estuvo de acuerdo en que dio comienzo con la muerte de Franco, establecen esta afirmación con matices:

*Yo pienso que empieza antes, con la muerte de Carrero. Carrero era una pieza que había que quitar, Franco en sus últimos años no tomaba muchas decisiones, las tomaba el búnker. España va creciendo económicamente, la autarquía desaparece, "el fenómeno 600..." (P.1)*

*Yo estoy pensando que las fechas no cuadran, si en tres años muere Franco y se vota una Constitución... yo creo que tiene que empezar antes (P.5).*

*No parecen tener tan claro el final: "... por ponerle alguna barrera, podemos decir que termina en el ochenta y dos, con el gobierno de Felipe González.... Las personas mayores ven la Transición como algo que ya ha pasado" (P.1).*

*... yo pienso que la Transición no ha tenido un punto final. Todavía seguimos en transición o todavía sería necesario seguir en transición para mejorar nuestro país, porque si tanto queremos que los ciudadanos participen, no nos deberían dar cuatro opciones de partidos políticos que se pelean entre ellos para conseguir su propio beneficio. ... yo pienso que todavía seguimos en transición. (P.2)*

*... la transición empieza en el 75 con la muerte de Franco y la verdad es que acabar...*

*no creo que haya acabado, hay muchas cosas por mejorar. Si en la Constitución que tenemos, firmada por ellos, hoy en día muchos de los artículos fundamentales no se cumplen. Todavía estamos en transición. (P.5)*

*... el inicio es la muerte de Franco y creo que hasta la venta de Felipe González de España a la oligarquía, a partir de ahí la cosa cambió... Cuando empieza a desmontar las industrias y llegan las grandes empresas. Yo creo que a partir de ahí el tablero político ha cambiado, ya no somos nosotros lo que llevamos el mando ni decidimos. (P.7)*

Como podemos observar, el final de la Transición es considerado por los participantes como algo más difuso. La mayoría habla de un "final establecido", refiriéndose a la victoria del P.S.O.E. en las elecciones de 1982, pero piensan que la Transición no ha terminado, considerando la posibilidad de que el proceso pueda dividirse en etapas, finalizando una de ellas en 1982 y llegando incluso a los años noventa, por lo que ahora mismo nos encontramos en una de ellas.

## **4.3. Asignaturas pendientes de la Transición**

Es el ámbito mayor intensidad y debate en las respuestas, aplicable a los tres ciclos de vida participantes.

Ha habido manifestaciones referidas tanto a la Transición en general como a cuestiones con mayor incidencia en Ceuta.

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

Las preguntas han sido las siguientes: ¿Dejó este período histórico temas, cuestiones o asuntos sin cerrar? ¿Hay asignaturas pendientes de la Transición?

## 4.3.1. Mayores de 70 años

En primer lugar, cuestiones que trascienden el ámbito de la ciudad:

- Relaciones Iglesia-Estado, mantenimiento de privilegios de los que la Iglesia había gozado durante el franquismo, la Transición no abordó esta cuestión: "... hay curas que son muy reacios a terminar con algunos privilegios..." (P.2), "no se dio el paso que se tenía que haber dado.... El concordato que se firmó no se tenía que haber firmado nunca..." (P.4).
- Jefatura del Estado: tanto la monarquía, como quién debía ocupar el trono, fue una imposición del régimen anterior, una decisión que no fue cuestionada durante la Transición, se considera un acto de generosidad de los partidos de izquierda, una cesión importante: "... lo más admirable de la Transición para mí fue el P.C.E.... aceptar la monarquía fue un acto de generosidad..." (P.2).
- Actuaciones policiales durante el franquismo y en los primeros años de la Transición: otra cuestión no abordada, acordándose una amnistía que dejó impune la represión ejercida:

*... Hasta que no pase tiempo, la generación que vivió esos tiempos... no se*

*podrán saber muchas cosas, lo que se hizo desde la Policía.... cuanto más se sepa mejor, seriamente, sin querer buscar venganza, pero las cosas hay que saberlas... (P.3)*

- Reconocimiento a los vencidos en la Guerra Civil, a los represaliados y perseguidos durante el franquismo: es la cuestión más destacada "... hay mucha gente, todavía, que está en el olvido..." (P.3); "... los muertos en las cunetas.... mientras sigan ahí, la Transición no habrá terminado..." (P.4),

*... retirar los restos franquistas que siguen en nuestra ciudad, en calles... hay una ley de la Memoria Histórica que no se está llevando a cabo... ha costado Dios y ayuda que quitaran los pies de Franco del Hacho... hubo reticencias al aperturismo... esto que no se mueva... (P.1)*

- Se plantea que hay cuestiones que no han salido a la luz, quizás lo hagan cuando desaparezcan protagonistas destacados de esa generación: el 23-F.
- Sigue faltando, a día de hoy, cultura política, falta de educación política entre la ciudadanía: "... cuando leí el otro día.... eso de «una, grande y libre», falta educación política..." (P.3).

En cuanto a Ceuta, las manifestaciones se centran en:



# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

- Relaciones con Marruecos, que afecta especialmente a la ciudad. Este asunto venía de lejos, se considera anterior a la Transición, no fue abordado durante la misma: "... tema que ya venía de lejos y que sigue.... nos necesitamos unos a otros..." (P.1).
- Integración del colectivo "musulmán" en la ciudad: "... eso no se ha gestionado nunca bien, no sólo en la Transición... se movió mucho dinero.... La corrupción que hubo ahí fue vergonzosa y los dineros que se movieron ahí por papeles también..." (P.1).
- Autonomía: otro de los temas más destacados. La sensación general es de profundo malestar y decepción por cómo se abordó y acordó esta cuestión entre los grandes partidos. Se alude a cuestiones que van desde la fallida integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía al alcance de la autonomía concedida, muy limitada en sus competencias, pasando por el proceso seguido, diferente al del resto del estado y mucho más lento, al incumplimientos de los dos grandes partidos (P.S.O.E. y P.P.) o a la singularidad-diferenciación con respecto al resto de territorios con autonomía: "... asignatura pendiente de difícil solución, que es la autonomía, Ceuta, una ciudad pequeña, con la reivindicación de Marruecos .... hubo algún político que llegó a hablar de Ceuta y Melilla como las provincias andaluzas de ultramar..." (P.1) "... Ceuta tenía que ser parte de Andalucía... históricamente, las dos partes del estrecho han estado siempre unidas...creo que Andalucía se quitó un problema de encima con Ceuta, pudo ser un

error... las relaciones con Marruecos también influyeron..." (P.3); "Nos metieron con "calzador" en el mapa de las autonomías... lo mejor hubiera sido estar en Andalucía..." (P.4).

## 4.3.2. Entre 55 y 65 años

Las cuestiones planteadas coinciden, mucho, con las manifestadas por el primer grupo:

- Reconocimiento a las víctimas del franquismo. Posturas diversas al respecto, una mayoritaria: la Transición debería haber efectuado ese reconocimiento:

*... el tema del reconocimiento a las víctimas, hubo una Transición, pero de los muertos no se hablaba... de toda la represión que hubo en Ceuta no se hablaba, había mucho miedo... El tema de la represión quedó pendiente, en cualquier ciudad hay una asociación para la recuperación de la memoria histórica, en Ceuta no la hay. (P.1)*

*"... es un tema que, hasta que no se resuelva, la puerta va a seguir entornada. No se va a cerrar la puerta de la Transición". (P.5).*

Otra minoritaria,

... con la historia me gusta ser respetuosa, y no compartiendo para nada cosas de las que hizo Franco, no me gusta hacer leña del árbol caído.

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

Con las calles, por ejemplo, cuando se pone una calle a alguien es porque en su momento fue importante.... Cuando aniquilas lo anterior, no hay historia. (P.6)

Uno de los participantes plantea que "... no se entiende que, a día de hoy, el general Franco siga ostentando el título de «alcalde honorario y perpetuo de Ceuta», que le fue otorgado por una corporación municipal tras el final de la guerra civil" (P.1).

- Uso de espacios militares en Ceuta, destacamos la siguiente reflexión:

*Ahora se está consiguiendo que se ceda terreno, eso se tenía que haber hecho antes, en los años 80. ... hay un porcentaje altísimo de terreno en manos del ejército, una ciudad que necesita espacios, es una asignatura que no se resolvió entonces y sigue sin estarlo... cómo el gobierno tiene que negociar con un estamento que forma parte del estado.... impide que la ciudad crezca... eso es herencia de la Transición, que no se resolvió... (P.1)*

- Autonomía: planteamientos similares a los anteriores. Se destaca "la gran movilización ciudadana a favor de una autonomía más plena..." (P.6), "... una especie de desprecio, como dejarnos al margen..." (P.5), "... tenemos una administración que nos hace distinta... son 17 comunidades autónomas

y nosotros, junto a Melilla... nos dejaron descolgados del mapa... como dos chinche-tas..." (P.2),

*... hubo un paso atrás ... cuando en España empieza el tema de las autonomías, y Ceuta se queda fuera; aquello lo viví mal, muy mal, era hacerte diferente al resto de España... o hubiéramos ido con Andalucía o hubiéramos tenido una nuestra, pequeñita, igual que Murcia, lo viví mal, con desgana, con decepción... (P.1)*

- Sobre la Jefatura del Estado: "... El PSOE era un partido republicano y tenía que haber luchado por la República, pero cuando vio lo que había... Con el intento de golpe de estado, dio un paso atrás." (P.1).

*... la figura del rey era intocable y alrededor del rey y la casa real se arrimó mucha gente, que después se ha visto... que utilizaron esa cercanía al rey y en aquel momento no se podía criticar, no salía a la luz nada... (P.5)*

- Relación Iglesia-Estado: "Se tenía que haber ido más hacia un estado laico, no aconfesional. La fuerte identificación entre iglesia, ejército y estado anterior a la Transición impidió esto..." (P.1).
- Relaciones con Marruecos: "... frontera y aguas jurisdiccionales... debido a la política exterior española, a la necesidad de mante-

## LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

ner buenas relaciones con nuestro vecino, son temas sin resolver y que condicionan el desarrollo de nuestra ciudad..." (P.2).

- Comunicaciones con la península: el alto precio del transporte marítimo y los privilegios de ciertos estamentos para desplazarse en los mismos, lo que representa un agravio comparativo:

*"... el monopolio encubierto... cómo es posible que la travesía Ceuta-Algeciras, nuestra única carretera de salida, sea la línea más cara de todo el estado... y el agravio comparativo que haya grupos, como los militares, que tengan privilegios para viajar..." (P.2).*

### 4.3.3. Jóvenes universitarios

Es el aspecto de mayor debate en los grupos de discusión, coincidiendo en las siguientes cuestiones: religión, jefatura del estado, memoria histórica, cuestión autonómica y justicia.

Sobre la religión, la amplia mayoría de participantes consideran que la relación Iglesia-Estado no quedó bien resuelta y apuntan que todavía sigue teniendo un peso importante, no tanto a nivel cultural como a nivel institucional:

*"La religión, es un tema que predomina y que enfrenta mucho a la sociedad. Y hoy en día, en el gobierno y en todo, la religión está presente" (P.4).*

*Ahí hay un tema importante: En la calle te encuentras gente que te dice "España es un país laico", y no, es un país aconfesional... Y eso no se eliminó para ganarse el favor de muchos sectores. ... Es que, si tú hubieras quitado el poder a la Iglesia y encima legalizas el PCE un Viernes Santo, los militares no hubieran dado el golpe en 1981, lo hubieran dado mucho antes, pienso yo. (P.1)*

*"Yo no escucho España y lo relaciono directamente con el catolicismo, pero el tiempo anterior te hace pensar eso, y los medios. Pero creo que deberíamos cambiarlo. Pienso que no debería estar tan arraigada en cuestión de poder" (P.5).*

La amplia mayoría considera la posibilidad de que pueda llegarse en algún momento a constituir un estado laico, destacando la presencia de la religión en las aulas. Un porcentaje minoritario de hizo alusión a la pérdida de respeto hacia la religión católica por parte de la sociedad:

*Yo creo que el cristianismo está bastante infravalorado con respecto al resto, sobre todo con temas cómicos. Se ridiculiza mucho más el cristianismo que el islam, por ejemplo. A nadie se le ocurre hacer bromas sobre Mahoma o sobre Alá. Actualmente eso es un fallo, a mí me parece bien que la religión no esté en la educación, pero todos por igual. (P.6)*

## LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

En segundo lugar, la jefatura del estado, se produjo un acuerdo mayoritario en que existió un continuismo respecto al periodo de la dictadura. Argumentan esta afirmación aludiendo por una parte a la peculiaridad de que Juan Carlos I fuese nombrado por Franco, y por otra, a que a nivel ejecutivo se han mantenido ciertas estructuras políticas: "No podemos hablar de transición cuando tenemos un jefe de Estado nombrado por Franco en vida. ... en el golpe de Estado ¿quién era el Elefante Blanco?" (P.1).

*Yo pienso que son el mismo perro con distinto collar, lo que pasa es que todo evoluciona y las cosas se intentan hacer de otra manera (P.3).*

Coincidencia en que no se podría haber abierto el debate sobre monarquía o república en aras de mantener un proceso pacífico, se incide en que en el momento actual la cuestión se presta a ello.

*Otra "asignatura pendiente" fue la de la memoria histórica, los participantes la consideran uno de los grandes cabos sueltos de la Transición: "España es el segundo país con más desaparecidos, con muertos en cunetas, con un monumento franquista donde está enterrado el dictador." (P.1).*

*Encontraremos opiniones contrapuestas: por una parte, un porcentaje significativo de la muestra resaltó el hecho de que no se pidieran responsabilidades sobre los desa-*

*parecidos del bando republicano durante la guerra y que a día de hoy sean otros países el escenario en el que se juzguen crímenes de guerra franquistas: "... Ahora ha salido que una jueza argentina ha tenido que procesar... Hay torturadores del franquismo sueltos por la calle, Billy el Niño. Lo intentó Garzón y lo apartaron de la judicatura." (P.1).*

Por otra parte, surgieron reacciones dispares sobre la manera en la que se ha gestionado la memoria histórica:

*Yo veo un problema con la memoria histórica, porque se ensalza al bando republicano y se menosprecia el bando franquista... en una guerra todos hacen cosas malas, eso es así... ¿por qué se ensalza a unos y se menosprecia a otros? Por ejemplo: quitar calles de franquistas y poner calles de republicanos. Cualquier cosa de Franco la quitan, cuando es parte de la Historia. (P.7)*

*... en la Transición los demócratas pactaron con el diablo. Un pacto de silencio y de olvido que no debería haber ocurrido, ese querer desentenderse de la barbarie que se hizo en el franquismo y de intentar olvidar... eso se puede interpretar como un acto de menosprecio hacia esas personas que han sido víctimas. (P.8)*

Otra "asignatura pendiente" destacada fue la autonomía, relacionada directamente con la situación de Ceuta y la solución que se adoptó.

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

La mayoría está de acuerdo en que esta cuestión no se resolvió de forma correcta y en que los problemas que de ella se derivaron están dando la cara en la actualidad.

*... el reparto equitativo de competencias a nivel de recursos... Andalucía también lo sufrió, Cataluña y País Vasco siempre han estado exaltando sus caracteres independientes, pero España se considera un Estado plurinacional, que de hecho hoy día sufre todavía consecuencias de esa mala organización de la distribución territorial. (P.10)*

Se abordaron otras cuestiones, como la Justicia —donde una amplia mayoría aludió al hecho de que no existe una imparcialidad real ni tampoco una separación real de poderes—, los cambios transcurridos en el papel de la mujer en la sociedad española o la educación. Resulta relevante realizar una mención especial al interés de los participantes por la corrupción política que impera en la actualidad, la relacionan directamente con el mantenimiento de las estructuras políticas pasadas.

## 4.4. Valoración general de la Transición

### 4.4.1. Mayores de 70 años

La valoración es bastante positiva, la misma cobra más sentido cuando se realiza con perspectiva histórica; se destacan argumentos que justifican esta valoración: políticos, sociodemográficos, culturales o urbanísticos.

- Políticos: “... La libertad de votar... antes sólo podíamos votar las leyes del movimiento... La tranquilidad y la ilusión de que las cosas iban a cambiar, ya no íbamos a estar tan oprimidos...” (P.2); “... valoración buena, salió a la luz lo que hasta ese momento estaba oculto, sólo salían a la luz las ideas de la derecha franquista...” (P.1); “... pero en general, fue un momento bueno... hubo cosas que se subordinaron a intereses de los partidos, pero había políticos que se comprometieron, que tenían ganas de trabajar...” (P.3).
- Sociodemográficos:

*... la normalización de la población de origen magrebí que había en Ceuta, entonces era poco numerosa, personas que estaban en Ceuta de toda la vida.... Un cambio muy importante desde el punto de vista demográfico.... Lo venían solicitando durante mucho tiempo... lo que había era una tarjeta estadística... (P.3)*

Otro participante tiene una postura crítica y de preocupación sobre este aspecto: “... preocupante un poco, hay muchos más musulmanes que entonces, tiene que ver algo con la Transición, empezaron a regalar las tarjetitas...” (P.2); un tercer participante asocia la integración de la población de origen magrebí con la gestión de la frontera, señalándose que a partir de la Transición el incremento de la población de origen magrebí ha sido constante y considerable, mientras que la población de origen europeo se ha ido estancando: “... yo hubiera dado menos

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

carnets.... Se fue poco riguroso en el tema de la integración, de la regulación de la población magrebi” (P.4).

Culturales:

*... en lo cultural se notó un cambio importante, ferias del libro, actividades de teatro... un cinefórum en lo que ahora es la facultad, montado por Joaquín Guzmán, siendo alumno, había mucha gente muy buena... empezó a implicarse mucha gente en actividades culturales... (P.3)*

En el ámbito educativo se señalan más posibilidades de estudios, se construyen y mejoran distintos centros educativos. En temas deportivos también se apreciaron muchas posibilidades para el deporte de base.

- Urbanísticamente se hace una valoración positiva, destacándose la proyección y construcción de nuevas barriadas, comenzaron obras para ganar terrenos al mar, mejora de zonas del litoral o desarrollo de instalaciones portuarias.

## 4.4.2. Entre 55 y 65 años

La valoración también es muy positiva, sobre todo teniendo en cuenta la perspectiva histórica desde donde veníamos: “... pronunciamientos, experimentos estrambóticos, guerra civil, dictadura... llegar a establecer una democracia, con limitaciones... pero una democracia.... La actitud de dialogar, pactar, respetarse, eso tuvo

mucho mérito.... ahora se echa en falta.... En el cómputo global, ¡bendita sea la Transición!” (P.4).

En Ceuta, la Transición es valorada de forma bastante positiva, destacándose que se desarrolló en una ciudad que era considerada como muy de derechas, muy franquista:

*... a nivel de ciudad, sí, podías hablar, pero tenías que tener cuidado porque la mayoría de la gente era franquista, los franquistas de aquí, lo primero que decían es que el rey era un traidor y Suárez traidor y medio, y eso estaba harta de escucharlo y rebatirlo, porque los de mi círculo que no éramos franquistas, defendíamos a Suárez y defendíamos al rey, que en el momento eran los artífices del cambio, ya después... en aquel momento, el cambio venía de ahí. (P.6)*

Uno de los participantes subraya la importancia de la Transición en Ceuta, en cuanto que sentó bases de lo que hoy es la ciudad:

*Yo creo que, sobre todo, hay un cambio desde el punto de vista de la tranquilidad del ceutí, hasta los años 90 había un cierto miedo a invertir en Ceuta, a partir de ahí llegaron las franquicias a Ceuta, mejoraron las inversiones en la ciudad... (P.1)*

En el ámbito político, fueron notorios los cambios y la valoración positiva de los mismos, “... ver elecciones, partidos políticos y gente discutiendo, sin miedo; la forma de gobernar.... la pre-

## LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

sión de huelgas... La cuestión autonómica trajo cambios importantes, surgen nuevos posicionamientos políticos, partidos localistas, esto causó mucho daño en la izquierda..." (P.1),

*... el cambio fundamental que percibí, fue la libertad que yo empecé a tener para poder pensar y decir lo que me diera la gana... el hecho de poder hablar abiertamente... es el principal signo de cambio.... poder hablar sin perjudicar a mi familia... (P.6)*

Estos cambios fueron más limitados que en otros lugares:

*... el cambio político se ha vivido menos, sí había más libertad, más posibilidades, sí... pero estos cambios se han visto más en otras ciudades... en la nuestra hemos estado siempre muy condicionados por las relaciones con Marruecos... el tema de la autonomía es un claro ejemplo de las diferencias con otros lugares de España. (P.3)*

*...en la política exterior, en las relaciones con Marruecos, poco cambió durante la Transición y después de ella, el Rey no ha venido a Ceuta hasta hace unos años (2007) (P.2).*

En el ámbito urbanístico se señalan avances muy importantes, aunque también se indican problemas asociados al mundo de la vivienda: desaparecieron las casetas militares, abriéndose muchas zonas de playa, hasta entonces "de uso limitado" al conjunto de la población, "... la playa

de Benítez estaba tomada por los militares, llena de casetas militares, la playa para todo el mundo, cosas anecdóticas que te hacen decir que las cosas están cambiando..." (P.1). La ciudad empezó a transformarse, todo el Polígono Virgen de África, por ejemplo, así como otras barriadas como Juan Carlos I.

*Hubo muchos problemas para la construcción de viviendas de iniciativa privada, negativa de los bancos a facilitar préstamos, mucho terreno condicionado por defensa... Sí se empezaron a construir viviendas, como las de Real 90, en Ceuta eso era peculiar, dificultades grandes para acceder a una vivienda... (P.3)*

*... las barriadas sí que se fueron transformando. Ceuta siempre ha tenido el problema del precio del suelo. Y se han hecho barriadas buenas, pero luego se han dejado morir. Yo comprendo que la gente de las barriadas tenga ese sentimiento de abandono..." (P. 5)*

En la educación también se vieron cambios importantes,

*... en la escuela de magisterio y a nivel de la ciudad, organizando distintas actividades de renovación pedagógica durante la década de los ochenta, surgió el "Colectivo Educativo Ceutí", Movimiento de Renovación Pedagógica que organizó tres ediciones de una Escuela de Verano y editó una revista de educación, "Almina", con doce números. (P.4)*

Se produjeron cambios económicos: desde el comercio del bazar a una diversificación comercial y una apuesta hacia el turismo, hay planteamientos críticos sobre ello:

*... Los típicos paraguayos, los matuteros que compraban queso de bola, transistores, paraguas y poco más. Pero ese turismo se podría haber mejorado más. La Ceuta de los bazares... pero eso fue la gallina de los huevos de oro, se hizo mucho dinero, pero ni esas inversiones quedaron en Ceuta ni tuvieron la cosa de decir o nos transformamos, o morimos... Ceuta es una ciudad que va a lo fácil y al momento, ¿que nos tenemos que cargar los portales tan bonitos que había en Ceuta para poner bazares? pues lo hacemos, qué hay que vender queso de bola, pues a ver quién vende más... (P.5)*

Los cambios sociodemográficos también han sido muy grandes: gran aumento de la población de origen magrebí-islámico, la estructura sociodemográfica cambió muy rápidamente, las nacionalidades aumentaron considerablemente, esto provocó cambios en la configuración sociodemográfica de distintos barrios,

*... la integración de distintas culturas requiere su tiempo, en este tema ha habido mucha aceleración. Por decreto no se hace una integración social, eso hay que hacerlo de forma escalonada, sería, con planteamientos... qué valores son innegociables, por encima de distintas culturas... (P.4)*

### **4.4.3. Jóvenes universitarios**

Este grupo valora el periodo en clave positiva. Cualquier cambio que implique pasar de una dictadura a una democracia siempre es positivo. En el momento se hizo lo mejor que se pudo y valoran minuciosamente el contexto, al mismo tiempo apuntan que todo es mejorable, los argumentos negativos se derivan de la gestión que se hizo a posteriori:

*La Transición, con todo lo malo que tiene, ha sido positiva. Estamos en la quinta economía de la U.E. Mejorable... un montón. Le pondría un siete (P.1).*

*... ha sido positivo. Siempre que salgas de un régimen dictatorial hasta una democracia es positivo... seguimos estando en proceso de cambio. Yo le pondría un 8 (P.3).*

*... le pondría un 5 o un 6, porque es cierto que se cambió a pesar de que había mentalidades franquistas y dieron el paso y supuso un esfuerzo... Pero está a la vista que hay muchos cabos sueltos y se están sufriendo las consecuencias. (P.6)*

*Un 6, porque fue positivo, pero es verdad que los temas fundamentales y las bases de todo... Se hizo un cambio de imagen y un lavado de cara, pero el trasfondo siguió siendo el mismo: un control muy férreo de las instituciones y se está viendo hoy en día que lo más importante de todo aún no está terminado. (P.7)*



## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones afectan tanto al tema objeto de estudio, como a la metodología de investigación.

En cuanto al tema, hay una postura muy coincidente en valorar más la Transición, desde la perspectiva actual, que cuando se estaba desarrollando; con el paso de los años se han entendido más y mejor distintas decisiones, en el momento de la Transición se quería más rapidez en los cambios, más contundencia en determinadas actuaciones.

En cuanto a los jóvenes universitarios, las respuestas coinciden en su mayoría con las dadas por los participantes de los grupos de edad que vivieron el periodo, especialmente en lo que se refiere a las sensaciones y valoración general, se manifiestan más críticos con el proceso, no valorando tanto como los adultos los cambios producidos, ello puede deberse a la escasa perspectiva histórica, a la falta de experiencia en relación con vivir durante el franquismo; señalan su desconocimiento sobre el proceso, también el carácter mediático del mismo, lo que pone de manifiesto la importancia que los medios de comunicación tienen en la construcción de imágenes sobre temas como el que nos ocupa.

Es necesario desarrollar distintas actuaciones tendentes a la difusión sobre el tema: prácticamente la totalidad de los participantes han manifestado, directa o indirectamente, tener un conocimiento vago, difuso, lejano..., del período

investigado, a pesar de recordar que lo vivieron más o menos intensamente y con mucho interés, expectativas y preocupaciones.

En las entrevistas desarrolladas, la “estimulación del recuerdo”, apoyada en determinados nombres, hechos o noticias, ha servido de detonante para que afloren distintas manifestaciones de los participantes y favorecer la aportación de información. En los grupos de discusión, la interacción ha facilitado que fluyeran las respuestas, además de provocar una socialización del conocimiento y un contraste del mismo.

La investigación desarrollada representa un ejemplo de construcción del conocimiento histórico utilizando como fuente principal los relatos de protagonistas anónimos, la utilización de la “historia oral” como marco epistemológico y metodológico, ésta debemos entenderla como complemento, más que alternativa, a otras investigaciones centradas en fuentes documentales.

Implicar a distintas personas, de diferentes grupos de edad, en la construcción del conocimiento histórico de la ciudad en la que viven, refuerza una identificación con el territorio, una mayor implicación en el presente y el futuro del mismo, apoyándose en una reflexión sobre el pasado. Esta implicación también facilita una mayor valoración del conocimiento histórico, de su utilidad, aproximándose a la Historia no sólo como espectador o consumidor, sino también como protagonista, como partícipe de la misma y de su conocimiento.

## 6. RECOMENDACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Planteamos las siguientes:

\* Desarrollar grupos de discusión con adultos y entrevistas con universitarios: consideramos que puede ser muy interesante intercambiar los procedimientos, desarrollando grupos de discusión con los adultos y entrevistas individuales estudiantes universitarios; igualmente, puede resultar interesante desarrollar grupos de discusión en los que intervengan representantes de los tres conjuntos de participantes.

\* Equilibrar distintos parámetros de las personas participantes, ha resultado difícil conseguir a personas que quisieran prestarse a participar en la investigación, fundamentalmente en el grupo de los mayores de 70 años, pero también en el de los comprendidos entre 55 y 65. En relación con este importante equilibrio, no hemos podido contar con un ámbito profesional destacado en nuestra ciudad, el militar, no hemos podido encontrar militares que participen en la investigación y que cumplieran los dos requisitos básicos, esto es, que desarrollaran su actividad profesional en Ceuta durante la Transición (finales de los setenta y primeros ochenta) y que hayan seguido viviendo en Ceuta desde entonces. No hemos podido contar con miembros del colectivo de origen magrebí, el “colectivo musulmán”, como coloquialmente se conoce en la ciudad, no hemos encontrado a miembros de este colectivo que vivieran en Ceuta durante el período investigado y que hayan seguido viviendo en ella hasta la actualidad. Con-

sideramos que incorporar a representantes de estos dos grupos (militares y “musulmanes”) enriquecería notablemente el trabajo. Por último, consideramos también importante equilibrar la participación de los dos sexos, se ha conseguido en el primer grupo (mayores de 70 años), pero no en los otros grupos.

\* Contemplar la influencia de la Transición en la Ceuta actual, “el pasado que tenemos presente”, “lecciones” que la época de la Transición dejó para el futuro, qué debe la Ceuta actual a decisiones y proyectos que se generaron durante los años que se han denominado de la Transición. Aún cuando hemos abordado esta cuestión, de forma indirecta, en nuestro trabajo, puede convertirse en un eje fundamental de futuros estudios.

\* Trabajar, tanto en entrevistas como en grupos de discusión, con personas que tuvieron responsabilidades de distinto tipo durante la Transición en Ceuta. Consideramos que ello puede aportar conocimiento muy valioso al período considerado. Implicar en la investigación a personas que ocuparon cargos institucionales en esos años, a representantes de distintos partidos políticos, centrales sindicales, asociaciones vecinales, empresarios, directores de centros docentes... Por cuestiones de esperanza de vida, ello es cada vez más complicado.

\* Centrarse en hechos, personajes, lugares... concretos, de la Transición (recortes de prensa, fotografías, placas, calles, plazas, etc.); en futuras investigaciones, su utilización podría conver-

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

tirse en un material fundamental a partir del cual profundizar en la construcción de conocimiento.

\* Limitar ámbitos específicos de la Transición en Ceuta. En relación con la recomendación anterior, puede resultar muy interesante contextualizar temáticamente el objeto de investigación, centrarse en ámbitos bien delimitados: educación, actividad cultural, procesos electorales, partidos políticos, actividad sindical, desarrollo económico, actividad portuaria o urbanismo.

\* Es necesario replantearse el papel que la enseñanza y el aprendizaje de la Transición tiene en los planes de estudio de nuestros jóvenes (E.S.O. y Bachillerato). Los universitarios participantes, en su práctica totalidad, manifiestan haber aprendido muy poco sobre este tema en su paso por los estudios preuniversitarios; es fundamentalmente en 2º de bachillerato (Historia de España), cuando más dicen haber estudiado el tema, más orientado a preparar y aprobar una prueba de acceso a la universidad que a un conocimiento de un período histórico que se considera muy importante para comprender la España actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, J.A. (2009). "El siglo XX". En Villada, F. (Coord.) (2009) *Historia de Ceuta. De los orígenes al año 2000, vol. II, De los Austrias al siglo XXI*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- Aróstegui, J. (2004a): Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-58.
- Barela, L., Conde, L., y Miguez, M. (2009). Algunos apuntes sobre la historia oral y como abordarla. Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico.
- García, R. (2012). La memoria histórica en la transición política española. En *Homenaje al profesor Miguel Ángel Escudero*, 4, pp. 499-517.
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscripts*, 12, pp. 13-42.
- González, M. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, pp. 275-311.
- Jerez, A. y Silva, E. (eds.) (2015). *Políticas de memoria y construcción de ciudadanía*. Madrid: Postmetropolis Editorial / ARMH.
- Ley 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. *Boletín Oficial del Estado*, de 27 de diciembre de 2007.
- Man, R. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Universidad Nacional de Rosario, Argentina. HAO*, 30, pp. 167-173.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 147-164.
- Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones

# LA TRANSICIÓN. UNA VISIÓN INTERGENERACIONAL DESDE CEUTA

Ramón GALINDO MORALES / María RAMOS MEGÍAS

sociales. *Actualidades en Psicología*, 23-24, pp. 87-101.

Rodríguez, A., Luque, R., y Navas, A. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Reidocrea*, 3, pp. 193-200.

Sandin, M.<sup>a</sup> P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a

la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), pp. 223-241.

Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Villada F. (Coord.) (2009). *Historia de Ceuta. De los orígenes al año 2000*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

## NOTAS

---

1. A lo largo de todo el trabajo se utiliza el masculino para referirse a ambos géneros, desde un profundo respeto a la igualdad entre ellos.
2. Ejemplos significativos de trabajos consultados para contextualizar el nuestro: Santos Julia (2017): *Transición. Historia de una política española*, José L. Ibáñez (2015): *La Transición*, o Xavier Casals (2016): *La Transición española. El voto ignorado de las armas*.
3. Sobre la perspectiva novelada: Violeta Ros (2013): *Representaciones de la transición española en la novela actual: una indagación en la configuración de la cultura democrática*. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-44782013000200007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-44782013000200007) . En relación con el cine: Natalia Ardánaz, *La Transición política española en el cine*. [https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art\\_id=146](https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=146).

UNNES

# LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES. UN ACERCAMIENTO ANTROPOLÓGICO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

## CULTURAL DIVERSITY IN SOCIAL SCIENCES. AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE DEGREE OF ELEMENTARY EDUCATION

---

**Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO**

### Resumen

Se analiza el papel de las Ciencias Sociales ante la diversidad cultural en el aula, y la ayuda de la Antropología para conocer otras realidades culturales del pasado y del presente. Desde la perspectiva de la Educación Patrimonial y la Didáctica del Objeto, en el grado de Educación Infantil, se han creado recursos que generen discursos positivos en torno a la diversidad cultural, y se presentan los resultados del trabajo con piezas americanas del Museo Nacional de Antropología.

### Palabras clave

Diversidad cultural, Educación Infantil, Antropología, Educación Patrimonial, Culturas indígenas de América.

### Abstract

The role of the Social Sciences in the face of the cultural diversity of the classroom is analyzed, as well as the help of Anthropology to learn about other cultural realities of the past and present. From the perspective of Heritage Education and Object Didactics, the degree of Early Elementary Education, we have created resources that generate positive discourses around cultural diversity, the results of a practice with American pieces from the National Museum of Anthropology are presented.

### Keywords

Cultural diversity, Elementary Education, Anthropology, Heritage Education, Native American People.

**Gemma Muñoz García.** Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: gemunoz@ucm.es

**Esther Jiménez Pablo.** Universidad Complutense de Madrid.

**Recepción: Junio 2019**

**Revisión: Febrero 2020**

**Aceptación: Febrero 2020**

# LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES. UN ACERCAMIENTO ANTROPOLÓGICO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

CULTURAL DIVERSITY IN SOCIAL SCIENCES. AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE DEGREE OF ELEMENTARY EDUCATION

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado es tratada desde una perspectiva espacial y temporal que se traduce en formar en didáctica de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte. Pero, en ocasiones, y si el currículo lo permite como es el caso de Educación Infantil, podemos echar mano de otras ciencias para ayudarnos a trabajar la Educación en Valores, y en concreto, en este caso, la diversidad cultural.

Es preciso poner de relieve el espacio esencial que en el tratamiento de los temas interculturales y de inmigración debe tener la Antropología cultural en la formación del profesorado, pues ayuda a que las Ciencias Sociales generen mayor inclusividad e integración en una sociedad con tanta diversidad cultural como la nuestra. Supone este enfoque una visión disciplinar mucho más acorde con nuestra época y absolutamente necesaria en el ámbito de la formación

de futuros maestros y maestras. Permite trabajar curricularmente por competencias, y se convierte en un buen recurso para desarrollar contenidos transversales, especialmente desde la Educación en Valores. El aporte de la Antropología en el ámbito de formación del profesorado de Ciencias Sociales ya ha sido analizado en varios trabajos en los últimos años (Hernández y Del Olmo, 2005; Hernández, 2007; Fuertes, 2014).

El continente americano, tanto sus culturas originarias como los herederos de estas en la actualidad, ofrecen un gran potencial *didáctico*, que especialmente adquiere sentido al ser tratado desde la *mirada antropológica*. La evidente relación histórico cultural entre ambas realidades, española y americana, la asombrosa adaptación al medio de las culturas amerindias, el desarrollo y evolución de sus estructuras de organización social, económica y política, sus manifestaciones artísticas y patrimoniales, así como la expresión de su mundo simbólico, en definitiva los cambios y pervivencias culturales experimentados, ofrecen una gran variedad de contenidos y discursos desde los que integrar múltiples factores a

través de la didáctica de las Ciencias Sociales como parte de la formación del profesorado de Educación Infantil.

Con este marco como punto de partida, presentamos a continuación los resultados de una práctica docente desarrollada en el ámbito de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para el grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (en adelante, CFP) de la Universidad Complutense de Madrid, durante el curso 2018-2019. Dicha práctica se concibe como parte del Proyecto de Innovación Docente (UCM-nº de referencia 108) *La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los Museos de Madrid*. Esta investigación se enmarca en la Convocatoria Innova Docentia impulsada por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, del cual forman parte las dos autoras del presente artículo.

## 2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La dimensión social y humana en la formación del profesorado tiene una importante presencia en la actualidad, aunque está todavía alejada de los estándares deseables para una formación integral del individuo. Dicha formación es necesaria para trasladar y afrontar en las aulas los nuevos retos del futuro a la infancia. Entre estos retos, los contenidos disciplinares no son suficiente,

debiendo ejercer mayor protagonismo desde la transversalidad, la Educación en Valores. En este proceso, las Ciencias Sociales deben ejercer un papel esencial como disciplina capaz de analizar los cambios y pervivencias sociales del presente desde una perspectiva histórica, que nos permita comprender la realidad social.

El actual marco normativo de referencia en relación con la enseñanza del segundo ciclo de Educación Infantil se circunscribe al RD 1630/2006 de 29 de diciembre, al no haber legislado la LOMCE dicha etapa escolar. A partir de este se producen los consiguientes Decretos autonómicos, entre los cuales remitimos al de la Comunidad de Madrid (17/2008 de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil), ámbito de referencia en el desarrollo de la investigación que presentamos a continuación. Decíamos que la LOMCE no fija las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, pero la ley prevé la inclusión en ellas de las competencias básicas; y en este sentido, la presencia de las Ciencias Sociales en la adquisición de competencias clave adquiere gran relevancia. Romero y García (2016) señalan dicha importancia en su aplicación a Educación Primaria, que podemos trasladar al ámbito de Educación Infantil, ya que, si bien el currículo en dicha etapa no legisla el trabajo por competencias, su uso se ha generalizado hasta ser una realidad extendida en el panorama escolar.

Dicha importancia es aplicada especialmente a las *competencias social y cívica*; y la de *conciencia y expresiones culturales*. Así, en lo refe-



## LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

rido a la primera se trabajan las relaciones de proximidad del niño y la niña: la familia, escuela, los compañeros, o el barrio, para ir pasando paulatinamente al medio más externo que sería la comunidad, el país, o el mundo. Además “el área permite reflexionar sobre conflictos, promover valores, conocer sociedades, despertar el pensamiento crítico y la construcción de una sociedad participativa y democrática” (Romero y García, 2016, pp. 56-57). En cuanto a la segunda, en la *conciencia y expresiones culturales*, las Ciencias Sociales centran su actividad en “los contenidos antropológicos, patrimoniales, histórico-artísticos, arqueológicos, sociológicos o etnológicos que contribuyen al estudio de las manifestaciones culturales y la valoración de su diversidad, de su conservación y de su respeto” (Romero y García, 2016, pp. 56-57). Permiten trabajar las Ciencias Sociales desde esta competencia elementos vinculados con la interculturalidad y la identidad. En otro nivel de intensidad, nos encontraríamos la vinculación de las Ciencias Sociales con el resto de las competencias curriculares.

El objetivo de las Ciencias Sociales en Educación Infantil se concreta en el desarrollo del pensamiento y la actitud social del niño. En esta etapa, se consigue a través de la globalidad y la complementariedad de las áreas (Aranda, 2016). Desde el ámbito disciplinar se abordarían aquellos contenidos expresados en el currículo. Sin embargo, creemos que más allá de los contenidos en sí mismos, la labor didáctica debe cuestionarse precisamente la manera en la que estos son proyectados al alumnado, y muy especialmente la atención a las diferentes perspecti-

vas de una misma realidad, para tratar de reflejar en las aulas la verdadera diversidad existente, así como la importancia de crear discursos de convivencia, tolerancia y ciudadanía democrática educando en el *saber hacer* y en el *saber ser*. Todos estos factores nos llevan a valorar por tanto otras maneras posibles de acercarnos a las Ciencias Sociales que atiendan estas necesidades, desde la formación de un espíritu crítico.

Con ayuda de la mirada antropológica podemos acercarnos a otras formas de concebir por ejemplo el tiempo, como muestran los discursos de Tuiavi de Tiavea (Scheurmann, 2005), jefe samoano, tras su viaje a Europa. Éste narra a su pueblo la enfermedad que padecen los europeos al someter los designios de su vida a un continuo control del tiempo. Se burla precisamente de la forma en que los europeos compartimentan el tiempo en segundos, minutos y horas, algo absolutamente innecesario para un samoano. Del mismo modo, podemos acercarnos a la representación espacial en la polinesia por grupos nativos a través de entramados de juncos con pequeñas conchas que delimitan lugares, mostrando cómo el medio determina los recursos que empleamos y cómo estos pueden resultar, en el ámbito en el que son aplicados, igual de eficaces que para un europeo los más complejos métodos cartográficos.

Esa mirada antropológica es mostrada magistralmente en *El antropólogo inocente* (Barley, 2006), publicada originalmente en 1983. En ella es manifiesta la necesidad de adoptar una visión sustentada en el relativismo cultural, al presentar al protagonista integrado dentro de la comuni-

dad dowaya en Camerún, y lo importante que es aprender a mirar a través de los ojos de otras culturas para comprender su realidad.

Consideramos que, con ayuda de la Antropología, desde el relativismo cultural, podemos acercar al alumnado a otras realidades culturales diferentes a la propia, permitiendo romper la idea etnocéntrica de construcción de la Historia desde un único punto de vista, el occidental.

### 3. LA APORTACIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

La Antropología Cultural atiende los diferentes factores de desarrollo social y cultural de las sociedades del pasado y del presente. Es desde su enfoque descriptivo, comparativo y analítico, desde el que podemos aportar una visión que enriquezca no sólo el discurso de las Ciencias Sociales, sino su propia metodología, recursos y forma de ser narrada. Se apoya en otras disciplinas como la Etnografía o la Arqueología, y generalmente estudia sociedades pequeñas, trazando analogías con otras distintas y distantes en el espacio y en el tiempo.

En nuestra propuesta sustentamos la teoría antropológica, apoyándola en la Educación Patrimonial en lo referido a las expresiones culturales materiales y su proyección educativa. De este modo, nuestro método de trabajo permite buscar como objetivo no sólo contenidos culturales, y fomentar la idea de que el conocimiento nos permite

entender y vivir la diversidad como un proceso cotidiano, sino además promover el acercamiento al patrimonio cultural en el aula. Cuenca, Martín, Ibáñez y Fontal (2014) definen el objetivo de la Educación Patrimonial como el de “articular los procesos de enseñanza-aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales, en los diversos ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal” (p. 1). Nos aproximan ambas disciplinas, Antropología y Educación Patrimonial, al conocimiento del objeto artístico arqueológico y etnográfico, posibilitando el conocimiento de la herencia cultural de nuestra y de otras sociedades.

Todo ello facilita el tejido de identidades. Lógicamente dicha identidad no debe ser excluyente ni rechazar lo ajeno, por el contrario “la creación de uno mismo tiene que ver con el desarrollo, la evolución y transformación de la personalidad emocional, capacidad creativa, del carácter y la habilidad comunicativa de los valores... de nuestras circunstancias y nuestro entorno social y cultural” (Lucas y Estepa, 2017, p. 195).

Confieren por tanto a los elementos patrimoniales la capacidad de generar emociones estableciendo la relación directa entre el objeto patrimonial y la historia a la que se vincula. Este hecho dota de gran relevancia su uso en Educación Infantil, donde de manera muy especial se trabajan las emociones.

Es de resaltar en el discurso de la teoría y metodología antropológica los factores espacio temporales dentro de la evolución y desarrollo cultural, que

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

son las que principalmente se han trasladado a las aulas, ligadas a la Geografía y a la Historia como disciplinas instrumentales. Del mismo modo se aproxima a la dimensión artística siguiendo la idea de Maquet (1999), del arte como factor transversal a la cultura, al considerar que hay numerosos contextos en los que los objetos adquieren una dimensión estética (además de utilitaria) como la estratificación social, la política o la familia.

La Antropología se acerca también a la economía para conocer la base y los modos de subsistencia de aquellas culturas que estudia, el grado de especialización en la producción o no de bienes de consumo, la importancia de los diferentes sectores económicos en una determinada sociedad, el establecimiento de relaciones comerciales con otras culturas, la producción de bienes de prestigio, etc. Del mismo modo se aproxima a la sociología y las ciencias políticas. Por ejemplo, en lo que se refiere a las formas de organización social, la mayor o menor diferenciación entre individuos, concentración y distribución de los recursos, patrones de asentamiento y relaciones de parentesco de las distintas sociedades, la existencia de normas o tabúes más o menos explícitos en las relaciones sociales del grupo, o las relaciones de género.

La Antropología cultural por tanto ayuda en los aspectos esenciales de todas las disciplinas mencionadas en dirección a la consecución de un fin que es el conocimiento de la realidad cultural del ser humano desde un punto de vista integral, aportando como perspectiva singular la alteridad y la diversidad. Principalmente aporta la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

### **3.1. Una aproximación a las culturas nativas americanas desde la Antropología en las aulas de formación del profesorado de Educación Infantil**

La vinculación de la didáctica del objeto a la Antropología y a la Educación Patrimonial, nos aproxima al objeto cultural desde una perspectiva global. Partiendo de la exploración sensorial y emocional del objeto por parte del alumnado, singularizamos su dimensión artística. Todo ello nos lleva a reflexionar en torno a qué es arte, la relevancia o no de su función estética, si todos los objetos que contienen los museos son concebidos como piezas artísticas, si el soporte condiciona la atribución del calificativo *artístico* a un objeto, si el origen y la autoría o la falta de ella determina la condición de *artístico* de dicho objeto, y si los objetos meramente utilitarios estarían también incluidos en esta definición. La introducción de todas estas cuestiones permite asentar, desde la base de la educación, una concepción abierta y la aceptación de las diversas formas de expresión del *otro*, como valor inherente y democrático de nuestra sociedad por cuanto la expresión artística es el resultado de un proceso comunicativo entre dos realidades físicas distintas, quien lo produce y quien lo percibe. Ello permite además renunciar a la visión reduccionista que considera sólo arte las expresiones propias de la cultura occidental a través de las manifestaciones representativas de las bellas artes (arquitectura, escultura y pintura). Partiendo del análisis y revisión de estos preconceptos por parte del profesorado, es posible iniciar con determinación una aproximación del

## LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

alumnado de Educación Infantil al Arte, a través del conocimiento de otras formas de expresión diferentes a las nuestras desde el rigor, huyendo de estereotipos y trabajando diferentes aspectos vinculados con la Educación en Valores.

Para ello, presentamos una práctica docente llevada a cabo en el año 2018 en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, en la Facultad de Educación y CFP de la Universidad Complutense. Esta se encuentra vinculada al Proyecto Innova Docentia *La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los Museos de Madrid*.

Dicho proyecto persigue la creación de material didáctico derivado de colecciones artísticas de museos madrileños para incluir, desde un punto de vista antropológico, la diversidad cultural en las aulas de los centros educativos en etapas tempranas, con el fin de fomentar un discurso positivo y abierto hacia la cultura *del otro*. Dirigimos esta investigación en el marco de la formación del profesorado, y en concreto en la práctica al futuro maestro y maestra de Educación Infantil. Metodológicamente el Proyecto de Innova Docentia propone las siguientes fases de desarrollo: identificación y ubicación de las imágenes basándonos en piezas de museos madrileños partiendo del Museo Nacional de Antropología y del Museo de América: fotografiado de las piezas; análisis de las imágenes y creación de fichas didácticas; utilidad didáctica de las imágenes realizadas; y puesta en marcha

de los recursos creados en las aulas de formación del profesorado con el alumnado.

La práctica docente que presentamos a continuación se circunscribe, dentro del proyecto Innova Docentia, a la fase de análisis de las imágenes y creación de las fichas didácticas. Con su implementación en el aula con futuros docentes, buscamos referentes prácticos que nos permitan establecer los criterios para la elaboración posterior de los recursos del Proyecto de Innova Docentia aplicados a la etapa de Infantil. Para ello, en la práctica docente que presentamos, nos acercamos en concreto al Museo Nacional de Antropología en Madrid, a través de algunas piezas de sus colecciones, y establecemos los siguientes puntos de partida sobre los que se aplicará nuestra acción educativa.

- El continente americano como punto de partida para el conocimiento de otras realidades culturales como parte de la formación del profesorado de Educación Infantil. La enorme diversidad del continente permite acercar al alumnado en esta etapa diferentes realidades que se aproximan a sus referentes principales: estructuras de parentesco y familia, formas de educación formal y no formal, y vida en comunidad.
- Qué objetos y áreas culturales llaman la atención del futuro profesorado a la hora de llevar a cabo propuestas didácticas destinadas al alumnado de Educación Infantil.
- De qué manera el futuro maestro o maestra interioriza la diversidad cultural como obje-

# LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

tivo central del desarrollo de una propuesta didáctica que parte del objeto etnográfico.

- En qué grado el alumnado entiende los objetos propuestos como una muestra de la herencia del patrimonio cultural de la humanidad.
- Cómo el futuro docente relaciona en los objetivos de su propuesta didáctica el objeto seleccionado en base a su vinculación con el entorno, contexto, vida cotidiana, como vehículos para acercar las culturas al alumnado de Educación Infantil. En qué grado los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales toman como referencia la diversidad.

## 4. UN EJEMPLO DE PRÁCTICA DOCENTE

### 4.1. Justificación teórica

Probablemente el ámbito curricular en Educación Infantil que mayor proyección nos permite para acercarnos al continente americano sea el *conocimiento del entorno*, tanto físico, como social y cultural. El niño y niña, en su proceso de socialización y conocimiento de su entorno más próximo, va ampliando su universo. A lo largo de esta etapa, los niños y niñas descubren su pertenencia al medio social y cultural. Así, el Decreto 17/2008 del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid establece que “la apreciación de la diversidad y riqueza del medio natural y el descubrimiento de que las personas formamos parte de ese medio son objetivos de especial relevancia en esta área”. Siguiendo los bloques de contenido que el currículo establece, enlazamos nuestro interés especialmente en los siguientes. El bloque

1, medio físico: *elementos, relaciones y medida*. A través de este, nos interesa la idea de trabajar “los objetos y materiales presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos”, así como el “interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia los objetos propios y ajenos”. A través del trabajo con dichos objetos, se pretende aproximar al alumnado al conocimiento de los atributos de los que están formados dichos objetos, a un uso correcto de los mismos, en definitiva, a promover “el interés por la identificación y clasificación de elementos y objetos, y por explorar sus cualidades, características, usos y grados”. Del Bloque 2, *acercamiento a la naturaleza*, nos interesa especialmente la idea de fomentar en el alumnado el “acercamiento e identificación de productos elaborados a partir de materias primas procedentes de animales y plantas” Finalmente, y con mayor énfasis, señalamos la vinculación de nuestra práctica al Bloque 3, *cultura, vida y sociedad*, por su especial interés como marco de referencia para nuestro trabajo en lo referido a

*la actividad humana en el medio..., las tradiciones y costumbres..., la iniciación a la Historia..., el reconocimiento de señas de identidad culturales del entorno..., o la identificación en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo. (Decreto 17/2008, pp. 11-12)*

Los grandes contrastes culturales, sociales y naturales, con respecto a espacios próximos al niño y la niña, son los que mayores posibilidades didácticas ofrecen en el aula de Educación Infantil. Son además estos contrastes sin duda aque-

llos que mayor entusiasmo y motivación pueden generar en el aula. Así, encontramos numerosos discursos posibles partiendo de áreas culturales<sup>1</sup> del continente americano como el Ártico, las Llanuras, Mesoamérica, Área Andina y la Amazonía. Estas nos permiten describir, comparar y analizar diferentes patrones culturales, clasificando y creando categorías que permitan al alumnado de Educación Infantil generar un aprendizaje significativo y globalizador, a la vez que pueden incorporar una perspectiva lúdica y afectiva.

A la hora de trasladar las culturas originarias de América al aula en la formación del profesorado de Educación Infantil, ponemos de relieve el tratamiento del objeto. Con ello se busca generar espacios de aprendizaje significativo trabajando en la promoción, conocimiento, respeto y salvaguarda del patrimonio como parte de nuestra herencia cultural. Cambil y Fernández (2017) afirman que la enseñanza basada en el patrimonio favorece el aprendizaje de concepciones espacio temporales, acercándose a la comprensión del pasado y del presente, nociones que se empiezan a trabajar en esta etapa. Tomamos como referencia la Educación Patrimonial y la Didáctica del Objeto, y trabajamos bajo la premisa del desarrollo de un aprendizaje activo, a través del cual el alumnado contribuya a la construcción de su propio aprendizaje. Para ello, partiendo del objeto como centro de interés, se abordan aspectos como: qué es un objeto, quién fabrica los objetos, cómo y con qué se fabrican, qué tipos de objetos hay, y qué funciones pueden tener, cómo han ido evolucionando los objetos, si hay objetos bonitos y feos, si a todos nos gustan los mismos objetos, si el

alumnado ha estado en un museo y qué objetos hay dentro, qué diferencia hay entre los objetos que están dentro/fuera de un museo, o qué objetos tenemos en casa o en la escuela, así como el valor que atribuimos a dichos objetos.

Una vez fijado el centro de interés en el objeto etnográfico, el proceso siguiente sería aproximar al alumnado en formación a la idea de objeto como forma de comunicación, y más concretamente de expresión de la diversidad cultural que ofrece el continente. Tomando como referencia los diferentes trabajos en torno a la Didáctica del Objeto de autores como García (2009), Santacana y Llonch (2012), o Cuenca y Martín (2014), dirigimos el interés hacia los aspectos que nos hablan de las particularidades de dichos objetos y que permiten valorar la diversidad de sociedades y culturas distantes en el espacio y en el tiempo. Para ello particularizamos nuestro interés sobre el objeto etnográfico procedente de América valorando categorías como: reino al que pertenece/n los materiales que constituyen el soporte de la obra (reino animal, vegetal y mineral) (Muñoz, 2017), si está el soporte formado por uno o más materiales (descomponiendo las partes constitutivas del objeto, y particularizando su técnica artística y tipología, ya sea hueso, asta, tejido o plumería, etc., las funciones del objeto (si sabemos para qué sirve y si utilizamos nosotros objetos similares); si el objeto es antiguo o nuevo (introduciendo concepciones temporales), si está decorado, cómo es ésta decoración (pintada, grabada o tallada), qué representa la decoración (elementos figurativos o esquemáticos); qué significado tiene dicha decoración; si el objeto está completo o falta alguna

# LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

parte, si es bello para el alumnado, cómo se presupone que podrían ser las sociedades que fabricaron este objeto, qué emociones nos transmiten los objetos, y el contexto en el que se produce o utiliza dicho objeto. La introducción de estas reflexiones pretende fomentar el pensamiento crítico como parte indispensable de la formación de maestros, que a su vez se espera que trasladen esta metodología a sus futuros alumnos desde edades tempranas.

Partiendo de todas estas cuestiones, ponemos en marcha la práctica docente destinada a nues-

tro alumnado de grado de Educación Infantil, con el fin de formarles y hacerles reflexionar sobre la necesidad de llevar al aula discursos en torno a la diversidad y el patrimonio cultural y artístico. Proponemos la siguiente secuenciación que establece tres espacios temporales (Tabla 1): el primero son los aspectos generales trabajados en el aula previos a la actividad central que sería la visita al Museo Nacional de Antropología de Madrid; la segunda serían los aspectos relativos a la propia salida fuera del aula a la citada institución; y finalmente los aspectos generales de la actividad tras la visita fuera del aula.

Tabla 1. Secuenciación de la práctica docente.

<b>ASPECTOS GENERALES PREVIOS A LA SALIDA FUERA DEL AULA</b>
La planificación docente de la asignatura concibe el empleo de contenidos que fomenten la diversidad cultural en la formación de la identidad individual y colectiva como eje transversal a lo largo de todo el curso.
El curso se estructura en trece semanas de clase con dos sesiones semanales. Se propone el desarrollo de la presente práctica docente dentro del tema llamado: <i>La enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: la adquisición de las nociones espaciales, temporales, sociales y culturales.</i>
El desarrollo de esta práctica se propone en la semana 10 del curso, una vez que el alumnado se ha familiarizado con los contenidos curriculares vinculados con las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil, y con el desarrollo y metodología propia de las programaciones didácticas.
Previa a la visita se hace una presentación del Museo en el aula por parte del profesorado y se explica la selección de las dos áreas a visitar: América y África, insistiendo en el enfoque en torno a la diversidad.
<b>ASPECTOS GENERALES RELATIVOS A LA ACTIVIDAD DURANTE LA SALIDA AL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA, MADRID</b>
El desarrollo de la acción didáctica que planteamos, parte de la visita al Museo Nacional de Antropología de Madrid con todo el alumnado, que divididos en dos grupos serán guiados por miembros de la CEATE (Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad).
<b>ASPECTOS GENERALES DE LA ACTIVIDAD TRAS LA VISITA FUERA DEL AULA</b>
Tras la visita al Museo, se presenta en la siguiente sesión en el aula la guía didáctica para la realización de la práctica docente que se pone además a disposición del alumnado en el espacio virtualizado de la asignatura.
La práctica se presenta como un ejercicio de realización individual, para cuyo desarrollo se destina una sesión a trabajar en la investigación y diseño en el aula, con la ayuda y tutorización docente, que además facilita al alumnado los recursos y materiales necesarios para llevarla a cabo (detallados más adelante). El resto del trabajo se realizará de manera individualizada fuera del aula con una duración de dos semanas.

## 4.2. Objetivos generales y específicos de la práctica docente

El objetivo general que buscamos alcanzar con la puesta en práctica de este ejercicio en el ámbito de la formación del profesorado es: aproximar al alumnado a la acción didáctica que tomando como referencia la Antropología, la Educación Patrimonial y la Didáctica del Objeto pretenderá ser destinada a niños y niñas de Educación Infantil en su posterior ejercicio de la profesión docente. Esta acción se dirigirá acercándonos al conocimiento, valoración y protección del patrimonio histórico cultural, a la diversidad cultural, y al entorno, partiendo de elementos de la vida cotidiana de culturas originarias de América. En todo momento se promoverá el respeto y tolerancia hacia todas las formas de expresión, así como al patrimonio cultural. Se pretende que el alumnado estimule en sus propuestas de acción didáctica las capacidades de observación, descripción, comparación y análisis de culturas, tomando como referencia los objetos presentados, y promoviendo la interpretación en torno a aspectos culturales y sociales.

Los objetivos específicos que se persigue alcanzar por parte del alumnado de grado son:

- Conocer la diversidad de diferentes formas de expresión a fin de fomentar el conocimiento, gusto y disfrute de distintas maneras de representación artística.
- Aproximar al alumnado al conocimiento histórico cultural de América, realidad con la que compartimos numerosos lazos comunes.

- Acercar al alumnado a la idea de adaptación al entorno natural, como elemento de desarrollo y expresión cultural.
- Aproximar al alumnado a la capacidad de observación de objetos culturales distintos de los cánones estéticos propios, a fin de reconocer materiales, formas y técnicas diferentes de las propias.
- Acercar al alumnado en formación la importancia de crear espacios en el aula para promover el conocimiento del *otro*, como un elemento enriquecedor y de crecimiento personal.
- Aprender a diseñar acciones didácticas partiendo de objetos antropológicos.
- Fomentar la empatía.
- Promover la investigación como punto de partida del desarrollo de cualquier acción didáctica en el marco de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar la creatividad a través de la planificación y diseño de una acción didáctica que promueva la atención a la diversidad cultural.

Atendiendo a la metodología empleada en la práctica y previamente señalada, presentamos al alumnado tres tipos de recursos. Por una parte, cinco imágenes fotográficas correspondientes con cinco objetos del Museo Nacional de Antropología, que se han visitado previamente en grupo. Todas ellas son originarias de América: gafas de nieve inuit del área Ártica; tocado de plumas del Área de las Llanuras; blusa ceremonial (huipil) del actual Guatemala (Mesoamérica); telar de cintura quechua del área central Andina; y collar de plumas rojo ticuna de la Amazonía.



## LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

**Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO**

La elección de estas piezas se fundamenta en los siguientes criterios desde el punto de vista de las Ciencias Sociales. En primer lugar se busca una selección cultural que se extienda a lo largo de todo el continente, que represente medios y entornos muy diferentes que generan respuestas adaptativas claves para el desarrollo cultural de los pueblos allí asentados, y que suponen la posibilidad de generar aprendizajes significativos en el alumnado. Al mismo tiempo nuestra elección busca representar distintos tipos de soportes y técnicas artísticas típicas de las sociedades amerindias, capaces de promover un acercamiento a otras culturas desde el respeto, la tolerancia y la empatía. Finalmente, permiten una primera aproximación a sociedades muy diferentes en lo social, económico y organización política. A continuación se presenta al alumnado, como segundo recurso para el desarrollo de la actividad, un mapa de áreas culturales americanas tal y como son conocidas científicamente, para aproximar conceptualmente la representación espacial de las piezas propuestas. Finalmente, y como tercer recurso, se pone a disposición del alumnado la documentación de cada una de estas piezas tal y como recoge el sistema de normalización documental *domus*, de catalogación de piezas del museo, a través de la propia WEB del Museo. Esta información recoge datos como: tipo de material en que está realizada la pieza, técnicas de producción, cultura a la que pertenece, datación aproximada, etc. A través de toda esta información, se trabaja en el aula la necesidad de desarrollar una importante labor previa a cualquier acción didác-

tica que es la investigación para un correcto diseño de las propuestas didácticas.

Con estos tres tipos de recursos, el alumnado deberá crear a través de este ejercicio, una acción didáctica simulada destinada a un grupo de alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Infantil, partiendo de las piezas preseleccionadas por el profesorado. Junto con la presentación de la guía didáctica para la realización del ejercicio, se destina una sesión en el aula para la planificación de la actividad e investigación, bajo la supervisión y tutorización docente. Como parte de la misma se dan una serie de pautas al alumnado. Entre ellas se incluye el hecho de que con estos objetos, patrimoniales, se puede trabajar la indumentaria, el adorno personal, símbolos de prestigio, y elementos propios de la vida cotidiana de otras sociedades distanciadas en el tiempo y en el espacio. Se familiariza al alumnado con características adaptativas del ser humano en base a los recursos que ofrece el entorno del medio en el que se inserta el área cultural a la que pertenece el objeto; y se singulariza la importancia de atender de manera precisa al desarrollo madurativo del niño/a de segundo ciclo de Educación Infantil para un correcto diseño de la acción didáctica.

Partiendo de las anteriores cuestiones, el/la futuro/a maestro/a debe, a su elección, diseñar una acción didáctica que tome como referencia al menos tres de los cinco objetos propuestos. Las fases que el alumnado debe desarrollar en la práctica son: elección de un máximo de tres

piezas; señalar los objetivos de la acción didáctica que planteará; indicar los contenidos que abordará en relación con su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal; la metodología para llevar a cabo la acción didáctica; su secuenciación; y el desarrollo de la misma. La práctica termina con el establecimiento por parte del alumnado de los criterios de evaluación que establecería para valorar el grado de consecución de los objetivos planteados. Finalmente, la guía didáctica presentada para el ejercicio, incluye igualmente las rúbricas que determinarán los criterios de evaluación del alumnado en el ejercicio. Entre ellas, destacamos el grado de tratamiento del alumno/a en lo referido a la aplicación de los principios de:

- *Diversidad*: Se valorará que el alumnado centre el discurso en el ámbito de la diversidad y la riqueza y crecimiento personal que ello puede aportar en la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, partiendo del conocimiento del entorno y la vida cotidiana de otras culturas.
- *Conocimiento, valoración y respeto al patrimonio cultural*: Se valorará que el alumnado centre el discurso en el ámbito del conocimiento, valoración y respeto del patrimonio cultural, especialmente de aquel contenido en los museos. Se atenderá a la idea de patrimonio como sinónimo de herencia cultural.

Ambos criterios están relacionados con los descriptores que posteriormente mostraremos en

la Tabla 3. Estos pretenden detectar cómo en el ámbito de la formación de maestros de Educación Infantil, al futuro maestro es capaz de investigar, comprender y adquirir las competencias necesarias para trabajar en el aula el tratamiento de la diversidad y la aproximación al patrimonio histórico cultural, teniendo en ambos casos como eje central las culturas indígenas de América. Los descriptores por tanto que presentaremos a continuación, pretenden detectar el grado de asimilación por parte del futuro maestro, de la necesidad de trabajar en el aula la diversidad a través del patrimonio, y en qué medida lo ha llevado a la práctica a través de su propuesta de acción didáctica.

### **4.3. Resultados del trabajo de la diversidad cultural en el aula**

El grupo de alumnos y alumnas entre los que se ha puesto en marcha esta práctica, estaba formado por 43 individuos del grado de Maestro de Educación Infantil, como parte de la asignatura de carácter obligatorio de tercer curso, *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*.

Presentamos a continuación los resultados arrojados desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, tras la puesta en marcha de la práctica. En cuanto a la elección de objetos, la práctica permitía que el alumnado seleccionara entre 1-3 objetos a su voluntad. Los resultados de dicha elección han sido los siguientes (Tabla 2):

## LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

*Tabla 2. Selección de objetos etnográficos realizados por el alumnado.*

Objeto etnográfico	Nº de veces seleccionado
Gafas de sol inuit	20
Collar de plumas amazónico	24
Blusa ceremonial maya	7
Telar de cintura quechua	1
Tocado de plumas de las Llanuras	24

Apreciamos por tanto la elección principalmente de los objetos procedentes del Ártico, Grandes Llanuras y Amazonía, con una considerable diferencia respecto a los otros dos objetos presentados, muy especialmente frente al telar quechua que no ha sido prácticamente trabajado por el alumando (1/43).

Hemos analizado los siguientes factores atendiendo al interés de nuestra investigación (Tabla 3). Los resultados se han sistematizado partiendo de la información cualitativa aportada por cada futuro maestro de manera explícita en su respectiva propuesta de acción didáctica.

*Tabla 3. Descriptores evaluadores de la práctica docente.*

Descriptores	Nº de alumnos
El alumnado señala como objetivo de su propuesta didáctica explícita o implícitamente la aproximación del alumnado de El a la diversidad cultural	36
El alumnado señala como objetivos específicos de su propuesta el acercamiento a otros entornos y medios naturales	25
El alumnado aproxima su propuesta didáctica a través del objeto, al conocimiento de otras formas de vida cotidiana y/o expresión artística	40
El alumnado señala como objetivo específico de su propuesta el acercamiento al patrimonio cultural a través del objeto	24
Contenidos conceptuales que conectan con el conocimiento de otras culturas	39
Contenidos procedimentales que se aproximan al conocimiento de otras culturas a través del objeto	36
Contenidos actitudinales que promueven el conocimiento y el respeto a otras culturas.	38

Analizamos a continuación desde un punto de vista cualitativo los resultados obtenidos. De

manera generalizada se han propuesto actividades que introducían las culturas a tratar a

## LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

través de juegos de descubrimiento (maletas misteriosas, creación de pasaportes para viajar a América, juegos de pistas, etc), lluvia de ideas en la asamblea, proyección audiovisual en el aula, fotografías y dibujos, narración de cuentos y representación de espacios geográficos a través de mapas. La propuesta de las actividades ha permitido un importante desarrollo creativo por parte del alumnado, partiendo de la observación de los objetos y la puesta en común de sus características principales, descomponiendo las partes constitutivas de las piezas y apuntando en algunos de los casos aspectos relativos al análisis de la obra: color, forma, técnica o decoración. Destaca el diseño de actividades basadas en el trabajo por rincones a través por ejemplo de viviendas típicas de distintas áreas culturales, teatralización y caracterización por parte del alumnado a través de disfraces y danzas, reproducción de los objetos seleccionados en talleres, participación de las familias – especialmente en el caso de la camisa ceremonial, se introducía la participación de una familia de origen guatemalteco, que acercaba personalmente la cultura maya al alumnado a través de la alimentación-, realización de un photocall cultural, representación de un poblado de las Llanuras en el patio de la escuela, creación de un museo y en varios casos se ha propuesto la visita al Museo Nacional de Antropología.

Llaman la atención algunos casos en los que se percibe cierta confusión a la hora de emplear de forma genérica la idea de *culturas americanas* homogeneizando estas, sin atender precisamente a la singularidad de cada uno de

estos pueblos. Igualmente apreciamos algunos casos en los que se distingue un importante abuso del estereotipo, probablemente fruto de la calidad de las fuentes consultadas. Así, se asocian por ejemplo al área de las Llanuras el designado —erróneamente— como tótem (de manera más acertada *poste heráldico*). Éste no tuvo realmente presencia en esta área, si bien se ha extendido la imagen del indio de las Llanuras junto a un tipi y un poste heráldico. Por el contrario este referente cultural pertenece al área cultural del Noroeste, asociado a culturas como haida, tlingit o kwakiutl. Como contrapartida, destacamos la introducción de rasgos culturales muy acertados, como por ejemplo una actividad propuesta en la se toma como referencia la camisa ceremonial, y propone una actividad que parte del libro sagrado de los mayas guatemaltecos, el Popol Vuh.

En definitiva, los resultados de la práctica docente llevada a cabo en el aula nos ha permitido extraer información relevante de cara al contenido de los recursos sobre los que debemos trabajar en el marco del proyecto Innova Docentia, en su aplicación a la etapa de Educación Infantil. Apreciamos por una parte, en base a la reflexión crítica realizada por el alumnado, un significativo interés por acercarse a otras culturas diferentes de las habituales en el aula en esta etapa, valorando notablemente las posibilidades que brinda el continente americano. Muestran igualmente un alto grado de satisfacción por el hecho de trabajar la diversidad cultural como eje central de su acción didáctica, y de manera muy generalizada el alumnado reconoce

# LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

la importancia de las habilidades desarrolladas y contenidos aprendidos a través del ejercicio. Este aspecto se ve además corroborado por las cifras analizadas en lo referido al uso de la diversidad como eje central del desarrollo de la actividad (36/43). Se detecta una clara vinculación de las propuestas formuladas por los alumnos en relación a otras formas de expresión artística y vida cotidiana, algo que han incorporado en sus actividades 40/43 alumnos. Los contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales presentan de manera muy generalizada una clara relación con la idea de diversidad cultural en todo el desarrollo de la actividad.

Al mismo tiempo apreciamos como puntos débiles en el proceso, dos aspectos relevantes. La vinculación de los objetos seleccionados con aspectos del entorno (25/43), y del patrimonio cultural (24/43) han quedado por debajo de nuestras expectativas, hecho que nos invita a reflexionar en torno a nuevas formas de estimular ambos aspectos.

## 5. CONCLUSIONES

Con ayuda de la Antropología podemos acercar, desde sus distintas esferas, la diversidad y el patrimonio cultural al futuro profesorado de Educación Infantil con unos resultados satisfactorios. En general el alumando valora de manera muy positiva el hecho de trabajar concepciones espacio temporales y artísticas referidas a culturas diferentes de las habitualmente tratadas en esta etapa. Ha supuesto un reto para el grupo acercarse a culturas desconocidas buscando

la forma de llevar aspectos característicos de dichas sociedades al aula de infantil desde un punto de vista creativo. El grado de motivación y participación a lo largo de toda la actividad fue elevado y el objetivo de promover el acercamiento a la diversidad cultural en el aula de infantil a través de la programación didáctica, se ha cumplido. De manera bastante generalizada se han diseñado las actividades para alumnos de 4-5 años, asumiendo que el grado madurativo del niño en este momento, permite elaborar actividades más estimulantes y complejas.

De forma significativa el alumnado ha decidido explorar en mayor medida opciones que tenían su origen en entornos singulares como el Ártico, la Amazonía, y las culturas nativas de las Llanuras de Norteamérica. Se trata probablemente por una parte de objetos realizados con técnicas y soportes más significativos para el alumnado y con una funcionalidad más atrayente: de carácter simbólico el tocado, utilitario de las gafas de sol, y estética y ritual el collar. Al mismo tiempo, estos objetos pertenecen a áreas culturales más ajenas conceptualmente al alumnado, y con un grado de complejidad socio-política menor (bandas-tribus), a diferencia de las culturas que representan la camisa maya y el telar quechua, con un grado de estratificación y diferenciación socio política mayor (tomando como referencia a Service, 1984).

Los resultados denotan que en los casos en que ha habido una buena y rigurosa fase de investigación, previa al desarrollo de la planificación didáctica, se han alcanzado todos los objetivos

programados en la guía docente. Cuando dicha fase no se ha diseñado de manera pormenorizada, se han cometido los siguientes errores de base conceptual. Por una parte apreciamos algún caso en el que se ha homogeneizado al conjunto de culturas americanas, o se han atribuido rasgos culturales de forma errónea. En estos casos es significativo el hecho de no haber profundizado en la vinculación entre cultura y entorno. De manera generalizada se ha trabajado consciente y correctamente con el patrimonio cultural como elemento y objeto principal para el desarrollo de la actividad. Sin embargo, hemos apreciado que se debe sensibilizar más en el aula en torno a la necesidad de valorar las posibilidades que el objeto etnográfico puede aportar por el mero hecho de formar parte de ese patrimonio, a través de su vinculación con la herencia cultural y como elemento que facilita la formación de identidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, A.M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Barley, N. (2006). *El antropólogo inocente* (1983). Barcelona: Anagrama.
- Cambil, M.E. y Fernández, A. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación práctica. En M.E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 27-46). Madrid: Pirámide.
- Cuenca, J.M. y Martín, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.
- 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, en *Clio, History and History Teaching*, 40. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12927/La\\_educacion\\_patrimonial.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12927/La_educacion_patrimonial.pdf?sequence=2) [25 de enero de 2019].
- Fuertes Muñoz, C. (2014). Propuestas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Superior, en *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 141-157. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> [23 de julio de 2018].
- García, A. (2009). *La exposición: un medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- Hernández, C. y Del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis.
- Hernández Sánchez, C. (2007). La mirada antropológica y las aportaciones de la antropología. En R.M. Ávila Ruiz, J.R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 257-276). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

## LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Gemma MUÑOZ GARCÍA / Esther JIMÉNEZ PABLO

Kirchhoff, P. (1943). Mesoamérica: sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales, en *Acta Americana*, 1 (92-107). México: Inter-American Society of Anthropology and Geography

Romero, G. y García, A. (2016). Las ciencias sociales en el currículum. Estructura, análisis y práctica. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *La didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp.44-70). Madrid: Pirámide.

Lucas, L y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial e inteligencia emocional. Hablan los alumnos, en *Clio, History and History Teaching*, 43, 194-207. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n43/articulos/LucasEstepa2017.pdf> [20 de enero de 2019].

Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste Universidad.

Muñoz, G. (2017). *El arte indígena americano en los museos españoles. Propuesta de acción didáctica*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/42416/1/T38727.pdf> [18 de enero de 2019].

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

Schueurmann, E. (2005). *Los papalagi (los hombres blancos)*. Barcelona: RBA Integral.

Service, E. R. (1984). *Los orígenes del estado y de la civilización. El proceso de la evolución cultural*. Madrid: Alianza.

### NOTAS \_\_\_\_\_

1. Atendiendo al concepto de área cultural, todavía vigente, propuesto por Paul Kirchoff en los años 40 atribuido al área mesoamericana.

# EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS *HISTORY GAMES*: CONCEPTOS, PROCEDIMENTALIDADES Y APRENDIZAJE

HISTORICAL KNOWLEDGE IN *HISTORY GAMES*: CONCEPTS, PROCEDURALITIES AND LEARNING

**Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE**

## Resumen

El artículo analiza aspectos relacionados con los conceptos históricos y producción de sentido por medio de “mecánicas” contenidos en el juego electrónico *Sid Meier's Civilization VI: rise and fall*. La discusión se basa en la lista de los conceptos históricos ligados a situaciones de guerra, considerando su articulación en mecánicas o “procedimentalidades” productoras de sentido, considerando discusiones sobre la “historia de los conceptos” y sobre el aprendizaje histórico. A partir de eso fue posible comprender cómo la idea de guerra en el juego se vincula con una concepción de progreso histórico marcada por una ideología nacida en el seno de la burguesía europea del siglo XIX y hoy profundamente criticada por los desdoblamientos más recientes de la teoría de la historia.

## Palabras clave

Juego de simulación, Historia, aprendizaje.

## Abstract

The article analyses aspects related to historical concepts, and the production of meaning through “mechanics” contained in the electronic game *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall*. I am basing this discussion on the list of historical concepts related to situations of war, considering their articulation in meaning production by rules or procedures (“proceduralities”), considering discussions about the “history of concepts” and historical learning. From this, it will be possible to understand how the idea of war in the game is linked to a conception of historical progress marked by an ideology produced by the nineteenth-century European bourgeoisie, and today deeply criticized by the latest developments in the theory of history.

## Keywords

Simulation Games, History, Learning.

**Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE.** Universidad Federal de Alfenas. Correo electrónico: [walter.lowande@unifal-mg.edu.br](mailto:walter.lowande@unifal-mg.edu.br)

Recepción: Mayo 2019

Revisión: Marzo 2020

Aceptación: Marzo 2020



# EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS *HISTORY GAMES*: CONCEPTOS, PROCEDIMENTALIDADES Y APRENDIZAJE

## HISTORICAL KNOWLEDGE IN *HISTORY GAMES*: CONCEPTS, PROCEDURALITIES AND LEARNING

### 1. INTRODUCCIÓN

Los *history games*, o juegos históricos, han llamado la atención de los(as) historiadores(as) por el papel cada vez más destacado que desempeñan en el campo del aprendizaje histórico.<sup>1</sup> El pasado, sus lecturas y relecturas están presentes en los diferentes medios creados por la industria cultural, ya sea en la literatura, en el cine, en el teatro o en la joven industria de los videojuegos. En un momento en que los avances tecnológicos permitan una pequeña y razonablemente barata máquina casera, la consola de videojuego llevó el ambiente de recreación gráfica digital dentro de los hogares (Bello, 2017). El mundo de los juegos electrónicos, o videojuegos, hoy mueve más recursos financieros que la industria cinematográfica y fonográfica juntas (Foote, 2016)<sup>2</sup> y los *history games*, a ejemplo de las franquicias *Sid Meier's Civilization*, *Assassins Creed*, *Battlefield*, *Age of Empires* e innumerables otros títulos han hecho un gran éxito al ofrecer a los jugadores una experiencia de inmersión en contextos históricos difícilmente conquistada por otras formas de lenguaje. De este modo, los juegos

electrónicos han ocupado un lugar cada vez más significativo en la vida cultural de las nuevas generaciones, llegando a suplantar el papel desempeñado por las instituciones escolares en el aprendizaje y en las formas de sociabilización juvenil (Arruda, 2011).

Todo ese éxito ha, sin embargo, suscitado la preocupación de historiadores(as) y educadores(as). Entre los diversos problemas que nosotros podríamos abordar, merecen atención la fidelidad de las reconstrucciones históricas, las concepciones de tiempo histórico movilizadas, los conceptos históricos empleados, la ficcionalidad de las representaciones, las diversas formas de interacción y producción de identidades a partir de los saberes históricos empleados en los juegos, las formas y posibilidades de aprendizaje histórico, los conflictos en relación al pensamiento pedagógico, considerando que los juegos históricos son producidos de forma bastante autónoma en relación a esas discusiones por el hecho de estar predominantemente orientados hacia el mercado mundial de videojuegos, entre otros.

En nuestra investigación nos volvemos a algunos problemas específicos de este rico, pero todavía

poco explorado, campo de estudios, a partir de la observación de algunos elementos presentes en el juego de gestión por turnos<sup>3</sup> titulado *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall*, que fue la última la extensión lanzada por la franquicia en el año 2018.

En este artículo proponemos una reflexión, por medio del análisis de conceptos históricos, acerca de las nociones de tiempo histórico contenidas en este juego, considerando que el propio concepto de “civilización” ya trae implícita una concepción unilineal y etnocéntrica de tiempo. Para ello, enfocamos especialmente en los conceptos y procedimentalidades<sup>4</sup> relacionados a las situaciones de guerra propuestas por los desarrolladores(as), teniendo en vista que estos conceptos y reglas del juego presentan un gran potencial para una mejor comprensión del tipo de temporalidad histórica embutida en el concepto de civilización, en la medida en que la guerra se presenta, dentro de esa narrativa aparentemente lúdica, como condición para el progreso y para la conquista de los objetivos propuestos en la interacción con los usuarios.

## 2. EL CONCEPTO DE CIVILIZACIÓN

Dos problemas centrales guiaron, por lo tanto, nuestro interés por el campo de investigaciones descrito arriba. El primero de ellos se refiere a una concepción problemática de tiempo histórico, algo que ha sido objeto de reflexiones de sucesivas generaciones de historiadores, filósofos y científicos sociales. El segundo problema se relaciona más específicamente con el modo

en que esta concepción se hace presente en los juegos históricos, cuyo lenguaje ha conquistado una creciente importancia en el conjunto de los medios que posibilitan el aprendizaje histórico.

En cuanto al primer problema, es decir, a la crítica a una concepción progresista y unilineal de historia, se puede afirmar que él se remonta, al menos, a la vuelta del siglo XIX al XX, con reflexiones como aquellas producidas por Friedrich Nietzsche y Max Weber. La Primera Guerra Mundial renovó esa desconfianza hacia la fe ciega en un proceso histórico progresivo conducido por la ciencia y por la técnica, y trabajos como el libro *El proceso civilizatorio*, del sociólogo alemán Norbert Elias, publicado por la primera vez en 1939, expresan muy bien el clima intelectual de una época que observaba de manera impotente el ascenso de diversas formas de totalitarismo, todos ellos proclamándose el camino verdadero para la construcción de una civilización inmaculada (Elias, 1994). Terminada la segunda guerra mundial, los filósofos de la “Escuela de Fráncfort” se dirigieron con aún mayor vigor contra los peligros traídos por el mito del “esclarecimiento”, que claramente estaba guiando a la humanidad no hacia la civilización, sino a su opuesto, esto es, a la barbarie (Adorno & Horkheimer, 1985; Benjamin, 2013; Marcuse, 1975), en particular en lo que se refiere a su capacidad de alienar a las masas por medio de la “industria cultural” (Adorno & Horkheimer, 1985). Las perspectivas posmodernas y postcoloniales volvían, una vez más, a apuntar los riesgos de la persistencia de la concepción de una historia universalista burguesa (Feierman, 1993; Hall, 2006). Actual-

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

**Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE**

mente, ante la inminencia del agotamiento de los recursos naturales necesarios para la vida humana en el planeta, de los riesgos no superados de una guerra mundial atómica y del peligro de desastres ambientales causados por la acción humana, la crítica a la concepción del tiempo que emergió con el mundo occidental moderno se ha vuelto a la superficie, en un momento en que las soluciones sociales neoliberales buscan, una vez más, agarrarse en su supuesto potencial de llevar la felicidad universal a todos los espacios en que su supuesta racionalidad se haga presente (Bonneuil & Fressoz, 2017; Chakrabarty, 2015; Danowski & Castro, 2017; Davis & Todd, 2017; Haraway, 2015; Latour, 1993; Stengers, 2015).

En el campo de la historia, específicamente, la emergencia de una noción de tiempo moderna a partir del siglo XVIII, que asociamos a las ideas de “civilización” y de “cultura”, dependiendo del país y de la lengua, fue minuciosamente analizada por el grupo de historiadores sociales alemanes dirigidos por Reinhart Koselleck (Bentivoglio, 2010; Jasmin, 2005; Kirschner, 2007). El racionalismo y la Ilustración habrían consolidado una percepción de la historicidad según la cual el futuro pasaba a ser percibido como posibilidad de superación de un presente todavía preso al pasado, algo que sería hecho por la dominación, directa y racional, de la naturaleza por los seres humanos (Thomas, 2010). Se rompía, así, con una concepción de tiempo basada en la creencia en una naturaleza humana inmutable, la “historia maestra de la vida”, que buscaba en los ejemplos del pasado la garantía de continuidad de una tradición que no debía ser transformada (Koselleck,

2006). El embate entre esas dos concepciones de tiempo estaba asociado a un conflicto social: por un lado, la emergente burguesía industrial europea, que deseaba conquistar poder político por medio de la superación de una concepción estamental y tradicional de sociedad; del otro lado, una aristocracia que pretendía mantener su status legitimándolo en la fuerza de la tradición.

Posteriormente, otros historiadores y científicos sociales se volvían a los problemas relacionados con esa concepción moderna de tiempo. Algunos de ellos retomaron un punto fundamental de las reflexiones traídas por el grupo de la Escuela de Fráncfort: la idea moderna de tiempo está asentada en una forma de dominación elemental, posibilitada por el desarrollo de la epistemología fundada por nombres como Descartes y Bacon entre los siglos XVI y XVII. El establecimiento de una división entre un “sujeto” y un “objeto” del conocimiento, algo hoy percibido como específico de las sociedades letradas y, en especial, de las sociedades occidentales, permite fundamentar también una relación de dominación entre un sujeto activo y un objeto pasivo. A partir de entonces, las narrativas historiográficas permitieron sostener la existencia de determinados sujetos privilegiados en detrimento de objetos pasibles de su explotación. Y lo que fue definido como “naturaleza” a ser dominada significó, en diversos momentos, grupos de personas que así fueron deshumanizados y tornados objeto de prácticas de colonización y explotación.

Lo que fue señalado arriba es algo que se notó en el análisis que Hans Ulrich Gumbrecht hace de la

crisis de las formas de representatividad moderna (Gumbrecht, 1998) y que Michel Foucault hace de los procesos de subjetivación por medio de su “arqueología del saber” y de su “genealogía del poder” (Foucault, 1996; Foucault, 2012). Esto también está presente en la crítica deconstructivista que Jacques Derrida dirige al estructuralismo lingüístico (Derrida, 2002) y que Gilles Deleuze y Félix Guattari dirigen al psicoanálisis (Deleuze & Guattari, 2010). Las reflexiones de una sociología de la ciencia inspirada en la obra de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1983) también permitieron comprender las relaciones de poder imbricadas en los discursos objetivistas tanto de las ciencias naturales como de las ciencias humanas. Más recientemente, la *linguistic turn*, traída por el desarrollo de la semiótica y de la crítica literaria a las otras áreas de las humanidades, permitió percibir el carácter retórico escondido en la pretensión de objetividad de su producción, en especial en la historiografía, con los trabajos de Hayden White (White, 1994), y en la antropología, con los cuestionamientos traídos por Clifford Geertz (Geertz, 2008), y, después de él, por toda una generación de “antropólogos posmodernos”, cuyo mérito fue apuntar los límites del empirismo de los trabajos de campo (Clifford & Marcus, 1986). Todas estas discusiones han recibido, contemporáneamente, una nueva sistematización en lo que se ha llamado “antropología post-social” (Goldman, 2008), es decir, en la percepción de que la epistemología moderna no da cuenta de otros “mundos” para los cuales nuestra temporalidad progresista y nuestra división entre sujetos y objetos no tiene el mínimo sentido, siendo ejemplo de ello las reflexiones propuestas por Eduardo Viveiros de Castro, Roy

Wagner, Marilyn Strathern, Bruno Latour, entre otros (Henare, Holbraad, & Wastell, 2007). Todas estas problematizaciones han sido revigorizadas por la percepción de que ya no se puede confiar en el futuro perfecto prometido por el progreso de la ciencia y de la técnica y por su idea de “civilización”, y de que tal vez aquellos mundos antes despreciados como “primitivos” y “bárbaros”, pertenecientes a grupos que no se encuadran en los patrones sociales de las sociedades modernas, hoy tal vez ocultan mejores soluciones en términos de convivencia pacífica y verdaderamente sostenible con los otros seres de nuestro planeta.

El uso del término “civilización” en uno de los más aclamados *history games* de la actualidad tiene, por todo lo que se ha dicho anteriormente, llamado la atención de algunos(as) historiadores(as) y educadores(as). No se trata sólo de la carga simbólica de ese título: las reglas del juego inscriben una serie de procedimientos pautados en una visión única y lineal de progreso científico y cultural colocada como condición para “vencer la disputa” por el dominio del planeta. Esto es algo que ha despertado la necesidad de comprender de manera crítica las especificidades comunicativas de los juegos históricos, lo que puede ser ejemplificado por medio de la discusión que sigue.

### 3. LOS JUEGOS DE HISTORIA Y EL APRENDIZAJE HISTÓRICO

Fue justamente el furor destructivo impulsado por las ideologías nacionalistas basadas en las ideas de “progreso”, “civilización”, “cultura”

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

y “razón” que llevó al ascenso de los totalitarismos en el escenario de crisis económica del período entreguerras. Fue en este período que Johan Huizinga, en 1938, publicó sus reflexiones sobre aspectos elementales de la vida social que pudieran superar la barbarie de las relaciones internacionales en que se veía inmersa la humanidad (Huizinga, 2007). Fue justamente la idea de “juego” que le permitió vislumbrar un aspecto anterior y superior a la propia cultura humana, capaz de superar toda forma de chauvinismo en función de su carácter antropológicamente común a todos los grupos humanos. El proceso histórico de constitución de las mitologías e ideologías de las comunidades humanas, fueran ellas “primitivas” o “modernas”, podría ser conocido a partir de ese elemento común que caracteriza al *Homo ludens*, calificación que Huizinga consideraba más precisa para la especie humana, disolviendo así las supuestas ideas de superioridad cultural o racial en un origen antropológico común.

Terminada la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, ya era posible percibir que la propia diversión había sido capturada por los mecanismos de producción y reproducción de las relaciones de dominación de la sociedad industrial capitalista. El concepto de “industria cultural”, propuesto por Theodor Adorno y Max Horkheimer (1985) en 1947, permitía percibir que el propio entretenimiento había sido capturado por la racionalidad técnica, para producir en las masas la alienación responsable por la proliferación de las formas modernas de dominación. El arte se convertía, desde ahora, en un conjunto

de mercancías a ser vendidas por medio de la propaganda de masa, reduciendo su potencia transformadora a una forma anestésica de fruición. La pseudo-individualización de las personas a través de la adquisición de mercancías culturales específicas creaba, en realidad, un consumidor homogéneo que, a cambio de una fantástica libertad de elección, se volvía cada vez más cautivo de un sistema cruelmente jerarquizado, el cual podría ser ascendido sólo si se satisfacía un conjunto de condiciones impuestas por la propia racionalidad técnica de la industria cultural al servicio de la acumulación capitalista.

En la época en que Adorno y Horkheimer teorizaban sobre aquella nueva configuración de la sociedad capitalista, ahora impulsada por los nuevos medios de comunicación masiva, los juegos electrónicos aún no existían. Sin embargo, trabajos más recientes han apuntado a la pertinencia de extender esos presupuestos analíticos para ese campo del entretenimiento que hoy ya se plantea como uno de los más lucrativos existentes (Moreira, 2003; Zanolla, 2007). Hay, sin embargo, una tendencia, en esos trabajos más recientes, a problematizar de forma más compleja las interacciones comunicativas entre sujetos en formación y los medios productores de sentido, ofreciendo así posibilidades ampliadas de pensar tanto las formas de manipulación mediática como las posibles formas de resistencia en relación a eso.

De todos modos, pensar los medios de comunicación electrónicos, en especial los videojuegos, como medios de formación de sujetos dirige esa

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

discusión hacia el campo de la educación. En cuanto a ese punto en específico existe actualmente un vastísimo conjunto de publicaciones que no conseguimos sintetizar mínimamente en este artículo. Es posible, sin embargo, mencionar algunas obras que tienen un interés más inmediato para el presente trabajo.

Según Isa Neves, Lynn Alves y Abelmon Bastos, los juegos de ficción histórica, o *history games*, simulan acontecimientos históricos de manera que permita al jugador “asumir el centro de las decisiones de un ambiente intencionalmente proyectado con elementos históricos” (Neves, Alves, & Bastos, 2012, p. 193). La finalidad de estos juegos es la inmersión en contextos históricos de una forma que no puede ser vivenciada sin la ayuda de artificios tecnológicos. Los autores todavía clasifican los *history games* según su intencionalidad: existen aquellos desarrollados para el consumo de masas, los juegos *non-serious*, y aquellos desarrollados para la educación en el aula, los juegos *serious*. Gran parte de estos juegos está formada por juegos *non-serious*, que se desarrollan para el mercado y por eso no tienen vínculo necesario con una historiografía actualizada, aunque el “realismo” es una demanda importante por parte de los consumidores.

Sin embargo, la fidelidad hacia el pasado no es la única forma de producir conocimiento histórico. Esto puede ser hecho por medio de las reglas y los conceptos usados en la narrativa del juego. Hay varias clasificaciones en cuanto a los períodos históricos abordados por los *history games*

(prehistóricos, medievales, juegos con temáticas en historia antigua o moderna, etc.), así como en cuanto al género (mitológicos, biográficos, ficticios, entre otros). Sin embargo, según Neves *et alii*, independientemente “del tipo de *history games*, es importante destacar que ellos son simulacros de la realidad” (Neves, Alves, & Bastos, 2012, p. 194), es decir, su realidad histórica no es fidedigna y su reproducción puede sufrir modificaciones para agrandar al público objetivo o por cuestiones presupuestarias. Más importante es considerar los juegos, además del cine y de otros medios, por lo tanto, como productores de narrativas históricas portadoras de sentidos que siempre varían en función de sus diversos usos posibles en el presente.

Las posibilidades abiertas por los juegos electrónicos a la enseñanza de historia han sido objeto de atención reciente en Brasil, como lo demuestra el trabajo de Marcella da Costa, Christiano dos Santos y Guillermo Xavier (Costa, Santos & Xavier, 2015). Considerando positivamente el potencial educativo de las actividades lúdicas, los autores observan cómo un mundo cultural crecientemente “gamificado” puede ser explotado a favor de la enseñanza de la historia. Además de los juegos propiamente “educativos”, los propios juegos dirigidos al mercado podrían ser explotados como “educacionales”, desde que consideradas y problematizadas las diferencias existentes entre las narrativas históricas escolares y las narrativas producidas con otras finalidades. En general, los juegos electrónicos permitieron explorar las “multicausalidades que envuelven el proceso histórico” en función de

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

su carácter interactivo, social y de sus múltiples posibilidades narrativas.

El campo más específico de la evaluación en la enseñanza de la historia también se ha vuelto a los videojuegos históricos. Helyom Telles y Lynn Alves constataron, por ejemplo, la penetración aún restringida de esas discusiones en el campo de la enseñanza (Telles & Alves, 2015). Sería necesario, para tanto, considerar que las representaciones del pasado presentes en los juegos electrónicos pueden provenir de innumerables orígenes. Además, las formas de interacción también son variables y no se puede hablar en un “jugador universal”, pues los significados históricos y las formas subjetivas de apropiación y de producción de sentido varían en función de diversos factores, a ejemplo de los contextos sociales y culturales de interacción, de las carencias de sentido de los jugadores, de las relaciones entre las múltiples intenciones del diseño y de los jugadores(as). En síntesis, aún existen varios otros aspectos que necesitarían ser mejor conocidos para fines de evaluación del valor de los juegos para la enseñanza de la historia.

Sin embargo, nos interesa aquí un concepto más amplio de “aprendizaje histórico”, no restringido al espacio escolar. Las discusiones del campo de la “historia pública” han llamado la atención sobre los nuevos desafíos impuestos a la historiografía por el mundo digital (Malerba, 2017). A este respecto, como nos recuerda Alex Alvarez Silva, de acuerdo con Jörn Rüsen, “como operación cognitiva básica de interpreta-

ción del pasado en torno a un sentido, la *conciencia histórica* no se reduce al conocimiento especializado, haciéndose presente también en la *cultura histórica* socialmente compartida que va más allá de la historiografía, sin con ello ignorarla” (Silva, 2017, itálicos en el original). El aprendizaje histórico sería, por lo tanto, una forma subjetiva de aprehender las “formas intersubjetivas de representar el pasado”, presentadas en narrativas dotadas de racionalidad y de significado para la construcción de identidades sociales en el presente. Aunque el campo académico ha ejercido históricamente un importante papel en la “validación” de esas formas de interpretar el pasado (Rüsen, 2001), es sobre todo a través de las “narrativas de gran circulación” (Sarlo, 2007), es decir, de las producciones discursivas presentes en los *best sellers* literarios, en las telenovelas, en las películas, en las obras de divulgación producidas, la mayoría de las veces, por historiadores(as) no profesionales y, como pretendemos aquí enfatizar, también en los videojuegos, que el conocimiento histórico adquiere relevancia para la orientación de las conductas subjetivas presentes.

Aún según Silva, aunque todo juego electrónico pueda, en principio, presentar elementos de inspiración histórica,

*ciertos juegos de estrategia, cuando se elaboran en torno a alguna forma de representación histórica, transforman las variables inherentes a su sistema de reglas —que desempeñan funciones lúdicas en el proceso del proceso juego— en representaciones de pro-*

*cesos, fenómenos y conceptos históricos. (Silva, 2017, p. 6)*

Así, los elementos lúdicos del juego histórico están relacionados a las propias representaciones de conceptos y procesos históricos, lo que puede ser percibido claramente en la propuesta de juegos de estrategia como el *Sid Meier's Civilization*, que

*se refiere al (a la) jugador(a) como siendo el gobernante responsable de la economía, diplomacia, exploración geográfica, investigación tecnológica y aparato militar de una civilización histórica, desde la fundación de las primeras ciudades hace seis mil años hasta el principio de la colonización espacial. (Silva, 2017, p. 7)*

Yendo un poco más allá, Silva muestra que los juegos históricos han cumplido un importante papel también en lo que se refiere a la apertura de “nuevas posibilidades estéticas para la elaboración de narrativas, pautadas por los sentidos de la *inmersión*, de la *agencia* y de la *transformación*, en los que el ‘interactor’ asume papel activo en su construcción” (Silva, 2017, p. 7, *itálicos en el original*). Esto significa que el soporte computacional y sus diversas posibilidades de lenguajes interactivos con los jugadores, en función de sus especificidades, permitiría crear formas no tradicionales de representación del pasado histórico. El famoso *gamedesigner* y *creative fellow* de Nintendo, Shigeru Miyamoto, llega a definir los juegos electrónicos como “medios activos”, en contra-

posición a los “medios pasivos” representados por películas y libros (Collin, 2014).

Lo que caracteriza a los juegos históricos no es exactamente su lenguaje verbal o visual, sino interacciones basadas en reglas que caracterizan una “retórica procedimental” (Silva, 2017, p. 8). Cada juego presenta una “representación procedimental específica” que debe ser apropiada subjetivamente por el jugador. La peculiaridad de los juegos históricos es que su “procedimentalidad” está articulada a determinados presupuestos acerca de conceptos y procesos históricos. De este modo,

*es en ese aspecto que los history games pueden presentar un potencial para representación no sólo de las informaciones, de la iconografía o de vivencias sociales y culturales relacionadas al pasado, sino también de la racionalidad histórica que confiere significado al pasado. (Silva, 2017, p. 9)*

## 4. CONCEPTOS Y PROCEDIMENTALIDADES

Un juego histórico moviliza *instancias* y *principios* a partir de una “cultura histórica socialmente compartida” y de “conceptos históricos genéricos que permiten la inteligibilidad del registro *simulacional* y del registro *instancial* por el(la) jugador(a) en una relación metafórica constante con la conciencia histórica” (Silva, 2017, p. 12, *itálicos en el original*). Esto significa que tanto las representaciones del pasado utilizadas para referirse a un período histórico específico (“regis-



## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

**Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE**

tro instancial”) como las relaciones de acción y efecto que evocan determinadas ideas de proceso histórico (“registro simulacional”) presentes en los juegos están vinculadas a un contexto social de producción que necesita ser conocido por los(as) investigadores(as) de los juegos históricos. Son símbolos y significados históricos socialmente compartidos que producen el sentido de estos juegos, al mismo tiempo que las perspectivas ideológicas allí presentes se refieren a relaciones de poder vivenciadas concretamente por programadores(as) y jugadores(as).

La historia de los conceptos inspirada en las proposiciones de Koselleck (2006) puede proporcionar importantes herramientas para la aprehensión de las formas de constitución social de una conciencia histórica a través de los juegos históricos. En primer lugar, la historia de los conceptos apunta a la necesidad de comprender los significados disponibles para un determinado concepto histórico en el contexto social en el que se emplea. A continuación, esa perspectiva indica cómo los conceptos históricos tanto representan, por un lado, una estructura social existente como permiten, por otro, producir transformaciones sociales por el hecho de que comporta tanto una experiencia del tiempo ya vivida como una expectativa de un futuro diferente del presente. Es en este punto que está situado el potencial creativo de los juegos históricos: ellos permiten tanto comprender el tiempo vivido como imaginar futuros posibles aún no experimentados. “Aprender historia” significa, por lo tanto, mucho más que conocer “lo que fue el caso en el pasado”, o sea, significa poder

imaginar, a partir de este conocimiento, futuros alternativos a partir de una identidad asegurada en el presente.

Esto implicó en la necesidad de un trabajo de sistematización de los conceptos utilizados en el juego histórico que analizamos. Para eso, fue necesario registrar qué conceptos utilizados en el juego pueden ser considerados “conceptos históricos”, es decir, conceptos capaces de comportar una articulación genérica de experiencias del pasado a expectativas del futuro. En nuestra investigación optamos por enfocar específicamente en los conceptos relativos a situaciones de guerra, en especial el concepto de “*casus belli*” y los conceptos auxiliares a él acoplados, o sea, las justificaciones diplomáticas que legitiman, en el juego, la deflagración de guerras entre civilizaciones, con sus respectivos bonos y penalidades. En este caso, tenemos un conjunto de conceptos que registran formas de legitimación de guerras usadas en el pasado que apuntan a posibilidades futuras de desarrollo de las civilizaciones que el(la) jugador(a) escena gobernar.

Además de la descripción e interpretación de los conceptos históricos utilizados en los contextos de guerra, también realizamos un análisis de las “procedimentalidades” propuestas por el juego analizado. Esto sólo se puede hacer a partir de la observación anterior de los conceptos históricos. Esto nos permitió percibir cómo la articulación entre estos conceptos produce ideas de “acción y efecto” vinculadas a las decisiones del jugador a partir de las reglas del juego. Por ejemplo, la opción del jugador(a) de deflagrar una “guerra

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

sorpresa" contra su adversario (uno de los *casus belli*) está ligada a la posibilidad de aprovecharse de una superioridad militar momentánea, que, sin embargo, puede significar penalizaciones que acompañarán la civilización comandada a lo largo del juego, retrasando así el progreso de su civilización.

*Sid Meier's Civilization VI: rise and fall* es un juego de estrategia y gestión en turnos, en el que el jugador elige a un líder de una civilización conocida, como griegos, japoneses, españoles, persas, zulús entre otros. El jugador tiene la opción de jugar contra otros jugadores o contra la Inteligencia Artificial (IA) que controla las otras civilizaciones. Estas se distribuyen en un mapa dividido en paneles hexagonales, de manera similar a un juego de tablero, en el que se asignan los recursos naturales a ser explotados por las civilizaciones; estos paneles deben, por lo tanto, ser dominados por el jugador a través de la ocupación o de la conquista militar si estos espacios pertenecen previamente a civilizaciones competidoras.

Aunque desde ya se percibe la importancia concebida a la guerra como elemento histórico, existen también otras formas de vencer el juego: la *victoria científica*, cuando el(la) jugador(a) logra alcanzar tres objetivos específicos conquistados por medio de la acumulación de puntuación científica (lanzar un satélite, aterrizar en la luna y establecer una colonia en marte); la *victoria cultural*, obtenida cuando el(la) jugador(a) alcanza a cierto número de turistas en su territorio por medio de la producción de atracciones como

maravillas, teatros, museos, etc. (lo que también demanda recursos financieros y de mano de obra); la *victoria religiosa*, cuando la religión fundada por el jugador, a partir de la acumulación de puntos religiosos, es dominante en todas las otras civilizaciones en el partido; la *victoria por puntuación*, cuando el jugador alcanza la mayor puntuación y llega al año 2050, que es la última vuelta del partido; y por último la *victoria por dominación*, obtenida tras la conquista de las capitales de cada una de las civilizaciones en el partido.

En esas condiciones para la victoria es que encontramos lo que estamos denominando "procedimentalidades", o sea, las reglas del juego que se estructuran en forma de una narrativa y que, por lo tanto, son los principales vehículos de producción de sentido histórico en un juego.<sup>5</sup> Estas procedimentalidades pueden ser exploradas de la forma que el (a) jugador (a) encuentre más interesante o propicia en función de la civilización escogida (cada una de las civilizaciones presenta ventajas específicas), haciendo así más abierta la experiencia del sentido histórico, a diferencia de aquello que es frecuentemente percibido por el estudiante de la enseñanza fundamental cuando el tiempo histórico le es presentado como algo objetivamente dado e inmutable.

Lo que percibimos, sin embargo, es que la guerra acaba por imponerse como procedimiento predominante en este juego, pues, además de la victoria por conquista, la beligerancia puede ser una forma de conquistar recursos que la

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

civilización escogida no posee. De este modo, la idea de desarrollo de las civilizaciones está directamente ligada a la expoliación, y cualquier elección del(a) jugador(a) está, por lo tanto, condicionada de antemano por la idea de que el mundo habitado por las civilizaciones humanas dispone de recursos escasos y que esta situación justificaría, por lo tanto, el dominio militar de una civilización por otra. La guerra es, de este modo, naturalizada como inevitable. Es por eso que consideramos las situaciones de guerra como privilegiadas para la comprensión del tipo de sentido histórico vehiculado en este tipo de juego.

El juego *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall* permite al (a la) jugador(a) guerrear contra otra civilización en casi todos los momentos (algunos acuerdos permiten impedir la deflagración de conflictos). Sin embargo, el(la) jugador(a) sufre penalizaciones si no lo hace de manera estratégica. Las reglas (“o mecánica”<sup>6</sup>) de “penalidad de belicosidad” influyen el partido cambiando algunos parámetros del sistema de diplomacia de las IA que controlan otras civilizaciones.

El sentido histórico producido por medio de estas procedimentalidades es mejor comprendido cuando podemos articular entre sí los conceptos empleados por el juego. Sin embargo, a diferencia de la experiencia polisémica esperada en el uso de conceptos históricos (Koselleck, 2006), lo que el juego ofrece es un cuadro cerrado de definiciones prescrito en su *Civilopedia*, es decir, un amplio glosario que abarca todos los conceptos usados en el juego. A diferencia de la enorme riqueza

contenida en la polisemia del concepto de “cultura”,<sup>7</sup> por ejemplo, la *Civilopedia* lo presenta para nosotros como un elemento cuyo único sentido está asociado a la idea de evolución progresiva de las civilizaciones: “La cultura es la manera con la que avanza por el árbol cívico, desbloqueando nuevas políticas y gobiernos [...]”.

Un concepto central para el desarrollo de las situaciones de guerra en el juego es el concepto de “*casus belli*”. Se trata de una expresión en latín históricamente utilizada para designar un hecho que justifique la declaración de guerra. De acuerdo con la *Civilopedia*, “en *Civilization VI*, son sus motivos declarados para entrar en guerra contra otra civilización y afectan la actitud de otras civilizaciones en relación a usted, como reflejado por la penalidad de belicosidad en la diplomacia”. La penalidad de belicosidad varía entre los doce *casus belli* presentes en el juego, además de ser mayores en eras consideradas “más avanzadas”, como la “Era de la Información”, que representa el tiempo actual en que vivimos. Los *casus belli* son “guerra formal”, “guerra sorpresa”, “guerra santa”, “guerra conjunta”, “guerra de reconquista”, “guerra de protectorado”, “guerra de liberación”, “guerra colonial”, “guerra territorial”, “Guerra de época de oro”, “guerra de represalia” y “guerra ideológica”. Aunque no es posible describir aquí cada una de las situaciones en que esas justificaciones de guerra son desbloqueadas en el juego, es interesante notar que ellas se refieren de manera bastante vaga a eventos históricos concretos, como a las Cruzadas (“guerra de santa”) o a las colonizaciones imperialistas del siglo XIX en África y Asia (“guerra colonial”), por ejemplo. Al no proble-

# EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

matizar las relaciones de poder involucradas en cada una de esas situaciones históricas, el juego claramente naturaliza la dominación militar sin abrir espacio para una necesaria reflexión acerca del carácter hediondo de los diversos genocidios causados por esas guerras.

Otra mecánica ligada a la guerra son las llamadas “emergencias”. Estas pueden ser convocadas como respuesta a actos considerados reprobables por dos o más civilizaciones. Las otras civilizaciones en el partido pueden unirse para combatir a un enemigo común dentro de un número de turnos limitado, pero la posibilidad de participación depende de las relaciones diplomáticas de la civilización con otras civilizaciones y ciudades-estados. Si logran completar el objetivo son recompensados con bonos dentro del juego, de lo contrario, la civilización objetivo de la “emergencia” es la que gana el bono. Las “emergencias” son “militar”, “de Ciudad-Estado”, “religiosa”, “nuclear” y “de traición”. En este caso, esta mecánica, inaugurada con la extensión *Rise and Fall* de *Sid Meier's Civilization VI*, propone al (a la) jugador(a) alguna reflexión sobre la consecuencia de actos abominables, como, por ejemplo, la utilización de una bomba atómica en un escenario en que tal acto es descalificado por medio de un consenso diplomático. Sin embargo, esta impresión pronto es deshecha por la constatación de que, en el juego, ese tipo de acción concertada funciona, en realidad, como una oportunidad para debilitar oponentes que están más cerca de ganar el partido.

Por último, es importante mencionar la existencia de los *bárbaros*. Estos personajes surgen en

“puestos avanzados” a lo largo de todo el juego, y representan un obstáculo a la civilización. En cuanto tales, sólo queda eliminarlos militarmente, bajo pena de que destruyan lo que su civilización ha logrado construir. Históricamente, el concepto de “bárbaro” fue utilizado para designar a los grupos humanos que se oponen al proceso civilizatorio, naturalizando así las desigualdades y conflictos sociales en diferencias culturales o biológicas. En el caso brasileño, por ejemplo, este concepto ha sido designado para justificar la masacre de indígenas, de la población liberta y pobre de las favelas, de los movimientos contestatarios que se rebelaron contra las atrocidades del poder imperial y republicano, etc. Este concepto también fue utilizado a lo largo del siglo XIX como justificación para la colonización de los continentes africano y asiático por las potencias imperiales europeas, y antes de eso para descalificar a cualquier pueblo cuyo modo de vida fuera diferente de la perspectiva etnocéntrica a partir de la cual se hablaba, como justificación para el mantenimiento o la expansión, a la fuerza, de los modos de vida considerados superiores. El empleo de esta categoría en el juego colabora, por lo tanto, para la naturalización de ese modo dicotómico de percibir el mundo y las relaciones sociales, desdoblándose posiblemente en el uso de la fuerza tomada como forma legítima de exterminio de las diferencias.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Como pudimos percibir, el juego articula conceptos históricos importantes en procedimientos que producen una idea de sentido histórico bastante problemática. Aunque es un juego que

# EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

se asume como de ficción, es innegable que las informaciones y narraciones que presenta se convierten en referencias reales en un mundo que los medios electrónicos han ocupado cada vez más el espacio educativo antes relegado a la escuela.

Todavía, aunque los fines de este juego no sean directamente educativos, eso no significa que él no pueda ser utilizado en la clase. Esto exige a los profesores(as), sin embargo, una percepción más amplia del significado de la idea de “aprendizaje histórico”. Esto significaría tomar las narrativas del juego como una de entre otras muchas posibles, con sus propias intencionalidades, problematizando sus motivaciones e identificando sus aspectos contradictorios. De este modo, apropiarse de juegos electrónicos es algo de indispensable valor para las prácticas educativas, aunque el alto valor comercial de esos productos aún hace difícil su uso en la mayor parte de los contextos educativos brasileños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialéctica do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Arruda, E. P. (Julho/Dezembro de 2011). O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino Em Re-Vista*, 18(2), 287-297.
- Bello, R. S. (2017). *História e Videogames: como os jogos eletrônicos podem ser pensados por historiadores*. Acesso em 8 de Fevereiro de 2019, disponível em Café História – história feita com cliques: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-e-videogames>
- Benjamin, W. (2013). *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bentivoglio, J. (2010). A história conceitual de Reinhart Koselleck. *Dimensões*, 24, 114-134.
- Bonneuil, C., & Fressoz, J.-B. (2017). *The Shock of the Anthropocene: The Earth, History and Us*. London; New York: Verso.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. Em P. Bourdieu, *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática.
- Chakrabarty, D. (2015). *The Human Condition in the Anthropocene. The Tanner Lectures in Human Values*. Fonte: <https://tannerlectures.utah.edu/Chakrabarty%20manuscript.pdf>
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press.
- Collin, R. (2014). *Nintendo's Shigeru Miyamoto: 'What can games learn from film? Nothing'*. Acesso em 8 de Fevereiro de 2019, disponível em The Telegraph: <https://www.telegraph.co.uk/culture/film/film-news/11201171/nintendo-super-mario-pikmin-tokyo-film-festival-mandarin-oriental-tokyo-sega-mario-kart-zelda-wii-oculus-rift.html>
- Costa, M. A., Santos, C. B., & Xavier, G. d. (2015). Os games como possibilidade: que história é essa? *Educação Básica Revista*, 1(1), 107-124.
- Danowski, D., & Castro, E. V. (2017). *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*.

## EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

- Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental.
- Davis, H., & Todd, Z. (2017). On the importance of a date, or decolonizing the Anthropocene. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 16(4), 761-780.
- Delleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34.
- Derrida, J. (2002). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Feierman, S. (1993). African histories and the dissolution of world history. Em R. H. BATES, V. Y. MUDIMBE, & J. O'BARR (Eds.), *Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities* (pp. 167-212). Chicago: University of Chicago Press.
- Foot, R. (2016). *Who rules entertainment industry? Video games vs. film & music*. Acesso em 8 de 02 de 2019, disponível em KFVS12: <http://www.kfvs12.com/story/31140647/who-rules-the-entertainment-industry/>
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2012). *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goldman, M. (2008). Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. *Ponto Urbe* (3), 1-11.
- Gumbrecht, H. U. (1998). *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: making kin. *Environmental Humanities*, 6, 159-165.
- Henare, A., Holbraad, M., & Wastell, S. (2007). Introduction: thinking through things. Em A. Henare, M. Holbraad, & S. Wastell (Eds.), *Thinking through things: theorizing artefacts ethnographically*. London and New York: Routledge, 2007.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Jasmin, M. G. (Fevereiro de 2005). História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(57), 27-38.
- Kirschner, T. C. (2007). A reflexão conceitual na prática historiográfica. *Textos de história*, 15(1/2), 49-61.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University.
- Latour, B. (1993). *We have never been moderns*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Malerba, J. (2017). Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na

# EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

- era digital. *Revista Brasileira de História*, 37(74).
- Marcuse, H. (1975). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moreira, A. S. (Dezembro de 2003). Cultura midiática e educação infantil. *Educ. Soc.*, 24(85), 1203-1235.
- Neves, I. B., Alves, L. R., & Bastos, A. d. (2012). Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. *XI SBGames, Culture Track - Short Papers*, (pp. 192-195). Brasília, DF.
- Redação E-Commerce Brasil. (2016). *A indústria de jogos eletrônicos, um setor em ascensão no Brasil*. Acesso em 8 de Fevereiro de 2019, disponível em E-Commerce Brasil: <https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/industria-de-jogos-eletronicos-um-setor-em-ascensao-no-brasil/>
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB.
- Santos, H. V. (2010). *A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame*. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sarlo, B. (2007). *Tempo passado: cultura histórica e guinada subjetiva*. São Paulo; Belo Horizonte: Companhia das Letras; UFMG.
- Silva, A. A. (2017). Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História*. Brasília.
- Stengers, I. (2015). *In catastrophic times: resisting the coming barbarism*. Open Humanities Press; Meson Press.
- Telles, H. V., & Alves, L. (2015). Ensino de história e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. *XI Seminário SJECC: Jogos eletrônicos - Educação - Comunicação*.
- Thomas, K. (2010). *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- UOL. (2017). *Bilheteria do cinema mundial bate recorde de arrecadação em 2016*. Acesso em 8 de Fevereiro de 2019, disponível em UOL - Filmes e séries: <https://cinema.uol.com.br/noticias/efe/2017/03/23/bilheteria-do-cinema-mundial-bate-recorde-de-arrecadacao-em-2016.htm>
- White, H. (Julho de 1994). Teoria literária e escrita da história. *Revista Estudos Históricas*, 7(13), 21-48.
- Zanolla, S. R. (Setembro/Dezembro de 2007). Indústria cultural e infância: estudos sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educ. Soc.*, 28(101), 1329-1350.

## NOTAS

1. Este artículo fue producido a partir de investigación realizada en lo *Programa de Iniciação Científica Voluntária* de la Universidad Federal de Alfenas, Minas Gerais, Brasil, al largo de 2018, y presentado preliminarmente en forma de conferencia en el *III Congresso Internacional Península Ibérica: Antiguidades, Medieval e suas projeções para o século XVI*, realizado entre los

# EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS HISTORY GAMES

Walter Francisco FIGUEIREDO LOWANDE

días 11 y 15 de marzo de 2019. Agradezco a los estudiantes de graduación José Carlos dos Santos Júnior, Leonardo Ueda da Mata, Matheus Felipe Francisco y Wilma da Conceição Alves que participaron como investigadores voluntarios en este proyecto.

2. Los datos presentados por Rob Foote indican un valor estimado en alrededor de 83.600 millones de dólares, frente a los 36.400 millones de la industria cinematográfica y 15.060 millones de la fonográfica (datos de 2016). De acuerdo con datos obtenidos por el instituto SuperData, ya en 2015 el mercado mundial de videojuegos movió US \$ 65 mil millones, siendo que el Brasil ocupaba entonces el 11.º lugar en el ranking mundial de consumidores de ese producto, moviendo R \$ 900 millones cada año (Redação E-Commerce Brasil , 2016). Con respecto al cine, 2016 representó un récord mundial de recaudación, alcanzando, sin embargo, poco más de la mitad del valor obtenido por los juegos el año anterior: 38.600 millones de dólares, según datos de la Motion Picture Association of America, Estados Unidos —lo que significa, por lo tanto, una caída de valor con respecto a 2016, que puede haber sido desplazado a los juegos electrónicos (UOL, 2017).
3. Los juegos de gestión poseen una perspectiva estructural de paso del tiempo y de los procesos históricos, en oposición a los juegos de performance que inserta al jugador en un ambiente histórico recreado digitalmente, controlando algún agente histórico que será el hilo conductor de la narrativa (BELLO, 2017)..
4. En el caso específico de *Sid Meier's Civilization VI*, estas procedimentalidades se encuentran en el interior de un juego de estrategia por turnos, en el que cada jugador (a) escoge los procedimientos, dentro de un amplio rol de posibilidades, que simulan el desarrollo de un pueblo seleccionado en un período que va del 4000 aC hasta la sociedad contemporánea, con el objetivo de conquistar el mundo por medio de la religión, la cultura, la ciencia o la dominación militar.
5. Hélia Santos prefiere llamar a esos elementos de "mecánica del juego", algo que ella define como el "conjunto de elementos disponibles para la interacción y modificación del estado de juego, a partir de la agencia tanto del jugador como de los agentes artificiales controlados por la IA" (Santos, 2010, p. 81). Mantuvimos el uso del concepto de "procedimentalidad" para tratar de aspectos más generales del juego, teniendo en vista que él relacionase más directamente a la producción de sentido histórico, como Silva (2017) ha demostrado, aunque también utilizemos el término "mecánica" para situaciones más específicas.
6. Véase la nota anterior.
7. A este respecto, conferir, por ejemplo, la "delimitación sistemática" para el concepto propuesto por los antropólogos Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn en la década de 1950. Los autores encuentran ya a la época centenares de definiciones, que se sistematizaron en siete grupos y sus respectivos subgrupos en sus procesos específicos y más o menos sincrónicos de desarrollo, a partir del cual el concepto es dividido, entonces, de acuerdo con sus definiciones "descriptivas", "históricas", "normativas", "psicológicas", "estructurales", " genéticas "e" incompletas "; demostrando, por lo tanto, la riqueza de las posibilidades interpretativas contenidas en este único concepto (Kroeber & Kluckhohn, 1952).



UNNES

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (BRASIL)

TRAINING EXPERIENCES OF HISTORY TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ALFENAS (BRAZIL)

**Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH**

## Resumo

O artigo apresenta experiências de formação docente desenvolvidas na Universidade Federal de Alfenas por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência, subprojeto História, entre 2014 e 2016. As atividades foram realizadas em parceria com escolas da cidade, que contaram com professoras supervisoras e professores coordenadores. A discussão apresentada parte do trabalho desenvolvido por dois dos coordenadores da área e permite a reflexão sobre uma importante política pública brasileira de formação docente, com destaque para o uso de recursos midiáticos no ensino de História.

## Palavras-chaves

Formação docente, Ensino de História, PIBID, Mídias, Unifal-MG.

## Abstract

The article presents experiences of teachers' formation developed at the Alfenas Federal University through the Institutional Program for Teaching Initiation, History subproject, from 2014 to 2016. The activities were carried out in partnership with schools in the city, which had supervising teachers and coordinating teachers. The discussion presented a part from the work developed by two of the area coordinators and allows the reflection on an important Brazilian public policy of teachers' formation, with emphasis on the use of media resources in the teaching of history.

## Palabras clave

Teacher Formation, History Teaching, PIBID, Media, Unifal-MG.

**Juliana MIRANDA FILGUEIRAS.** Universidade Federal de Minas Gerais. Correo electrónico: [jufilgueiras@gmail.com](mailto:jufilgueiras@gmail.com)

**Luiz Antonio SABEH.** Universidade Federal de Alfenas.

Recepción: Diciembre 2019

Revisión: Febrero 2020

Aceptación: Febrero 2020

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (BRASIL)<sup>1</sup>

TRAINING EXPERIENCES OF HISTORY TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ALFENAS (BRAZIL)

## 1. INTRODUÇÃO

**E**m 2007, o Governo Federal do Brasil criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ainda em vigor, embora com significativas modificações da proposta inicial, o programa tem por objetivo de incentivar e valorizar a formação de professores para a educação básica. O programa busca aproximar os estudantes em formação inicial nos cursos de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas. Assim, sua dinâmica é baseada na articulação entre instituições de educação superior e escolas da educação básica. Desse modo, o PIBID permite que os bolsistas de iniciação à docência, os “pibidianos”, realizem reflexões sobre a prática profissional e executem, nas escolas parceiras, atividades didático-pedagógicas, orientadas por coordenadores e supervisores. Os primeiros são professores da educação superior e os segundos professores de escolas públicas da educação básica. Em um trabalho

conjunto, coordenadores e supervisores promovem reflexões sobre a educação e o ensino com os alunos bolsistas e norteiam a elaboração e execução de projetos didáticos a partir de novas metodologias.

Na UNIFAL-MG, o PIBID foi implementado em 2011, momento em que o curso de História – Licenciatura aderiu ao programa. Entre os anos de 2014 e 2016, o PIBID-História da UNIFAL-MG realizou atividades em três escolas estaduais da cidade de Alfenas, contando com quatro supervisoras, quatro coordenadores e, aproximadamente, sessenta discentes bolsistas. Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido por dois dos coordenadores da área e busca refletir sobre a experiência de formação docente no âmbito do programa, com destaque para o uso de recursos midiáticos no ensino de História.

## 2. ENCONTROS DE ESTUDO

Em 2014, o PIBID-História da UNIFAL-MG iniciou atividades a partir de um novo edital. Para tanto,

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

os licenciandos foram divididos entre os coordenadores de área e as escolas estaduais parceiras<sup>1</sup>. Cada escola contou com duas supervisoras. A formação dos pibidianos se deu por meio de encontros semanais das supervisoras com os bolsistas nas escolas, encontros na universidade com os coordenadores e encontros mensais com todo o grupo – bolsistas, coordenadores e supervisoras. Na universidade, os encontros foram divididos em momentos de estudos teóricos, realização de diagnósticos das escolas, planejamento dos projetos de intervenção e conversas sobre as atividades desenvolvidas. Todo o trabalho foi registrado por meio de atas dos encontros semanais, além de relatórios produzidos pelos pibidianos com descrição e reflexão sobre o percurso e resultados das ações realizadas.

Durante o desenvolvimento dos projetos foi possível observar alguns pontos-chaves que colaboraram para a reflexão do curso em relação à formação docente. Um deles tratava-se da formação teórica, que se dividiu em algumas partes. Inicialmente buscou-se problematizar com os pibidianos questões da cultura escolar, com o objetivo de conhecer as práticas cotidianas das instituições escolares e o papel da disciplina história (Chervel, 1990). O conceito de cultura escolar, tomado de Viñao Frago (2007, p. 87), possibilitou apreender a realidade das escolas e suas características específicas - normas, regras, rituais, práticas -, evidenciadas em forma de “tradições, regularidades, e regras do jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores [...]”. Com Chervel (1990), procuramos entender a função da disciplina história nessas escolas,

os conteúdos selecionados e as metodologias empregadas no processo de aprendizagem.

Entender a escola como espaço-sócio-cultural (Dayrell, 2001, p. 137), levou os bolsistas a centrar o olhar nos sujeitos sociais - professores, alunos, diretores, técnicos-administrativos etc. -, que efetivamente colocam a escola em movimento, nas salas de aulas, quadras, bibliotecas, cantinas, pátios, e nas apropriações desses espaços. Nessa perspectiva, tornou-se fundamental compreender os alunos em suas experiências, como sujeitos históricos “com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (Dayrell, 2001, p. 140).

Em um segundo momento buscou-se discutir os objetivos do ensino de história, em diálogo com Fernando Seffner (2013), François Audigier (2016) e Christian Laville (1999). Nesse caminho, o texto de Laville (1999, p. 127) foi trabalhado na perspectiva de evidenciar o papel do ensino de história na construção de narrativas para a formação de identidades nacionais ao longo do século XX, as disputas por essas narrativas e a busca por um ensino que estivesse efetivamente centrado nas aprendizagens dos estudantes, com o objetivo de “desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida” (p. 135). Em complementaridade, o artigo de François Audigier (2016, p. 44) destaca algumas contribuições da história escolar: a necessidade de historicizar nossas

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

experiências, compreendendo-as em sua dimensão temporal; e a disposição de contextualizar os fenômenos sociais num determinado tempo e sociedade, indicando sua especificidade.

A problemática de realizar aprendizagens significativas em história (Seffner, 2013) esteve no centro dos estudos do grupo. Nesse sentido, o texto de Seffner contribuiu, ao jogar luz sobre expectativa de um ensino que busca aproximar as questões do mundo dos jovens na atualidade com as situações do passado (2013, p. 51). Segundo o autor, a aprendizagem significativa serve para “modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente” (2013, p. 52). Para alcançar tal objetivo, foram empregados autores que discutem as possibilidades metodológicas para o ensino e a aprendizagem de História e o uso de fontes como recursos didáticos, entre eles Circe Bittencourt (2015), Fernando Seffner e Nilton. M. Pereira (2008), Flávia Caimi (2007), Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2003).

Por fim, em razão da especificidade do PIBID, que possui dois grandes polos articuladores, a universidade e a escola, com destaque para o papel das supervisoras, uma discussão fundamental foi compreender a construção dos saberes docentes, por meio do livro de Maurice Tardiff (2002). Assim, procurou-se fomentar a percepção de a profissão docente é constituída por saberes plurais, formado por um emaranhado de saberes - da área específica da História, mas também pelos saberes pedagógicos, curriculares e, sobretudo, os saberes da

experiência, adquiridos no trabalho cotidiano, na prática da sala de aula (Tardiff, 2002, pp. 36-39).

## 3. PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Nesses três anos, os trabalhos dos pibidianos centraram-se no desenvolvimento de projetos de intervenção cujos temas partiram da universidade – História da África, Ditadura Civil-Militar no Brasil, História da Arte etc. –, mas também temas escolhidos em diálogo com as demandas da escola, dos alunos e das professoras supervisoras. Entre as ações e temas construídos a partir da escola destacamos: Olimpíadas de História; História Indígena; mulher no espaço público e privado no Brasil; música na História do Brasil; Estado Novo; arte e o protagonismo feminino na “Era Vargas” e na Alemanha Nazista; independência da América Espanhola; e a Expansão Ultramarina da Época Moderna e a relação entre o Mercantilismo e a pirataria.

A seguir, apresentamos alguns dos projetos de intervenção desenvolvidos e as reflexões dessas atividades para a formação dos bolsistas.

### 3.1. História indígena e africana em sala de aula

Entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, as ações do PIBID centraram-se em três temas: História da África; a Ditadura Civil-Militar no Brasil e História Indígena. Os projetos foram elaborados no formato de sequências didáticas, com duração de cerca de dois meses,

## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

em aulas de 50 minutos. Neste texto serão apresentados o desenvolvimento das sequências didáticas que trataram da História da África e da História Indígena, em razão das dificuldades, dos êxitos e das reflexões decorrentes dessas experiências.

Com o objetivo de atender a lei n. 10.639/03<sup>2</sup>, a África foi tema de três projetos em duas escolas: *O ensino de História da África e a cartografia*; *Aprender África brincando*; e *As conexões entre Brasil e África*. Todas as sequências tinham como princípio utilizar a literatura infanto-juvenil como recurso didático. Após diagnóstico de que não existiam mapas do continente africano em uma das escolas parceiras, o primeiro projeto, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, pretendeu elaborar mapas da África, por meio de aulas que problematizavam a construção histórica da divisão política e étnica daquele continente. Assim, os mapas foram compreendidos como fontes históricas e relacionados com discussões sobre imperialismo e cartografia histórica<sup>3</sup>. O segundo projeto, *Aprender África brincando*, realizado pelas pibidianas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, produziu um jogo denominado “Trilha da África”. A atividade teve início com a leitura coletiva de contos sobre a República do Congo e da África do Sul do livro “África: não o mundo das fábulas, mas as fábulas do mundo”<sup>4</sup>, e o reconto pelos alunos com a intenção de selecionar conteúdos para a produção do jogo. Em um segundo momento foram organizadas aulas que incluíram a discussão sobre o comércio têxtil em alguns

países da África e a produção de desenhos inspirados nos bogolans<sup>5</sup>.

Na segunda escola, o projeto, *As conexões entre Brasil e África*, com alunos de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, centrou-se nos livros infanto-juvenis com temáticas africanas, “A História de Chico Rei” e “José Moçambique e a capoeira”<sup>6</sup>. Os livros, que tratam da história de Angola e Moçambique, permitiram discutir temas como colonização portuguesa, viagem transatlântica, tráfico de escravos, colonização nas Minas Gerais, resistência quilombola, a capoeira e a congada, formas de resistência à escravidão, as características dos dois países e as relações de poder na África. Como atividade final os alunos elaboraram instrumentos musicais de origem africana utilizados nas congadas e na capoeira.

Como avaliação das atividades, as pibidianas enfatizaram que as aulas das disciplinas de História da África e de Laboratório de Ensino de História na universidade colaboraram para a produção das sequências didáticas, o que permitiu relacionar as discussões teóricas com a prática na sala de aula. Contudo, relataram algumas dificuldades - a falta de estrutura das escolas e a dificuldade de leitura e escrita pelos alunos, mesmo estando no 7º e 8º ano. Apesar dessas dificuldades, os alunos tiveram grande participação nas atividades de produção dos mapas, dos desenhos e do jogo. Desse modo, as pibidianas expuseram suas impressões sobre o aprendizado da história escolar – identificaram um progressivo amadurecimento dos alunos na produção de conhecimento sobre a História

## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

da África e dos afrodescendentes. Para elas, a articulação entre discussões teóricas na universidade e as ações nas escolas foram consideradas fundamentais.

No primeiro semestre de 2015, o grupo do PIBID foi reorganizado, com a proposta de que os temas fossem pensados a partir da observação da cultura escolar, dos interesses dos alunos e das professoras supervisoras. Assim, ao se depararem com a necessidade de desenvolver uma atividade sobre o dia do índio nas duas escolas, os pibidianos escolheram o tema História Indígena para aquele semestre. Para tanto, foram realizados encontros na UNIFAL-MG para pesquisa e discussão de documentos e textos que ajudassem na elaboração das sequências didáticas.

Dois projetos destacaram-se nessa temática. O primeiro, para alunos de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, *Populações indígenas: diversidade numa perspectiva histórica*, buscou “compreender o processo de colonização, escravização e resistência indígena no Brasil, analisar a permanência e transformações das etnias indígenas entre os séculos XVI e XXI em Minas Gerais e explorar a cultura material indígena por meio de grafismo traçados em cerâmica” (Proposta de sequência didática).

Por meio de literatura indígena<sup>7</sup>, discutiu-se o povoamento da América e a presença atual de populações indígenas na América do Sul, com destaque para a presença indígena em Minas Gerais entre os séculos XVI e XXI. A atividade final

propunha a produção de grafismo em telhas, a partir do estudo de movimentos dos povos indígenas na atualidade e o seu artesanato.

Na segunda escola foi desenvolvida a sequência didática intitulada *Diversidade e identidade indígena brasileira: uma abordagem entre o presente e o passado*, com alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio. O projeto propôs discutir a história das etnias indígenas de Minas Gerais. Desse modo, trataram da diversidade geográfica, linguística e cultural das comunidades indígenas no Brasil, com ênfase na luta pela demarcação de terras e o papel da mídia nessa questão. Buscaram conhecer as comunidades indígenas de Minas Gerais na atualidade, suas religiões e problematizaram o conceito de apropriação cultural.

Os projetos desenvolvidos sobre a temática indígena evidenciaram alguns desafios da docência, entre eles a necessidade de pesquisa sobre um tema ainda pouco abordado na universidade. As atividades apresentaram diferenças entre as escolas. Na primeira escola, os pibidianos relataram resultados satisfatórios, embora as discussões tenham permanecido centradas na atualidade das questões indígenas. Na segunda, as pibidianas sentiram maior dificuldades. Inicialmente, observaram que a ideia de propor a mesma atividade para alunos do ensino fundamental e médio não foi a mais adequada. Os alunos se desinteressaram pelo tema. Também perceberam que mesmo em turmas do mesmo ano, as aulas eram distintas:

*[...] os alunos do oitavo ano preferem atividades mais infantis, possuem dificuldade de concentração, a própria sala (biblioteca) não contribui para isso. [...] O ponto positivo foi perceber as atividades que podem ou não dar certo com esses alunos. Na semana passada não queria mais trabalhar naquela sala, mas isso mudou, acredito que esse pequeno problema foi importante para minha formação, pois permitiu repensar o método de trabalho, sendo evidente que em cada sala a aula se desenvolve de uma forma diferente, as salas possuem suas particularidades e elas devem ser respeitadas. (Relatório final, 2015)*

A falta de estrutura da escola novamente foi citada como uma dificuldade para a realização das atividades. No processo, as PIBIDIANAS precisaram repensar suas estratégias didáticas. Realizar atividades fora da sala de aula foi considerado um recurso produtivo, junto com o uso de diferentes recursos didáticos, como jornais, revistas, fotografias e músicas. O diálogo com os alunos nos momentos de conflito foi fundamental para o repensar do projeto, como evidenciado no relatório:

*nos surpreendemos com o diagnóstico final, no qual os alunos mostraram um entendimento das ideias trabalhadas em sala de aula, como a quebra de alguns estereótipos, a diversidade indígena e os direitos dos indígenas. Notamos que trabalhar a temática indígena é um processo amplo, complexo e que deve ser contínuo na escola. Esse projeto serviu como um passo inicial para intro-*

*duzir, discutir e problematizar essa temática na escola, pois esta é uma temática a qual ainda é atribuída e ligada a muitas visões preconceituosas, desse modo o desenvolvimento de propostas que pretendam quebrar essas visões estereotipadas enraizadas na sociedade são indispensáveis para a construção de um respeito a outras culturas. (Relatório final, 2015)*

As duas experiências relatadas permitiram constatar que embora existiam legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da África e indígena<sup>8</sup> nas escolas, as temáticas ainda são pouco exploradas. Outro fator que destacamos em nossa avaliação coletiva foi a necessidade de elaborar ações que realmente fossem construídas em parceria com os sujeitos escolares.

## **3.2. Ações a partir da escola**

No segundo semestre de 2015, os PIBIDIANOS identificaram, por meio das atividades de diagnóstico, o interesse dos alunos por temas bastante diversificados: arqueologia e “pré-história” no Brasil; mitologia grega; o teatro na Grécia Antiga; a história da cidade de Alfenas; Revolução Russa; Segunda Guerra Mundial; Estado Novo; e ditadura civil-militar no Brasil. Desses interesses nasceram dois tipos de projetos de intervenção: sequências didáticas que abordaram os temas em si (como o da mitologia grega, o do teatro na Grécia Antiga e o da Revolução Russa) e os que abordaram universos temáticos desses períodos ou processos históricos. Dentre



## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

esses, destacamos os três projetos que escolheram a Ditadura Civil-Militar no Brasil como o grande tema, mas que abordaram subtemas específicos do período, tais como a contracultura, o futebol e as representações do masculino e do feminino feitas pela imprensa brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Mais do que discutir esses subtemas em si mesmos, os projetos se esforçaram para tomá-los como lentes de compreensão da situação política e cultural do Brasil e das relações de poder que nortearam o processo histórico em si. Por isso, causaram grande interesse nos alunos e possibilitaram reflexões que comumente não são feitas quando se estuda a Ditadura Civil-Militar da forma tradicional, isto é, destacando-se apenas os aspectos políticos e econômicos da época.

É interessante notar que nos dois modelos de projetos houve a preocupação dos coordenadores de que fossem abordados alguns dos temas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's). Assim, projetos com assuntos tão distintos como o teatro grego, a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Militar no Brasil abordaram as relações de gênero nos períodos históricos estudados.

De um modo geral, os projetos foram desenvolvidos com êxito, portanto, atingiram os objetivos propostos. Porém, na avaliação coletiva feita ao final do ano, vários pibidianos perceberam algo que já havia sido identificado pelos coordenadores: que aqueles modelos de projeto acabavam por substituir (e não complementar, como desejado) as aulas dadas pelas professoras

supervisoras sobre os temas abordados. E isso se constitui em um grande problema, acreditamos, por duas razões: porque as professoras supervisoras exercem o papel de co-formação dos pibidianos, portanto, é fundamental que os projetos por eles desenvolvidos complementem e não excluam as suas aulas. Além disso, porque o modelo de projeto que exige as professoras supervisoras de lecionar também pode levar os bolsistas de iniciação à docência a exercerem o papel de “professores substitutos”, o que não é desejável para quem está em um processo de formação. Não obstante, houve por parte do Governo Federal a tentativa, em 2016, de usar o programa para corrigir a defasagem de pessoal em escolas que apresentaram um baixo índice nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>9</sup>. Compreendemos que esse fato acarretaria uma grande deturpação de um programa que visa formar docentes, em parceria com as escolas públicas do ensino básico, e que tornariam os alunos universitários, ainda em processo de formação, em força de trabalho para tentar sanar os problemas do Ensino Público.

Desse modo, no primeiro semestre de 2016 houve uma grande preocupação por parte dos coordenadores de se pensar em um outro modelo de projeto que retomasse o papel das professoras supervisoras como co-formadoras dos pibidianos. Pensou-se, para tanto, em um modelo que nos desse a possibilidade de examinar temas da atualidade em uma perspectiva histórica e, por isso mesmo, de analisá-los em diferentes tempos históricos. A partir das ativida-

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

des de diagnóstico, então, foram definidas duas temáticas que nos permitiriam, além de formatar os projetos no novo modelo, também promover reflexões sobre questões que estavam agitando o Brasil no início daquele ano: saúde e democracia.

Para o primeiro tema mereceram destaque duas sequências didáticas: uma objetivou problematizar as epidemias de dengue, zika e chikungunya a partir da análise das políticas públicas de saúde no Brasil em diferentes momentos da nossa história. Privilegiando uma espécie de trajetória da saúde pública brasileira, os pibidianos visaram despertar nos alunos um pensamento crítico sobre a atuação do Estado nesse setor. O outro projeto teve como objetivo construir coletivamente e diferenciar os conceitos de saúde e saúde pública e, a partir deles, interpretar os principais eventos históricos que contribuíram tanto para a criação de políticas públicas de saúde no Brasil e no mundo quanto para o aperfeiçoamento da noção de saúde pessoal, essencial que isso foi para o desenvolvimento das sociedades e dos próprios seres humanos.

Tendo em vista o interesse dos alunos das escolas em entender o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff que estava em curso, outros pibidianos elaboraram projetos para trabalhar, em perspectiva histórica, os conceitos de democracia, Estado, presidencialismo e impeachment. O esforço desse trabalho se deu no sentido de oferecer instrumentos para os alunos compreenderem o regime de governo no Brasil, analisar o cenário político-social brasileiro e

refletir sobre a legitimidade dos processos políticos em curso.

Em razão dos bons resultados obtidos no primeiro semestre, os coordenadores decidiram dar continuidade, no semestre seguinte, à construção de projetos que assegurassem o papel de co-formação das professoras supervisoras. Daí nasceram propostas que trabalharam temas como relações de gênero e arte como instrumentos de compreensão de processos históricos. Um deles objetivou apresentar e problematizar o protagonismo feminino no Brasil na Era Vargas a partir da sua comparação e aproximação com o papel das mulheres na Segunda Guerra Mundial. Outro projeto procurou compreender a trajetória da mulher no espaço público e privado no Brasil entre meados do século XIX à década de 1960. Nesse mesmo exercício, as pibidianas propuseram atividades para os alunos refletirem sobre as relações de gênero em nossa sociedade em uma perspectiva histórica. No relatório final deste projeto, as pibidianas relataram as dificuldades de tratar a temática. A atividade foi desenvolvida em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio e apresentaram resultados diferentes:

*A primeira sala se mostrou pouco receptiva ao tema do projeto, aqueles a prestar mais atenção eram as garotas e alguns poucos garotos, entre eles um aluno homossexual. Pudemos perceber que este grupo de alunos eram intimamente atingidos com a matéria aplicada na sala de aula devido a sua identificação com o tema, porém a outra metade*

## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

*de estudantes se mostraram muito incomodados pelo tema proposto e pelos questionamentos, levando-os a demonstrarem sua insatisfação através de animosidades com a sala e as pibidianas. Na sala do segundo ano B, apesar de dificuldades por conta de aceitação, percebemos a aprendizagem dos alunos através das aulas e como suas próprias histórias eram agora percebidas como uma construção histórica, não de caráter natural, mas construídas socialmente através dos séculos, mais especificamente do século xx brasileiro, o recorte proposto pelo projeto. (Relatório final, 2016)*

O relato final das pibidianas indica o conflito em analisar, em sala de aula, o processo de construção história dos papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres. As pibidianas também relataram dificuldades em realizar discussões coletivas:

*Outra dificuldade a qual tentamos trabalhar com todos os alunos é a necessidade de ouvirmos uns aos outros, de trocarmos argumentos e formular uma crítica sobre determinado assunto. Os alunos sentem certa dificuldade em aceitar o argumento do outro e simplesmente conversar para esclarecer sua posição, eles tendem a brigar entre si quando discordam. (Relatório final, 2016)*

As pibidianas reforçaram que procuraram elaborar as atividades buscando sair da ideia de ter que “escolher um lado”, mas que era necessário estudar os processos históricos, analisá-los e

compreendê-los. De todo modo, o relatório final apresentou uma reflexão positiva do projeto desenvolvido:

*Ficamos contentes em perceber que, no geral, os alunos e alunas puderam começar a fazer questionamentos acerca do papel social da mulher durante o século xx, como a mudança do espaço público causou diversos conflitos, e como tais conflitos nos permitiram chegar em um momento onde a mulher, muito identificada em especial com as alunas, tem os mesmos direitos que os homens em nosso país. A desnaturalização de certas práticas da sociedade brasileira também foi mostrada em sala de aula, e como estereótipos podem se tornar problemáticos para meninos e meninas a partir do momento que isto nos leva a inferiorização do outro. (Relatório final, 2016)*

A fim de não limitar o processo de criação e experimentação que tanto tipifica o PIBID como um programa privilegiado de formação docente, no segundo semestre de 2016 permitiu-se também a elaboração de sequências didáticas que dessem condições aos pibidianos de trabalhar com universos temáticos dos temas curriculares da História, desde que as propostas não substituíssem as aulas das professoras supervisoras. Uma estratégia interessante para evitar este problema foi construir um cronograma onde a execução dos projetos se desse ou na sequência ou concomitantemente ao desenvolvimento das aulas das professoras supervisoras que tivessem o mesmo tema dos projetos.

Em razão disto, surgiram propostas interessantes. Para complementar as aulas sobre Absolutismo e Mercantilismo de uma das professoras supervisoras, um dos projetos discutiu os conceitos de pirataria e de corso. O objetivo foi não só o de desconstruir os estereótipos em torno da figura do pirata e da pirataria, mas também o de pensar o papel que o corso e a pirataria tiveram na formação do Mercantilismo e na institucionalização da violência nos Estados Absolutistas da Europa Moderna.

Um outro grupo desenvolveu um modelo de projeto que, após o diagnóstico, visou trabalhar temas que não seriam tratados pelas professoras supervisoras com turmas de 3º ano do ensino médio. Dentre eles destacamos o projeto que abordou a independências na América Espanhola. O objetivo da atividade era tratar do período das Revoluções de Independência que ocorreram no início do século XIX na América Espanhola, principalmente, os processos de independência do México e da Argentina. Uma das estratégias didáticas de êxito foi a análise da história de independência mexicana a partir das pinturas dos denominados artistas “muralistas”: a obra *Retablo de la Independencia*, de Juan O’ Gorman, e *La guerra de independencia de México*, de Diego Rivera.

Os bons resultados dos projetos dessa natureza demonstraram que, quando bem construídos e articulados com as atividades das professoras supervisoras, eles são também experiências didáticas enriquecedoras à formação dos pibidianos. Isso porque, nesse formato de projeto, os bolsis-

tas de iniciação à docência precisam acompanhar com mais afinco as aulas das supervisoras e, também, serem acompanhados por elas durante a execução dos seus projetos, visto que eles são complementos de suas aulas. Em razão disto, as professoras supervisoras se tornaram efetivamente co-formadoras dos pibidianos.

## 4. OFICINAS

Conforme orienta Pedro Demo, na era da informação é indispensável que o professor mude suas práticas de ensino e repense a abordagem de conteúdo: é essencial ensinar o estudante a saber pensar a gama variada de saberes produzidos por fontes diversas (2011, pp. 20-22). E sabemos que, na “sociedade da informação”, a escola não é mais a única detentora dos meios de aprendizagem da informação. A educação e os meios de produção do conhecimento se estendem, além da escola, para a sociedade, por meio das novas mídias, o que reforça em nós a concepção de que dominar as TIC’s deve ser uma nova faceta do historiador-docente.

Tendo isso em vista, em 2016, a multiplicidade de formatos de projetos, de propostas temáticas e de ferramentas metodológicas que os projetos exigiram nos levou a uma inovação das reuniões semanais do PIBID na universidade. Visando apresentar aos bolsistas de iniciação à docência uma gama variada de instrumentos capazes de divulgar o conhecimento histórico no ambiente escolar e, sobretudo, oferecer instruções teóricas e práticas para o uso destes no ensino de História, foram organizadas algumas oficinas.

## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

Abertas também à comunidade acadêmica, as atividades ocorreram em parceria com um projeto de extensão da UNIFAL-MG intitulado *Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico*.

O projeto de extensão foi concebido no início de 2015 visando o aperfeiçoamento da formação dos discentes do curso de História-Licenciatura da UNIFAL-MG e sua interação dialógica com a comunidade escolar de Alfenas. Desde então, foram desenvolvidas com discentes dos cursos de História da região do Sul de Minas Gerais e com docentes dessa área, reflexões teóricas e ações práticas voltadas a identificar e analisar um amplo repertório de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) que permitem a produção e a comunicação do conhecimento histórico produzido nas universidades para um público amplo. Por meio de debates (eventos científicos) e oficinas, os participantes do projeto têm se esforçado para refletir sobre as práticas de produção do conhecimento histórico no meio acadêmico; identificar e/ou criar técnicas de uso das TIC's capazes de produzir e comunicar esse conhecimento; e trabalhar na manutenção do acervo de material didático de ensino de História já criado, ferramenta útil para o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino da História nos mais diferentes níveis<sup>10</sup>

O PIBID, em função do seu potencial de unir teoria e prática, se apresentou como um laboratório privilegiado para a realização das oficinas do projeto de extensão, que visavam colocar em prática as reflexões teóricas feitas em eventos acadê-

micos e em reuniões regulares dos seus pesquisadores. Assim, a partir da demanda levantada pelos pibidianos, foram convidados professores e profissionais especializados para instrumentalizar os participantes das oficinas a usarem, no ensino, a arte, o teatro, o cinema, os livros infantis, além de *podcasts* e objetos educacionais digitais. Em função do caráter prático, as oficinas nos permitiram ampliar a nossa percepção acerca das reuniões semanais do PIBID na universidade: além de serem um espaço de reflexão teórica sobre a Educação e o Ensino (que leva, entre outros, à construção das sequências didáticas), e um eficiente recurso de acompanhamento das atividades dos pibidianos, elas podem e devem ser usadas, também, como um laboratório privilegiado para se conhecer e utilizar novas metodologias de ensino e de aprendizagem.

As inovações metodológicas decorrentes das oficinas, assim como o contato dos pibidianos com os hábitos, gostos e linguagem dos alunos no ambiente escolar, contribuíram significativamente para repensarmos também os modelos de atividades dos projetos em 2016. Houve uma grande preocupação nossa em estimular os bolsistas de iniciação à docência a conceber atividades que superassem o modelo avaliativo que apenas afere o quanto os alunos “absorvem” do conteúdo trabalhado em sala de aula. Eles foram instigados a usar diferentes mídias não apenas na comunicação do conhecimento histórico, mas sobretudo na produção deste saber em sala de aula. Daí nasceram algumas propostas mais ousadas de produção de objetos educacionais digitais e de *podcasts*, mas também outras baseadas no

uso de artifícios simples, como a produção de poesias e diários, ou mesmo recorrendo às formas de expressão usadas pelos alunos fora do ambiente escolar, como os zines. No geral, elas primaram por levar os educandos a refletir sobre os temas trabalhados em sala de aula e a realizar o exercício de utilizar o conhecimento acumulado para compreender a realidade circundante, com o objetivo de se formular opiniões críticas sobre a sociedade, a vida e o mundo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios das atividades realizadas permitiram identificar alguns pontos que influenciaram a efetivação dos projetos pelos pibidianos. Um dos pontos centrais foi a percepção de que a formação teórica colabora efetivamente para a produção das sequências didáticas. O êxito de muitos projetos teve relação com o domínio dos conteúdos aprendidos por meio da formação inicial na universidade, por exemplo, nas aulas de História da África, História da América, História Moderna e História do Brasil. Por outro lado, a História Indígena foi um grande desafio. Com um insuficiente repertório sobre um tema pouco abordado na universidade, os pibidianos precisaram estudar e se aprofundar na história das diferentes etnias indígenas que viveram e vivem no Brasil e em Minas Gerais.

Outras reflexões realizadas pelo grupo de pibidianos centrou-se na compreensão metodológica das propostas e as adversidades. Nesse sentido, destacaram o fato de que as atividades precisam estar adequadas ao nível de ensino dos estudan-

tes; que o cotidiano escolar interfere no desenvolvimento das aulas, assim como a cultura de cada sala de aula; e que o diálogo com os alunos nos momentos de conflito é fundamental para repensar os projetos. Os pibidianos destacaram ainda desafios que precisaram enfrentar: os conteúdos precisam, em alguma dimensão, dialogar com as expectativas dos alunos; é preciso mudar a prática de aulas expositivas, preparar atividades que permitam a produção colaborativa de conhecimento e a possibilidade efetiva de diálogo e formulação de questionamentos; a complexidade de abordar historicamente temas como gênero e sexualidade.

As experiências no PIBID-História da UNIFAL-MG nos mostraram que a formação de docentes nos cursos de Licenciatura enriqueceria se pensássemos em dois pontos importantes. O primeiro é a preparação dos formandos para o uso das TIC's em sala de aula. Essas experiências indicaram que levar o saber histórico das mídias para as salas de aula é uma ação urgente, não só porque as mídias são uma realidade para os alunos da educação básica, mas também porque o conhecimento histórico que elas divulgam promove uma "guerra de narrativas" que, em geral, desqualifica a historiografia produzida nas universidades e nos livros didáticos. Desse modo, mais do que produzir saberes por meio das mídias, o historiador-docente deve ser preparado, em sua formação inicial, a problematizar o conhecimento histórico divulgado pelas TIC's.

O segundo ponto importante está relacionado ao estágio que, acreditamos, seria enriquecido

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

se fosse possível utilizar as práticas do PIBID. Contudo, temos consciência de que essas ações esbarram na ausência de recursos, mas é importante pensarmos que há alternativas para se atingir esse fim. A dinâmica do programa, com cerca de 12 alunos por coordenadores, baseada em encontros semanais na universidade e nas escolas, assim como a articulação com as professoras supervisoras na co-formação dos licenciandos e a abertura de espaço para que a escola seja um grande laboratório de ensino, evidenciaram que a formação se dá de modo efetivo, permitindo, assim, outras possibilidades de organização dos estágios supervisionados. Afinal, esse é um ponto chave da formação de historiadores-docentes capazes de atuar na transformação e melhoria da nossa sociedade, tanto no âmbito da Educação quanto no campo político, social e cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Audigier, F. (2016). História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva. *Ensino de História e cidadania*. (25-63). Campinas. São Paulo: Papirus.
- Bittencourt, C. (2005). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Borges, M. E. Linhares. (2001). Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras além-mar. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívea de Lina (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação*. Discursos e imagens no ensino de História. (123-147). Belo Horizonte: Autêntica.
- Caimi, F. E. (2007). Por que os alunos (não) aprendem história: reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. 11 (21), 17-32.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. 2, 177-229.
- Dayrell, J. (2001). A escola como espaço sócio-cultural. DAYRELL, J. In: (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. (136-161). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Demo, P. (2011). Olhar do educador e novas tecnologias. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, 37 (2), 15-25.
- Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *RBH*. 19 (38), 125-138.
- Pereira, N. M.; Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de História: sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, 15, (28), 113-128.
- Pinsky, J.; Pinsky, C. B. (2003). Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. (17-36). São Paulo: Contexto.
- Seffner, F. (2013). Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. *Jogos e ensino de História*. (35-46). Porto Alegre: Evangraf.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Viñao-Frago, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

# EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-DOCENTES

Juliana MIRANDA FILGUEIRAS / Luiz Antonio SABEH

## NOTAS

---

1. Este artigo é uma versão ampliada de comunicação publicada nos Anais do XXIX do Simpósio Nacional de História da ANPUH.
2. O PIBID é estruturado por meio de editais. As universidades elaboram projetos que são selecionados para desenvolvimento de atividades ao longo do período estabelecido. O edital de 2013 previa projetos com duração de quatro anos (2014-2018).
3. A Lei 10.639/03 estabelece que as escolas da educação básica devem incluir em seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.
4. Foi realizada leitura e discussão com os alunos do texto "Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras além-mar", de Maria Elisa Linhares Borges (2001).
5. *África: não o mundo das fábulas, mas fábulas do mundo*, de Chiara Sorgi, Salvatore Agreste e LilyPansini. Editora Cidade Nova, 2008.
6. Bogolan é um tecido originário do Mali que apresenta pinturas em formas geométricas.
7. *José Moçambique e a capoeira*, de Thereza de Almeida e Joaquim de Almeida, Ilustração de Laurabeatriz. Companhia das Letrinhas, 2007; e *A história de Chico Rei, um rei africano no Brasil*, de Béatrice Tanaka. Edições SM, 2010.
8. Foi utilizado o conto "O jacaré que serviu de ponte", do professor Edson Medeiros Ixã Kaxinawá, que integra o livro *História Indígena*, organizado pela Comissão Pró-Índio do Acre. 1996. Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp\\_hist%C3%B3ria\\_ind%C3%ADgena.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_hist%C3%B3ria_ind%C3%ADgena.pdf)>. Acesso em 10/12/2019.
9. Em 2008, a lei n. 11.645, incluiu a obrigatoriedade do ensino nas escolas de Educação Básica a história e cultura afro-brasileira e indígena.
10. A esse respeito ver a Portaria n°. 046 de 11 de abril de 2016 da Fundação Capes disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 09/12/2019.
11. O projeto de extensão está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG desde 2015 e é coordenado pelos professores Luiz Antonio Sabeh e Walter Francisco Figueiredo Lowande. Ambos foram coordenadores da área de História do PIBID-UNIFAL-MG em 2017. Das ações do projeto de extensão derivou o Repositório de Material Didático para o Ensino de História (REMADIH), sítio eletrônico disponível em <<http://www.unifal-mg.edu.br/remadih/>>. Acesso em 10/12/2019.



UNNES

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

## THE NASRID TOWER OF ROMILLA: PATRIMONY, LANDSCAPE AND FEELING

**Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN**

### Resumen

Desde un punto de vista histórico, la Vega de Granada es muy apreciada por todas las sociedades que la han visitado o vivido en ella. Asimismo, desde la Antigüedad hasta hoy, éste ha sido un enclave históricamente estratégico fruto de múltiples disputas entre culturas, aunque actualmente algunos de los elementos patrimoniales más representativos que lo corroboran han sido descuidados u olvidados. Es más, muchos han desaparecido por completo. Un caso de alarmante peligro de este tipo de pérdida de identidad patrimonial es la torre de Romilla, la cual se encuentra enclavada en el mismo corazón de la vega granadina junto al río Genil. A partir de este objeto de gran valor simbólico, intentaremos describir el resto elementos culturales e identitarios relacionados con esta torre de origen nazarí y el impacto que tiene en el propio paisaje de la vega.

### Palabras clave

Patrimonio, torre, alquería, paisaje, vega.

### Abstract

From a historical point of view, the Vega of Granada has been appreciated by all societies that have visited or lived there. From antiquity until today, it has been a historically significant enclave, home to multiple intercultural disputes. Currently, however, some of its most important patrimonial elements have been neglected, forgotten, or have disappeared entirely. One case of such dangerous loss of patrimonial identity is the tower of Romilla, situated in the Vega of Granada next to the Genil river. We will attempt to describe a variety of cultural elements that are connected to this Nasrid tower as well as the tower's impact on the landscape of the Vega of Granada.

### Keywords

Patrimony, Tower, Farm, Landscape, Meadow.

**Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ.** Universidad de Granada. Correo electrónico: [jorgejuangorka@correo.ugr.es](mailto:jorgejuangorka@correo.ugr.es)  
**Estefanía DE HARO MARTÍN.** Universidad de Granada.

**Recepción: Febrero 2020**

**Revisión: Marzo 2020**

**Aceptación: Marzo 2020**

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

## THE NASRID TOWER OF ROMILLA: PATRIMONY, LANDSCAPE AND FEELING

### 1. CHAUCHINA Y ROMILLA EN EL CORAZÓN DE LA VEGA DE GRA- NADA: UN ENCLAVE HISTÓRICA- MENTE ESTRATÉGICO

**C**hauchina es un municipio que se encuentra en el corazón de la vega de Granada a 18 km de la capital, dirección oeste y a orillas del río Genil. Tiene algo más de 5.000 habitantes, limita con Santa Fe, Fuente Vaqueros, Cijuela y Chimeneas y está conformada por dos anejos poblacionales conocidos con los nombres de Romilla y Romilla la nueva.

Ya desde la prehistoria, concretamente en el neolítico, el término municipal de Chauchina tuvo que ser un enclave estratégico importante, como corrobora el descubrimiento de un complejo arqueológico de las "Catorce fanegas". Este pequeño yacimiento se encuentra a unos 5 Km del río en lo que se conoce como "la vega alta", es decir, algo más alejado que de la propia localidad. El hallazgo se produjo cuando se rebajaron unos terrenos agrícolas para su acondicionamiento. Allí se encontraron con lo

que parecía ser unas estructuras de viviendas y algunos materiales, como brazaletes de piedra caliza y grandes vasijas de cerámica. Gracias a este descubrimiento, se puede deducir la riqueza agrícola y ganadera de la zona desde la Antigüedad (Almagro, 1991).

Otro encuentro patrimonial local que corrobora esta hipótesis, es el descubrimiento de vasijas y algunas monedas íberas del siglo III a C. junto al río, en lo que en su conjunto también parecía ser los restos de una villa romana. A partir de este periodo clásico, ya se confirma el aprovechamiento agrícola de algunas partes de lo que hoy se conoce como la "vega baja". Puesto que, en esa época, Chauchina era prácticamente una ciénaga producto del terreno y de las continuas inundaciones del río.

Con la llegada de la civilización musulmana a Granada, especialmente en la época nazarí (s. XIII-XV), la concentración poblacional termina por asentarse en esta localidad ya de una manera permanente. Esta permanencia poblacional es sobre todo gracias a la evolución tecnológica de las explotaciones agrícolas y ganaderas, en las que destaca la construcción de una extensa

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

red hidráulica de acequias de regadío. A partir de ese momento, este asentamiento rural dedicado a la explotación agrícola cobra una importancia clave con respecto al abastecimiento y la vigilancia del reino nazarí (Trillo, 2017).

A este tipo de enclaves rurales y agrícolas de la vega, típicos de la época nazarí de mitad del s. XIV, se les conoce con el nombre de *alquerías*. Éstas eran pequeñas poblaciones donde convivían campesinos, pequeños propietarios y alguna propiedad de la aristocracia nazarí (Trillo, 2017). Por supuesto, estas comunidades rurales mantenían una estrecha vinculación estratégica por su abastecimiento agrícola con la Alhambra como hemos referido anteriormente, pero también gracias a la comunicación directa que tenían constantemente con palacio, realizando labores de vigilancia y control de todo el reino, mediante un novedoso método heredado de los persas que más adelante descubriremos (Argüelles, 1995).

Durante el período de los Reyes Católicos en la conquista de Granada, el término municipal de Chauchina continúa siendo un enclave de vital importancia. El 11 de noviembre de 1491, antes de la propia caída del reino nazarí, los propios monarcas incorporan el Soto de Roma la Patrimonio Real, convirtiendo este enclave en lo que se conocía en aquella época como "Sitios Reales" (Labrador, 2017).

Este hecho no fue solo por la belleza del terreno o por sus posibilidades lúdicas con respecto la caza, que tanto le entusiasmaba a la real aris-

tocracia, sino gracias la industria maderera que suministraba y abastecía la construcción de barcos del nuevo reino, pasando a formar este enclave estratégico parte también de la estrategia militar global de la monarquía católica.

En los siglos XVI y XVII, esta actividad maderera dominó la actividad económica del espacio agrícola y es gracias a ella, que hoy en día se pueden ver imágenes panorámicas de las típicas alamedas granadinas de su vega.

Entre los s. XVIII y XIX, aparecen otras fuentes de explotación importantes y pioneras como es el caso de la remolacha azucarera y el tabaco, aunque este último no se cultiva hasta la llegada de la dictadura Primo de Ribera el cual concede los primeros permisos de cultivo, ya que estaba restringido por ley. Posiblemente debido a las presiones de los efectos devastadores de las plagas y las heladas que afectaron a las cosechas de la remolacha.

A principios del siglo XX, Chauchina-Romilla sufría la despoblación típica del éxodo rural a las ciudades, quedando su población bastante mermada y aún más, por las reiteradas crisis agrícolas que afectaban a su economía y por el devastador período que también supuso aquí la guerra civil.

Durante la dictadura franquista, un proyecto de repoblación rural creado por el Instituto Nacional de Colonización (1939-1971) dio nacimiento a una nueva localidad dentro del término municipal llamada "Romilla la Nueva" y situada

## LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

en la parte occidental de la comarca dirección a Chimeneas.

En efecto, como podemos intuir por su enclave estratégico, Chauchina-Romilla es de tradición puramente agrícola, aunque sus sectores econó-

micos troncales se han ido diversificando a otras profesiones en este último medio siglo.

Hoy en día, sectores como la construcción o el sector servicios tienen un peso importante en la economía municipal, aunque se sigue apostando por el campo con otro producto estrella: el espa-



Fig. 1. Aproximaciones diversas a la torre nazarí de Romilla. Fuente: Elaboración propia.

rrago y por un modelo de producción y distribución por cooperativas.

Finalmente, entre su patrimonio cultural, material y local encontramos la Ermita de la Virgen del Espino de 1918, actualmente custodiada por las madres Clarisas Capuchinas o la iglesia parroquia del Santo Cristo de la Humildad, iniciada su construcción a finales del siglo XV, abandonada y reconstruida en el s. XVIII. También destaca como patrimonio local “La peana”, la cual consiste en los restos de una pilastra tipo dórica colocada en forma de monolito al lado de la iglesia parroquial y cuyo destino original parece ser que era una posición de privilegio en la construcción del palacio de Carlos V. Al parecer, esta columna procedía de una cantera del Turro, una localidad del municipio de Cacín (Granada), pero en su transporte a la Alhambra sufrió un accidente en su paso por Chauchina y se quedó en esta localidad como recuerdo del suceso. Actualmente, un cartel informativo al lado del monolito cuenta esta historia.

Por supuesto, entre el patrimonio local de Chauchina también sobresale la torre nazarí de Romilla (Fig. 1), la cual es fundamentalmente el objeto de nuestro estudio, dada su importancia histórica y alto valor identitario cultural, en contraste con su singular estado actual de conservación, deterioro y de casi olvido.

## 2. LA TORRE DE ALQUERÍA NAZARÍ DE ROMILLA

### 2.1. Descripción arquitectónica y funciones de la torre de Romilla

Catalogada como Bien de Interés Cultural en 1985, la torre de Romilla o más conocida por sus habitantes como “Torre de Roma” fue construida a mediados del siglo XIV, posiblemente durante el reinado nazarí Yusuf I (1333-1354) o de Muhammad V (1354-1391) (Trillo, 2017). Está situada a 538 metros de altitud dentro del término municipal de Chauchina entre la población actual de Romilla, a unos cien metros, y el río Genil, a medio km de este último.

La torre nazarí de Romilla y cuenta con una base inferior de 9.45 x 7.10 m y una planta superior de 9.10 x 9.85 m por una altura actual aproximada de 14 m, es decir, tiene una perspectiva ligeramente de una estructura tronco-piramidal.

Su técnica de construcción es básicamente el *tapial*, proceso consistía en la realización de muros empalizados de madera rellenos de un hormigón de gran dureza y compuesto por una mezcla de zahorra, tierra y cal. Para que este encofrado no se reventara durante su construcción, se le atravesaban unos troncos de madera en forma de tirantas conocidos como *mechinales*, los cuales hoy pueden verse al descubierto

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

debido a que parte de enlucido de la superficie se está desmoronando producto de la erosión del agua y del viento.

Originalmente, tenía cinco plantas. Un aljibe en el sótano, tres plantas (baja, primera y segunda) y una terraza almenada con merlones de la que no ha quedado resto alguno. Se cree que con esta planta última y con la parte de la base oculta por sedimentos, la altura de la torre era en sus inicios de aproximadamente 16 metros. La puerta principal está situada en la cara este a dos metros del suelo a modo de protección de las inundaciones y para dificultar los ataques del exterior (Fig. 4). En la primera planta se encuentran unas pequeñas ventanas excesivamente estrechas llamadas *aspilleras* (Fig. 2). Éstas eran usadas por los arqueros en su defensa, aunque solo se encuentran en las caras sur, este y oeste de la torre. Ya en la segunda planta están situadas las ventanas más grandes, las cuales están revestidas de ladrillo con arcos de medio punto en todas sus fachadas (Almagro, 1991).

Este tipo de construcción militar típica nazarí fundamentalmente consistió en la edificación de una torre de planta rectangular que servía como punto de refugio y almacén de la población campesina que residía en una o en varias de las alquerías cercanas (Fig. 3). Estas estructuras defensivas también pueden verse tanto en algunos lugares de la provincia de Granada y del levante valenciano.

En el caso particular de esta torre, también tenía una función más importante e innovadora, tra-



*Fig. 2. Torre nazarí de Romilla. Fuente: Elaboración propia.*

tándose de aquel tiempo. Junto con otras atalayas similares, la torre de Romilla conformaba una línea de comunicación directa y de transmisión de alertas con misma Alhambra o con otras torres cercanas como: la de Moclín, Albolote, Íllora, Montefrío o Láchar. De esta manera, el control y vigilancia del reino nazarí estaba interconectado y las noticias de la presencia de posibles forasteros llegaban casi a tiempo real al palacio granadino mediante señales de humo o cristales solares en lo alto de sus torres. Es posi-



*Fig. 3. Torre nazarí de Romilla.  
Fuente: Elaboración propia.*



*Fig. 4. Torre nazarí de Romilla.  
Fuente: Elaboración propia.*

ble que esta táctica militar también sea una de las herencias persas que los nazaríes exportan a la península (Argüelles, 1995).

## **2.2. Contextualización histórica de la Torre de Romilla**

En 1431, la torre de Roma aparece por primera vez citada en las crónicas de la reconquista cristiana, donde se describían las incursiones por la

vega de Granada de D. Álvaro de Luna y de D. Miguel Lucas Iranzo en 1462 por Puerto Lope, aunque ambos con poco éxito militar.

Antes de la caída de último sultán nazarí Boabdil en 1492, la torre fue tomada por los Reyes Católicos en la primavera de 1490 y aunque algunos cronistas afirman que estos mandaron destruirla, no lo parece por su conservación actual que ese fuese su destino.



# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

Después de la caída de Granada, los reyes Fernando e Isabel repartieron los terrenos de la vega granadina, aunque como antes ya se ha descrito se reservaron para su uso exclusivo el término del Soto de Roma con el título de Real Sitio, quedando la propia torre dentro de la finca (Labrador, 2017).

Durante los siguientes tres siglos, el Soto de Roma estuvo en manos de la Corona y sometido únicamente a los intereses de los monarcas, que rara vez lo visitaban.

En 1765, Carlos III se lo otorgó a Richard Wall, el embajador de España en Londres y secretario de Estado, aunque por un periodo corto de tiempo ya que éste murió poco después. En 1777 y con el fallecimiento del nuevo dueño, la hacienda fue revertida a la Corona de Carlos IV que terminó cambiándola por una caballeriza en Talavera de la Reina con su ministro Manuel Godoy. Tras la expulsión de los franceses de Napoleón en 1812, Fernando VII se la expropió a este último, acusándolo de *afrancesado* y se la regalo en 1813 junto con otra finca de Íllora a Arthur Wellesley, duque de Wellington, por su victoria en Salamanca. Parte de esta extensión sigue siendo propiedad de esta familia aristócrata inglesa hoy en día.

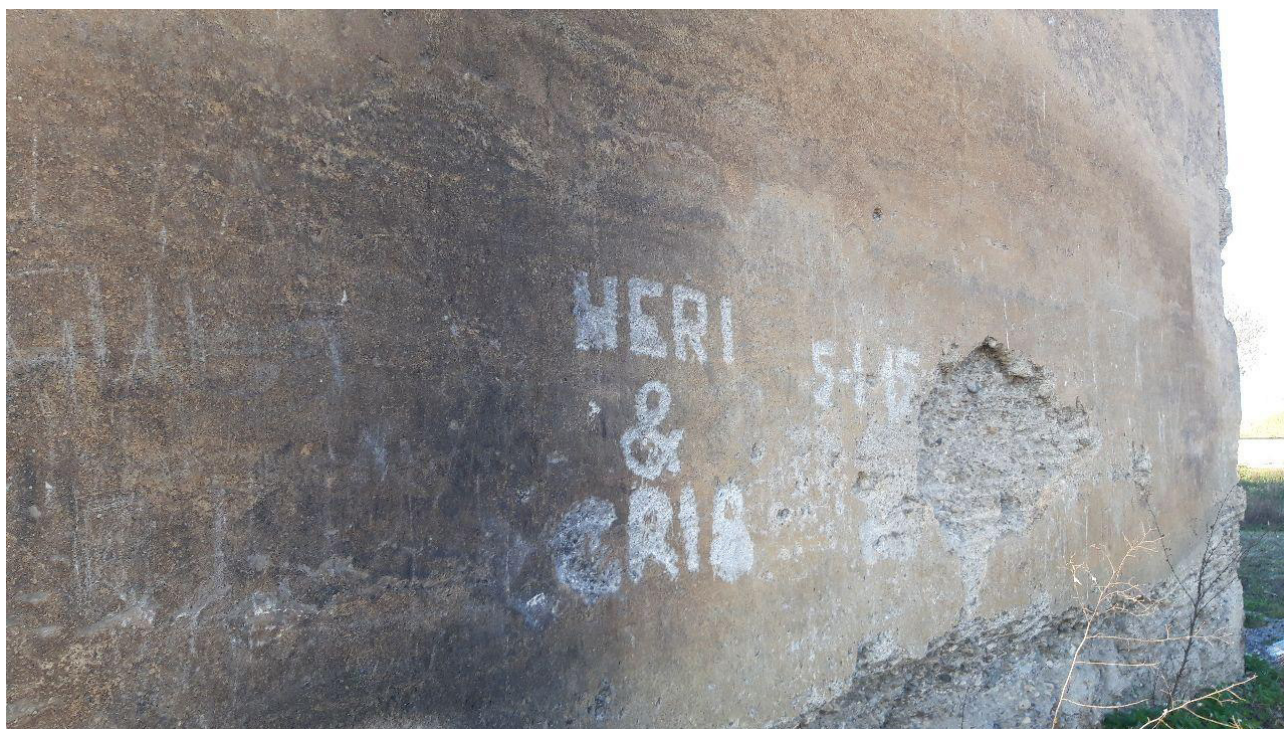
## 2.3. Presencia en la cultura y la literatura

La torre de Romilla no solo está presente en la historia por su enclave geográfico, sino que

también está presente en la cultura y en la literatura, especialmente en el Romanticismo del s. XIX y gracias al escritor estadounidense Washington Irving y su obra *Cuentos de la Alhambra* (1832).

En unos de sus pasajes, Irving (1991) afirma que el espíritu de Florinda la Cava estaba plasmado en esta atalaya oculta de la Vega, ya que en ella vagaba por sus alamedas, atormentada tras ser mancillada por el rey visigodo Rodrigo (p. 53). Según cuenta la leyenda, la hija del conde D. Julián fue mandada a la alquería tras que éste se enterara de que el rey la había forzado a tener relaciones íntimas. Como venganza, el conde permitió la entrada de los musulmanes en el 709, propiciando la caída de rey Rodrigo en la batalla de Guadalete en 711.

Por otra parte, actualmente a los habitantes de Romilla se les conoce con el gentilicio de romilleros, aunque anteriormente también se les denominaba "*romanos*". Este dato es de fácil de contrastar ya que uno de los personajes de la famosa obra de D. Federico García Lorca, "*La Casa de Bernarda Alba*", se llama "*Pepe el Romano*" y procedía de esta localidad. Con esta obra, Lorca relata la vida diaria de la vega granadina, su dureza, sus costumbres, sus tradiciones, describiendo un paisaje cotidiano muy singular entre Romilla y Fuente Vaqueros. El mismo, en el que él nació, vivió y murió. El mismo por el que hoy se puede pasear y recordar con su poesías y relatos (Gibson, 1998).



*Fig. 5. Vandalismo sobre la torre. Fuente: Elaboración propia.*

## 2.4. Conservación y protección

La panorámica de la torre es muy utilizada en los folletos de las fiestas y demás carteles locales, aunque hoy en día su estado es de abandono relativo. En sus laterales, por desgracia pueden verse pintadas y demás desperfectos fruto del vandalismo y de la ignorancia (Figs. 5 y 6). De vez en cuando, se realizan visitas escolares guiadas, dónde se le explica la historia de la torre y cuál ha sido la importancia del monumento para nuestra localidad como seña de identidad.

Actualmente, tiene una placa metálica a modo de sombrero para protegerla (Fig. 3), puesto que como hemos referido anteriormente sus materiales de construcción son zahorra, tierra y cal.

Unos materiales poco resistentes a la erosión de las fuerzas del viento y la lluvia. Aunque ha habido proyectos para su restauración, nunca se han llevado a cabo ninguno y su conservación ha sido pésima, ya que lo único que han hecho es poner parches para ralentizar su deterioro, esto es, una chapa de cobertizo para que se no inunde su interior por la lluvia y una puerta de hierro para impedir la entrada (Fig. 4).

Su valoración y promoción local está complicada, ya que se encuentra en una fase paralizada de nuevo intento de restauración y, por lo tanto, no se encuentra en un estado óptimo para recibir visitas en su interior. Aun así, se espera que relance este proyecto próximamente según nos comunican desde el consistorio.

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

## 3. EL PAISAJE DE LA TORRE DE ROMILLA, OTRO ELEMENTO INDISOLUBLE DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LA VEGA DE GRANADA

*El paisaje de la vega, visto desde el Soto de Roma, puede ser un deleite para nuestros sentidos ya que gozamos de las maravillosas vistas de una fértil llanura custodiada por montañas, como la propia Roma imperial.*

Chauchina-Romilla está rodeada de tres sierras granadinas: Sierra Nevada, Sierra de Loja y Sierra Elvira. Muchos de nuestros caminos son parte de la cañada Real. Además, tenemos muy cerca el río Genil, del cual podemos disfrutar en las tardes de paseo con su frondosa vegetación, el sonido de los pájaros y sus campos de cultivo.

Con respecto a la propia torre de Roma, el paisaje constituye el ámbito espacial necesario para explicar el sentido de su propia existencia. Sin él, su descripción y comprensión sería parcial. Por eso, necesitamos un enfoque multidimensional de estudio en el que el paisaje sea analizado minuciosamente.

Según Liceras (2018), el paisaje forma parte de nuestro marco existencial. Además de poseer un contenido material de conocimiento más objetivo, en ellos, vivimos, experimentamos, construimos y sentimos. Por lo tanto, en el paisaje se alberga nuestro legado y nuestra herencia, tanto individual como colectiva. En definitiva, el paisaje es ciencia, cultura y sentimiento (Liceras, 2013).



*Fig. 6. Desperfectos visibles en el actual estado de la torre. Fuente: Elaboración propia.*

Una forma de analizarlo es entendiendo el paisaje de esta forma multidimensional, es decir, visto como una construcción natural sin la inferencia humana, como un producto individual y social fruto de la construcción cultural y desde un enfoque más humanista, visto como una construcción estética y ética a partir de los sentimientos y de las vivencias experimentadas en él (Liceras, 2018). De esta manera, para tener un conocimiento integro y poder valorar la impor-

tancia del paisaje de la vega con respecto a este monumento, necesitamos analizarlo desde estos tres puntos de vista:

### 3.1. Paisaje objetivo

Desde un punto de vista geográfico, la localización espacial de la torre es 37° 7' 12" norte y 3° 28' 12" oeste y a 538 metros sobre el nivel del mar. Por su cara norte pasa una de las acequias principales conocida como la acequia del Cauce. Prácticamente, se podría decir que está situada en el centro de la vega como un vigía pendiente de su tierra. A su vez, este territorio singular está situado en la parte central de la provincia, extendiéndose sobre la depresión del río Genil y conformando una amplia llanura con una suave inclinación hacia el oeste, la cual se encuentra rodeada por varios sistemas montañosos distinguibles: Sierra Nevada, Sierra Harana, Sierra Elvira, y Sierra de Parapanda.

El clima de la Vega es un clima de tipo mediterráneo continental, en los que destacan los veranos largos con temperaturas altas de 30° grados de media, en contraste con inviernos fríos con mínimos bajo cero donde las heladas son frecuentes. También debemos destacar la sensación térmica de humedad por su cercanía al río, la cual amortigua levemente el bochorno de las noches de verano típico de Andalucía.

Sus precipitaciones son escasas, siendo una media de 450-465 mm al año, aunque su localización encajonada entre montañas de carácter

aislado condiciona su régimen pluvial, pudiendo desviarse severamente de la media con repentinas inundaciones y severas sequías.

Los suelos de la Vega son de origen fluvial, es decir, son típicamente aluviales y se incluyen dentro del grupo de los fluvisoles calcáreos. Están constituidos por el desarrollo de materiales transportados por las corrientes de agua y poco asentados como arenas, conglomerados, arcilla y limo. En general, se trata de suelos profundos con cierto nivel de materia orgánica, lo que le confiere una elevada fertilidad natural (Puente, 2013).

Con respecto a la flora y la fauna, debemos entender que la explotación agrícola de la Vega ha condicionado los ecosistemas. En los cultivos destaca la presencia del espárrago, el maíz, el cereal de forraje y las isletas de chopos, aunque esto varía en algunas partes cercanas al Genil donde nos podemos encontrar frondosos espacios cubiertos de cañas con algunos sauces y olmos que a veces tapa la visión del propio río. Entre la fauna autóctona destacan sobre todo distintos tipos de aves como la garza real, el jilguero, la paloma torcaz y la grajilla, en el río los patos y el Martín pescador y como especie migratoria característica, el estornino.

La vega del Soto de Roma es un claro ejemplo de un territorio donde las condiciones del medio físico y el aprovechamiento agrícola, con un suelo fértil y abundante agua, han marcado su estética a condición de la actividad económica de sus



*Fig. 7. La vega, suelo fértil, abundante agua.  
Fuente: Elaboración propia.*

pobladores (Fig. 7). Un ejemplo de ello, es la presencia aún de los secaderos de tabaco. Aunque con la retirada paulatina de las subvenciones a la producción, hace que cada vez queden menos y muchos agricultores opten por retirarlo o modificarlo para otros usos. Algunos de estos usos suelen ser de índole lúdica y recreativa, a pesar de las restricciones legales con respecto las obras y las nuevas edificaciones en un suelo natural y protegido.

Además, también debemos saber que es de carácter minifundista, ya que siempre se ha caracterizado la fragmentación del territorio en pequeñas parcelas de entre 0.5 a 5 ha cada una, haciendo que entre la población no aparezcan excesivas diferencias patrimoniales con respecto a la posesión de la tierra y que destaque como organización empresarial el cooperativismo agrícola.

### **3.2. El paisaje cultural: la literatura en la Vega de Granada**

Desde un punto de vista cultural, el paisaje de la Vega ha sido considerado históricamente por sus habitantes como un paisaje identitario en el que sentirse representados (Puente, 2013). Pero esta representación cultural va más allá de los propios residentes. Han sido muchas las influencias culturales, sobre todo del mundo de la literatura, que han sido incorporadas a su propiedad identitaria en el imaginario colectivo. Influencias que van más allá de su propio territorio.

Es indispensable en este apartado por ser la primera referencia histórica, la representación poética del paisaje del cronista y geógrafo musulmán Ebn AlJathib en el s. XIV y que según el trabajo de traducción de D. Francisco Javier Simonet (2005) en la *Descripción del Reino de Granada* (1860) la retrata de esta forma:

*... era un paraje delicioso con suavísimo y templado ambiente, huertos placenteros, floridos jardines, aguas dulces y copiosas,*

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

*suntuosos aposentos, numerosos alminares y casas solidas construcción, plantíos de yerbas aromáticas y otras delicias (p. 54).*

Asimismo, este autor árabe también hace otra referencia directa al Soto de Roma como un sitio de recreo o Vergel dedicado al ocio y el descanso de verano de los reyes granadinos, en el que se le compara con el propio Generalife:

*... el Jardín del Arquitecto, corrompido modernamente en Generalife, y el de Caria Ruma o Soto de Roma, en donde había un castillo y un huerto (p. 46).*

También es destacable autores castellanos como Henríquez de Jorquera en el siglo XVII, el cual hace referencia a la Vega y a su belleza por su abundante agua y acequias o el poeta y dramaturgo José Zorrilla del Siglo de Oro y autor de Don Juan Tenorio. Personaje célebre vallisoletano que dejaría estos versos dedicados a la vega granadina en su famosa poesía *Primera Impresión de Granada*, escrita en el álbum de la Alhambra un 12 de abril de 1845 y que después al día siguiente publicara en la revista *El Pasatiempo* (Puente, 2013):

Dejadme que embebido y estático respire  
las auras de este ameno y espléndido pensil.

Dejadme que perdido bajo su sombra gire;  
dejadme entre los brazos del Dauro y del Genil.

Dejadme en esta alfombra mullida de verdura,  
cercado de este ambiente de aromas y frescura,  
al borde de estas fuentes de tazas de marfil.

Dejadme en este alcázar labrado con encajes,  
debajo de este cielo de límpidos celajes,  
encima de estas torres ganadas a Boabdil.

Otro personaje distinguido de la cultura a nivel internacional que se interesó por el simbolismo del paisaje de la Vega y del que ya hemos citado fugazmente fue Washington Irving, autor de la célebre novela y llevada al cine *La leyenda de Sleepy Hollow* (1820). De este escritor debemos de añadir que no solo escribió *Cuentos de la Alhambra* en relación con este territorio, sino todo lo contrario. Era un profundo conocedor de la historia de la época nazarí y posterior católica, sobre todo la parte relacionada con los viajes de Colón. Además, fue un agregado en la Embajada de EE.UU. en España por su demostrado conocimiento de tales periodos de la historia española, realizando unas traducciones al inglés de una colección de documentos de dichos viajes.

En 1828, se traslada a Sevilla para seguir investigando y en 1829, realiza una excursión por la arteria vital de las rutas de al –Ándalus hasta Granada, describiendo cada rincón por donde pasaba y se hospedaba. Dentro de esta ruta, casi al final del viaje, el escritor se encuentra con la torre de Romilla en medio de la vega de Granada quedando embelesado por el efecto en el atardecer de los rayos del sol en la propia torre con Sierra Nevada al fondo, dejando impresiones como las que antes hemos citado. A partir de esta recopilación escrita por Irving, la ruta se hace famosa para el resto de viajeros románticos que buscaban vivir las mismas experiencias

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

que el escritor durante su viaje a la Alhambra (Barrios, 2004). En la actualidad, la ruta lleva su nombre: *La Ruta de Washington Irving*.

Finalmente, y aunque antes también ha sido nombrado, es imposible hablar de paisaje cultural de la vega sin citar a su máximo exponente, D. Federico García Lorca.

Lorca nace un 5 de junio de 1898 en Fuente Vaqueros, pueblo vecino de Chauchina-Romilla. Aunque después también se muda a otro pueblo cercano, la Arquerosa (Valderrubio), el poeta pasa su infancia en la Vega de Granada hasta los once años antes de trasladarse a la Capital. Durante este periodo, Federico destaca por ser un niño muy ocurrente e inventivo, aunque poco ágil y de pies planos, que vive en un pueblo ligado a las labores del campo. Como todo niño, juega en la vega entre sus choperas y en verano acude al río a bañarse junto con sus amigos. Entre sus primeras descripciones del paisaje veguero, Federico retrata a la torre de Romilla como una ruina húmeda llena de reptiles de la que le daba miedo penetrar porque se decía que había un lagarto “que se comía cruda a las mujeres”, aunque no se atrevía a tocar a los hombres (Gibson, 1998).

Según Gibson (1998), esta época infantil deja una impronta huella en la sensibilidad del poeta que después se verá reflejada en obras distinguidas como: “Mi pueblo”, “Impresiones y Paisajes”, “Poema del Cante Jondo” o “El Romancero Gitano”, dónde su habilidad descriptiva y su dulzura poética se entrelaza con el mundo rural gra-

nadino. Además de la “Casa de Bernarda Alba” (1936) antes citada, también son destacables indudablemente los dramas de “Bodas de Sangre” (1933) o Yerma (1934), de los cuales se vislumbra una correlación directa entre un contexto particular de la Andalucía rural con la tragedia que en ellas se describe. Asimismo, pueden apreciarse en ellos una multitud de elementos materiales e inmateriales etnográficos típicos de la vida agrícola de la vega (Fig. 8). Sobre todo, en sus personajes y en el enclave dónde se desenvuelve la trama, como, por ejemplo: profesiones autóctonas representativas como leñadores, lavanderas y segadores, la estratificación social bien diferenciada en los pueblos entre “campesinos y señores” o aquellos estilos de vida identitarios y particulares rurales fruto de la dureza del campo y el conservadurismo moral de aquella época. (Ej.: la historia de Yerma sobre la concepción social de una mujer estéril en los pueblos de la Andalucía profunda de a principios de siglo XX).

En definitiva, para Lorca la Vega de Granada siempre ha estado presente, tanto en su obra como en su vida y muerte, y aunque pasó la mayor parte de ella en la Huerta San Vicente desde que se mudara a la capital hasta su trágico final en 1936, él siempre dijo con orgullo: “Yo soy del corazón de la Vega de Granada” (Gibson, 1998).

### 3.3. El paisaje percibido

Además, de una mera descripción material, el paisaje es también una percepción subjetiva,



*Fig. 8. El arroyo, el camino, la vega. Fuente: Elaboración propia.*

una vivencia o interpretación interna de cada individuo. Por ello, la Vega de Granada puede ser un espacio idóneo de inspiración estética y espiritual personal si entendemos el término tanto como una representación científica como una imagen artística (Liceras, 2018).

Muchos poetas, pintores y otros artistas han encontrado este espacio como un lugar lleno de un encanto natural y de historia. La mayoría de las descripciones de sus obras convergen en definir el paisaje de la torre y su vega como un

enclave particular e identitario único y de fácil localización mental. Para muchos, una simple fotografía de la torre de Romilla les facilita recordar cómo son sus acequias y sus caminos, cómo se siente la humedad de sus choperas al pasear o cómo suenan sus arroyos llenos de agua o el canto de las ranas y de los pájaros (Fig. 9).

A partir de esta percepción donde las emociones juegan un papel fundamental, se adjunta un relato donde se describe el paisaje de una forma personal y subjetiva. Particularmente, este



## LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

pequeño fragmento propio se refiere al camino que va desde Romilla hasta los pies de la propia torre:

*Seguro que lo sabes, pero cada paseo por la Vega es una bendición de paz y sosiego. Un viaje al pasado, si es el atardecer rojo de telón de fondo reflejado en las copas de las alamedas. Un viaje al futuro, si los rayos de la mañana rebotan en la falda de la sierra dorando tus campos.*

*A veces, parece que la tierra late como un corazón eterno en gloria por cada rincón del camino, un zumbido sordo intentando contarme su pasado.*

*Yo me imagino como tuvieron que ser las historias que acontecieron por aquí. Ya sea la Roma invicta pero Bética quien fundara Illiberis, ya sea a sabiendas de que tu rica Vega aseguraba su existencia imperial o ya fuera el gran Aníbal de Cartago camino de Cástulo con su ejército de elefantes acampase en la vera del río Genil para deleitarse del lugar en su conquista de la otra Roma, la grande.*

*Aquí, el corazón late más fuerte y en cada paso que doy a mitad de camino, ruge un constante zumbido de historia tan viva que parece que me cruzo con las almas del lugar en un viaje al pasado.*

*Antes de seguir paseando en el pasado, me paro ante ella para ofrecerle mi respeto a seiscientos años en pie. La torre de Romilla, señal del lugar... (Suspiro) Y es que, te veo imponente de lejos, de cerca veo tus grietas, vieja oculta de leyendas y de caminos inventados que te llevan a la Alhambra.*

*¡Ay, mi Romilla adoptiva! Que el caminante sepa que eras la "cristiana", la que convivía con el "Nazarí" y no con rey visigodo. Que esa Torre protegía al Palacio árabe, sí, pero a los del pueblo cristiano también. Seguro que los nativos lo saben... Que, por sus mecinales, restos del encofrado arcilloso, se desangra un símbolo por los cuatros costados de pueblos gemelos y torres hermanas. Triste final para el patrimonio que cae en malas manos, el olvido.*

*Continúo hasta el río entre las alamedas, imaginándome al Conde Don Julián en su retiro del Soto de Roma, lamentándose por el honor mancillado de su hija Florinda la Cava y otro salto en el tiempo me deslumbra como un rayo entre los chopos alineados con una silueta de imaginación de lo que viste.*

*Poetas, pintores, guerreros o reyes, da igual de dónde viniesen, da lo mismo a dónde fueran, todos descansaban y respiraban tu calma, un remanso de la Paz a su derecha Terminado el sendero directo al río, dejo atrás las choperas que gustosamente en verano rebajan la temperatura. Una vez en el río, al fondo hay otro pueblo, cuna de otro grande, Lorca, al que también me veo en una tarde de otoño, sentado en la orilla dando forma a poemas y obras como la Casa de Bernarda Alba. Inspirándose del lugar, dando forma a personajes como Pepe el Romano, dejándose embaucar por la brisa de la alameda. Sigo caminando con sandalias de forastero, como Irving enamorado de la magia de tus cabellos de agua, la misma que riegan los campos de la vega. La Vega de mi Granada.*

*Enfrente, Parapanda y la derecha, la Alhambra en las faldas de Sierra Nevada. A mi izquierda, la Paz y Cijuela como aldeas hermanas y a mi espalda la pequeña Roma, Rumia la cristiana... Los cuatro puntos cardinales despiden el día al Lorenzo con el ruido de los estorninos cuando marchan. Un santo y seña de que la tarde está finita.*

*Cae la noche y las estrellas, la luna y el silencio del campo iluminan esa torre que veo desde mi ventana. Ahora entiendo ese dicho: "Dadle limosna mujer, que no hay en la vida más pena que ser ciego en Granada".*

*Incluso, en su Vega, la vega de Granada.*

### **3.4. Degradación del ecosistema y pérdida de la identidad paisajística heredada**

En estas dos últimas décadas, la Vega de Granada ha sufrido profundas transformaciones estructurales principalmente fruto de la expansión urbana. El crecimiento poblacional de los municipios, gracias a la calidad de vida que se vive en ellos y unido a su cercanía a Granada, ha favorecido la necesidad de construcción de nuevas infraestructuras urbanas de comunicación con la capital granadina. Algunos ejemplos de esta expansión urbana son nuevas carreteras con inéditos trazados, nuevos polígonos y naves industriales a las afueras de los pueblos, la edificación de urbanizaciones, algunas de ellas en parajes insólitos o un ejemplo más actual de transformación de la vega como la re-construcción de las nuevas vías ferroviarias necesarias para la llegada del AVE a Granada<sup>1</sup>.

Por supuesto, ésta no es una posición contraria al anhelado progreso de cualquier comunidad o municipio, sino la de remarcar de forma objetiva la evidencia de que esta expansión ha producido cambios significativos en el paisaje, sobre todo aquellos relacionados con los que afectan a su propia sostenibilidad natural de la Vega de Granada. Actualmente, algunas de las consecuencias incuestionables del impacto medioambiental, que supone sobre este corredor natural del Genil la expansión urbana, son las apariciones de vertidos y vertederos ilegales por doquier.

Si bien es cierto que las autoridades intentan controlar este tipo de prácticas que degradan el espacio natural, el localismo municipalista a veces es un escollo sobre todo en las lindes y fronteras de sus consistorios donde la obligada responsabilidad entre ayuntamientos parece difusa. Algo que afecta al propio microecosistema de la vega, concretamente en las cercanías del río con la aparición de basura en improvisados muladares que nadie quiere hacerse cargo<sup>2</sup>.

Otro elemento que ha afectado directamente a la pérdida de identidad paisajística de la Vega de Granada ha sido el paulatino abandono de la agricultura tradicional fruto de las frecuentes crisis ya históricas de rentabilidad del campo y que derivan del nuevo modelo de producción agrario. Un modelo que integra reformas exigidas categóricamente por un mundo cada vez más globalizado.

Actualmente en la Unión Europea<sup>3</sup>, hoy por hoy, los países del norte piden un mercado menos

## LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN



Fig. 9. La torre de Romilla, la vega de Granada. Fuente: Elaboración propia.

regulado y más abierto, es decir, de corte *neo-liberal* y basan su ideario en la petición de una retirada escalonada de subvenciones y control de precios a la venta y a la producción. La postura de Alemania, Francia, Italia y España sigue siendo la de mantener la partida presupuestaria destinada a la agricultura (P.A.C. "Política Agraria Común") contrarrestando esta postura, pero poco a poco se va viendo un horizonte en el que la propia competitividad del campo y del modelo agrícola cooperativista de la vega quedará obsoleta. Posiblemente, esta sea la causa de la primera consecuencia comentada, el abandono de la agricultura tradicional-minifundista hoy organizada en cooperativas, aunque detrás de ella deriva otra más terrible y oculta: la pérdida de identidad y de sentimiento de pertenencia de cada vez más habitantes con respecto al paisaje antes descrito.

Además, pocos vecinos de la Vega de Granada pueden vivir únicamente de un modelo agrario necesitado de financiación de pública y con un futuro lleno de incertidumbres, por lo que muchos agricultores ya han apostado por otras vías alternativas de producción. Entre éstas, destaca la "*agricultura ecológica*", muy demandada actualmente por el consumidor internacional y/o de clase media-alta y los cultivos de productos con "*denominación de origen*", los cuales basan su producción en la especialización de la manufactura, en la exclusividad de sus características y en la calidad de su producto, en los que destacan el aceite, el espárrago, el vino y la miel<sup>4</sup>.

A pesar de ello, con un futuro incierto en el campo o con una expansión urbana cada vez más presente en este medio rural, la vega de Granada sigue siendo el pulmón de Granada. Un

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

sitio privilegiado donde se ve la boina de contaminación atmosférica de la capital desde lejos y un lugar donde cada vez más personas utilizan para escapar del estrés y el ruido mundano de la ciudad.

## 4. APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE LA TORRE DE ROMILLA Y SU PAISAJE

Una vez llegados a este punto, podemos concebir el paisaje como aquel patrimonio natural donde se asientan los elementos culturales tanto materiales como inmateriales que identifican a sus habitantes. El análisis de cualquier objeto con valor patrimonial exige para su comprensión total un estudio de su entorno y de la sociedad que se identifica con él. Al igual que el profesor Liceras (2017), creemos que la valoración y la conservación de los bienes patrimoniales tienen que ir más allá del mero conocimiento aislado. De esta misma manera, el respeto y el reconocimiento identitario cultural pasa fundamentalmente por la protección del patrimonio mediante la Educación. Para ello, presenta una taxonomía lineal y progresiva a la que denomina “*la escalera de la Educación*”, donde sus peldaños son los siguientes objetivos didácticos: “*Conocer, comprender, valorar, respetar, cuidar, disfrutar y transmitir*”. A partir de esta ordenación entendemos que la educación proporciona todas las competencias educativas para salvaguardar este patrimonio y cualquier otro. La concienciación socio-cultural y la educación son dos elementos ligados y nece-

sarios para el respeto y entendimiento de las demás culturas. Algo que hemos visto presente en este enclave histórico, la diversidad cultural de la Vega de Granada representada en el simbolismo de su patrimonio.

Paralelamente, el *Constructivismo* insta a buscar a un alumno *activo* y consciente de su entorno. Para ello, invierte el sentido del proceso buscando *un aprendizaje desde adentro hacia afuera del individuo*, es decir, desde los esquemas previos internos hasta la información que procesamos del exterior inmediato.

Desde estos dos enfoques transversales, queremos utilizar la torre como un elemento didáctico dependiente de un contexto y no como un objeto aislado en inmóvil en el espacio y en el tiempo. Además, nuestra intención principal es que sea el propio alumno quién construya su conocimiento a partir del contacto directo con situaciones reales y significativas de su entorno.

Por consiguiente, se proponen una serie de títulos de posibles unidades didácticas escolares enfocadas al aprovechamiento didáctico de la torre de Romilla como objeto patrimonial local en un estado de peligro de abandono u olvido y, por consiguiente, del entorno rural dónde éste se asienta. Siendo el propio docente junto con la comunidad interesada quienes desarrollen sus respectivos objetivos, contenidos y competencias adaptando a las necesidades educativas específicas que les sea objeto de interés.

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

En este caso, se trataría del municipio de Chauchina-Romilla. Algunos de estos ejemplos pueden ser:

- Primera actividad: basada en el itinerario didáctico: *“Guía didáctica local”*
- Segunda actividad basada en la clasificación patrimonial local: *“Realiza un Inventario del patrimonio local de tu pueblo”*.
- Tercera actividad basada en un objeto patrimonial destacado: *“Investiga tu torre”*.

También han de tenerse en cuenta los nuevos recursos que ofrecen las TICs para la elaboración, la participación y el desarrollo de las siguientes tareas por los alumnos dentro y fuera de clase. Al fin y al cabo, la educación del siglo XXI tampoco puede entenderse de una manera aislada ante la revolución tecnológica en la que la sociedad está hoy inmersa. Por esta razón, también presentamos algunas ideas didácticas realizables con la ayuda de estos recursos tecnológicos tan novedosos:

- Trabajo por Proyectos multidimensional: *“Chauchina, mi pueblo”*.
- Estudio de casos: *“Los efectos de la contaminación en el paisaje de la Vega”*.
- Flipped Classroom o clase invertida: *“Personajes célebres de la Vega”*.
- Concurso de preguntas y respuestas mediante aplicaciones tipo *“Kahoot”*.

Por último, se recomienda que la mayoría de las actividades se realicen a ser posible mediante

un trabajo cooperativo entre iguales y donde la heterogeneidad en la composición de los grupos sea la base de una diversidad de diferentes posturas individuales que trabajan juntas por un proyecto común.

En definitiva, una educación integral y plena de un alumno pasa también por el desarrollo de ciertas competencias personales, emocionales y sociales. Sobre todo, en muchos individuos que hoy parecen carecer de estas capacidades, quizás fruto del desconocimiento de aquel que es diferente a ellos. Palabras como asertividad y resiliencia deben empezar a ser conceptos comunes en el campo semántico educativo actual y este tipo de actividades son el escenario ideal para ponerlas en práctica. Hay que educar para la paz y el respeto, ya que estos son los pilares fundamentales de cualquier democracia que se precie.

## 5. CONCLUSIONES

Al igual que otras fortificaciones nazaríes, la torre de alquería de Romilla o “torre de Roma” es un símbolo identitario para su municipio y para toda la vega de Granada. Enclavada en su centro, esta atalaya de origen árabe representa la importancia de esta singular región con respecto a la propia evolución de las sociedades y la cultura de la península en el pasado milenio.

Asimismo, hemos comprobado que el sentido de su existencia ha sido como consecuencia de la importancia del territorio y de las materias primas

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

que se extraían de él. La riqueza y la fertilidad de su tierra arcillosa unida a la abundancia de agua, hicieron de la vega un emplazamiento codiciado para muchas culturas. De esta manera, llegamos a la primera conclusión: no se puede estudiar y comprender plenamente un objeto patrimonial sin conocer las características de su entorno. Un estudio aislado de la torre nazarí sin entender su paisaje dónde se asienta, las culturas que han habitado en él y los acontecimientos que han marcado su historia, es un análisis parcial e incompleto y como tal, no se avanzaría en aquella “*escalera de la educación*” que anteriormente nos refería el profesor Licerias (2017) quedándonos lastrados en los primeros peldaños.

Otro factor importante en el análisis multidimensional del patrimonio local ha sido la visión individual e interna del que lo interpreta. Dándole importancia no solo a los datos concretos, empíricos y objetivos, sino entrando en el plano subjetivo de las emociones y de los sentimientos. Una de las razones de traspasar esta frontera ha sido porque para llegar realmente a “*valorar, respetar o disfrutar*” hay que desarrollar estas capacidades cognitivas superiores. Para ello, el objetivo de este trabajo es, a través de los valores culturales identitarios que transmite, regenerar conciencias. Con la única misión de removerlas y que así, de esta manera, puedan servir como soporte de reflexión patrimonial por parte de toda la comunidad en la revalorización y salvaguardia de este monumento olvidado y descuidado de la vega.

Por otra parte, las actuales concepciones pedagógicas de enfoque constructivista nos aportan una metodología activa que nos permite tener un contacto directo con nuestro entorno y por consecuencia, desarrollar un aprendizaje más significativo para el discente. A partir de esta perspectiva, se incluye un aprovechamiento didáctico del entorno rural, especialmente de la torre y su paisaje, para la enseñanza desde las distintas áreas educativas que conforman el currículo escolar. La transversalidad de las actividades propuestas nos posibilita enfocar las tareas desde diferentes disciplinas.

Como conclusión y tal como ya hemos referido anteriormente, este trabajo no solo ha consistido en la descripción de un objeto concreto y de su entorno, sino como el conocimiento objetivo también puede convertirse en una construcción subjetiva de respeto y admiración hacia las distintas culturas que los han conformado y que en cuyo caso, aporta un valor necesario para la comprensión de un mundo cada vez más globalizado y homogeneizado. Usando como referente la torre de Roma, hemos repasado la historia de los diferentes pueblos que han pasado por este enclave natural, una historia que va desde la Antigüedad hasta nuestros días. Un pasado que puede quedarse en el olvido tras la desaparición paulatina de este tipo de monumentos rurales de Granada.

Por último, queremos dejar claro que este trabajo solo ha sido la “*punta de un iceberg*” o “*la cascara de la naranja*” de lo que en realidad representa

# LA TORRE NAZARÍ DE ROMILLA: PATRIMONIO, PAISAJE Y SENTIMIENTO

Jorge Juan TORRADO SÁNCHEZ / Estefanía DE HARO MARTÍN

esta torre y, en consecuencia, la propia Vega de Granada. Muchos de los estudios en los que nos hemos basado, lo corroboran e invitamos al lector a que los lea y revise. Es indudable que en unas pocas páginas se pueda destripar toda su historia o que aún no quede nada por aportar. Aun así, todas las investigaciones, que se realicen en el futuro sobre la importancia patrimonial rural de la vega granadina, corroborarán tal importancia social de proteger y salvaguardar este tipo de monumentos que aquí con tanta pasión, emoción y literatura hemos intentado transmitir.

Muchas gracias, profesor. Sin usted, lo hubiéramos dejado en el olvido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almagro, M. (1991). La Torre de Romilla. Una torre nazarí en la Vega de Granada. *Al-Qantara. Revista de estudios árabes. Sección de Arqueología*, 12(1), 225-250.
- Argüelles, M. (1995). *Sistema de vigilancia y control del Reino Nazarí en Granada*. En *Arqueología y territorio medieval*, n.º 2, Universidad de Jaén: Área de Historia Medieval, pp. 83-98.
- Irving, W. (1991). *Cuentos de la Alhambra*. Granada: Ediciones Miguel Sánchez.
- Labrador, F. & Trápaga, K. (2017). La configuración del espacio y la explotación forestal de un enclave singular: el Real Sitio del Soto de Roma durante la dinastía de los Habsburgo. *EUSAL*, 39(2), 293-327.
- Liceras, A. (2013). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Editorial Universitario.
- (2017). Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *UNES*, 2, 74-90.
- (2018). Notas para el estudio del paisaje. *UNES*, 4, 26-39.
- Puente, R. (2013). La Vega de Granada: De un espacio agrario en crisis a un complejo paisaje cultural. *Revista de Estudios Regionales*, 96, 181-213.
- Simonet, F. (2005). *Sinopsis de "Descripción del reino de Granada"*. Maxtor: Valladolid.
- Trillo, C. (2017). La Vega de Granada al final de la Edad Media (siglos XIV-XVI): almunias versus alquerías. *Reti Medievali Rivista*, 18(2), 123-148.

## NOTAS

1. <https://www.europapress.es/economia/noticia-ave-inaugural-llega-puntual-granada-20190625125315.html>.
2. Véanse imágenes de archivo entre los municipios de Chauchina y Fuente Vaqueros (río Genil).
3. [https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/key-policies/common-agricultural-policy/future-cap\\_es](https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/key-policies/common-agricultural-policy/future-cap_es)
4. <https://www.ideal.es/granada/provincia-granada/201508/27/origen-granada-destino-mundo-20150823001507.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

UNNES



INNOVACIÓN  
DOCENTE

UNES

# ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA (DES)APRENDER LOS CUERPOS

WRITINGS AND PEDAGOGICAL DISSIDENCES:  
AN EDUCATIONAL PRACTICE TO (UN)LEARN THE BODIES

**Carolina ALEGRE BENÍTEZ**

## Resumen

La propuesta consiste en presentar el desarrollo y reflexionar sobre una práctica educativa llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada durante el curso académico 2019-2020. Se trata de una charla-taller titulada: "Escritura encarnada: cuerpos y disidencias desde las pedagogías cuir", a cargo de val flores, escritora activista de la disidencia sexual; dirigida a estudiantes de formación inicial del profesorado y abierta a la comunidad universitaria. La experiencia se organizó como un trabajo de invención e incitación a hacer una experiencia colectiva con prácticas de escritura capaces de alterar, cuestionar y disputar los modos habituales de escribir, hacer(nos) cuerpo y saber docente.

## Palabras clave

Experiencia educativa, prácticas de escritura, pedagogías queer, disidencias, formación inicial del profesorado.

## Abstract

The purpose of this work is to present and reflect on the development of an educational practice implemented in the Educational Sciences department at the University of Granada during the 2019-2020 academic year. The practice is based on a workshop titled "Escritura encarnada: cuerpos y disidencias desde las pedagogías cuir". The workshop, given by writer and activist val flores, was directed at initial teacher training students but open to the university community at large. The workshop was designed as an inventive and thought-provoking collective experience that would allow students to change, question and dispute common writing practices and traditional educational wisdom.

## Keywords

Educational Experience, Writing Practices, Queer Pedagogies, Dissidence, Initial Teacher Training.

**Carolina ALEGRE BENÍTEZ.** Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: calegre@ugr.es

**Recepción: Marzo 2020**

**Revisión: Marzo 2020**

**Aceptación: Marzo 2020**

# ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA (DES)APRENDER LOS CUERPOS

WRITINGS AND PEDAGOGICAL DISSIDENCES:  
AN EDUCATIONAL PRACTICE TO (UN)LEARN THE BODIES

## 1. INTRODUCCIÓN

**P**odríamos comenzar con una interpelación: ¿cómo se han situado los cuerpos en épocas recientes? Pero la respuesta resulta demasiado amplia, en todo caso, habría que pensar en la cuestión del emplazamiento, del establecimiento de los cuerpos en un lugar determinado, del sitio que las instituciones designan, imponen o determinan para un cuerpo individual o para un conjunto de cuerpos. Además, la situación de los cuerpos tiene que ver con jerarquías, distinciones, separaciones, diferencias, con muchos supuestos “naturales” que en realidad son construcciones o invenciones sociales susceptibles de historización (Alegre y Tudela, 2019).

Foucault da cuenta de un giro en la concepción política del poder, el tránsito de un poder soberano, centrado en la capacidad de dar la muerte hacia el establecimiento de un poder cuya función primordial consiste en dar la vida, en disponer todos los ciclos y etapas de la vida humana (Alegre y Tudela, 2019). Es el momento donde se conforman las sociedades disciplinarias, en

las que una multiplicidad de instituciones administrará y gestionará la vida colectiva. Entre estas instituciones disciplinarias de encierro temporal por las que transitarán los cuerpos se encuentran: la familia, la escuela, el hospicio, la fábrica, el cuartel, además de la cárcel, el hospital, el manicomio, etc. Sin duda, la universidad forma parte del conjunto de instituciones disciplinarias. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hoy las instituciones educativas han dejado de ser estrictamente disciplinarias y están atravesadas por diferentes regímenes políticos: el disciplinario y el neoliberal.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí, planteamos otra interrogante: ¿cómo pensar posibles disidencias pedagógicas en el contexto de la educación universitaria? O mejor dicho ¿cómo imaginar disidencias pedagógicas en el contexto de un aparato disciplinario cuya principal finalidad consiste en “educar” (corregir-vigilar-reprimir-castigar-normalizar los cuerpos) transmitiendo un saber que se pretende “verdadero” y hegemónico? Acerca de su práctica docente en el ámbito universitario, Mercedes Sánchez (2019: p. 107) reflexiona acerca de cómo nos hemos habituado a convivir en aulas

llenas de cuerpos que no establecen relaciones entre ellos y advierte la incomodidad que suele expresar el alumnado cuando se les invita a relacionarse: “Hemos perdido la capacidad de vernos, de tocarnos, de olerlos...solo escuchamos el sonido permanente del entorno como un ruido blanco que impide ejercitar otros sentidos”.

Frente a las pedagogías de “corte cartesiano” que niegan la dimensión corporal de los sujetos en el proceso educativo y que asumen posturas corporofóbicas, Planella (2017) propone lo que denomina como “pedagogías sensibles” o “pedagogías corporales”, un conjunto de prácticas-metodologías-estrategias que se posicionan en contra de las miradas negativas del cuerpo y que lo sitúan como un elemento central en la praxis educativa. Las pedagogías sensibles ponen en circulación los sentidos, despliegan sensibilidades y abren las posibilidades del cuerpo en los espacios educativos. En definitiva y tal como plantea el autor, desde las pedagogías sensibles se trataría de aprender “con el cuerpo” y no “a pesar del cuerpo”.

¿Cómo desplegar en los espacios universitarios prácticas que interpelen ese saber pedagógico disciplinante que organiza, ordena y somete el “cuerpo docente”? Flores (2018) plantea el acercamiento a las pedagogías antinormativas para pensar la producción de las normalidades y la elaboración continua de binarismos que estructuran el quehacer y el pensamiento educativos. Propone el empleo de metodologías queer en el ámbito educativo, un conjunto de procedimientos y estrategias que se alejan de los métodos académicos tradicionales, de las fórmulas como contenidos-

objetivos-competencias-indicadores-criterios de evaluación y de las lógicas éxito-fracaso/aprobado-suspense. Por el contrario, las metodologías queer problematizan los modos académicos de conocer y ensayan otras formas de construir saber colectivo que implican los cuerpos y los afectos.

La charla-taller “Escritura encarnada: cuerpos y disidencias desde las pedagogías cuir” se sitúa como una práctica de resistencia ante el actual dispositivo pedagógico de normalización de los futuros (cuerpos) docentes. En este contexto cobra importancia la noción de “desaprender” tal como la proyecta Flores (2018: p. 188): “una figura negativa del aprendizaje, que interrumpe y altera los relatos estereotipados de la escuela y sus imaginarios educativos”. En este sentido, la práctica educativa que aquí se presenta abandona de antemano todo esfuerzo que implique la consecución de metas, logros y resultados, si dichas operaciones se sitúan en la lógica académica que implica un recorrido lineal siempre hacia adelante con un punto de llegada triunfal.

No hay un lugar al que llegar, lo interesante es lo que sucede en el “medio”, *entre* las cosas. Lo importante es suscitar encuentros (con nosotrxs, con los otrxs) que provoquen tensiones, contradicciones, inseguridades que nos permitan desaprender las prácticas y los saberes normalizados, institucionalizados. Como nos recuerda val flores (2017a: p. 176): “No hay promesa, pero hay injusticias y complicidades para revelar, saberes que producen discriminaciones y exclusiones, violencias que componen conocimientos y desarman vidas”.

# ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS

Carolina ALEGRE BENÍTEZ

## 2. METODOLOGÍA

La actividad adoptó el formato de una charla-taller titulada "Escritura encarnada: cuerpos y disidencias desde las pedagogías cuir". Fue organizada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y contó con el apoyo del Grupo de Investigación UNES. Universidad, escuela y sociedad (HUM 985) y del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la Universidad de Granada (UGR)<sup>1</sup>. Se llevó a cabo en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, del Grado de Educación Primaria de la UGR durante el curso académico 2019-2020, que incluye en su programación una formación transversal relacionada con la introducción del enfoque de género y la diversidad afectivo-sexual en los espacios escolares.

La charla-taller se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en un aula de música, que fue especialmente seleccionada por la amplitud y la disposición del espacio: se trata de un aula que rompe con la rígida organización de una clase universitaria en la que los pupitres, pasillos, escritorio, pizarra predisponen la circulación de cuerpos y demarcan las dinámicas entre alumnado-profesorado. El espacio fue preparado con los pupitres dispuestos en un gran círculo, con el fin de propiciar un ambiente agradable y cercano que facilite el intercambio y la libre expresión entre todxs.

La charla-taller estuvo a cargo de val flores, escritora activista de la disidencia sexual torti-

llera feminista cuir masculina maestra prosexo vegana border de las instituciones, que se dedica a la escritura ensayística/poética y a la realización de performances como modos de intervención estético-política-pedagógica.

En total, participaron de la charla-taller un total de 39 personas provenientes de diferentes titulaciones de grado y postgrado impartidas por la Universidad de Granada: Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Primaria Bilingüe, Grado en Educación Infantil, Programa de Máster en Estudios de Género y Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Cabe señalar que para los estudiantes de la asignatura



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Charla-Taller**  
**Escritura encarnada:**  
**Cuerpos y disidencias**  
**desde las pedagogías cuir**

**val flores**

**Escritora docente activista feminista cuir de la disidencia sexual**

Fecha: • Viernes • 29 de noviembre 2019 • 14:00 - 17:30 hs.  
Lugar: • Aula de Expresión Musical 2 (Edificio central)  
Facultad de Ciencias de la Educación (UGR)  
Contacto: • calegre@ugr.es (inscripción gratuita – plazas limitadas)  
Organiza: • Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  
Apoya: • Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio

UNIVERSIDAD DE GRANADA | UNES | Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

Fig. 1. Cartel publicitario de la Charla-Taller.  
Fuente: Elaboración propia.

de Didáctica de las Ciencias Sociales, el taller se propuso como una actividad libre y optativa (Fig. 1).

### 3. OBJETIVOS

Desde el enfoque teórico y líneas de trabajo reunidas bajo el nombre de pedagogías queer/cuir o antinormativas (Flores, 2013; Planella y Pié, 2015; Platero, 2015), se plantearon los siguientes objetivos, orientados a que los estudiantes:

- Identifiquen diferentes propuestas para el desarrollo de metodologías queer en la práctica docente.
- Elaboren una crítica sobre la relación entre los cuerpos docentes/estudiantes y las escrituras que tienen que ver con los géneros-sexualidad.
- Exploren la escritura como modo crítico de producción de experiencias pedagógicas que hacen visibles los procesos de normalización del pensamiento y quehacer educativos.
- Reconozcan la escritura como modo crítico de producción de experiencias pedagógicas que insisten en la importancia de hacer visibles la diversidad de cuerpos y géneros en los espacios educativos.
- Reconozcan la necesidad de introducir en la práctica docente actuaciones/procedimientos que fomenten un sistema educativo libre de toda discriminación por motivos de identidad de género y que asegure el respeto a todas las expresiones de género presentes en los espacios escolares.

- Analicen la importancia de la reflexión crítica del profesorado sobre su propia práctica, poniendo en cuestión las ideas acerca de las sexualidades y géneros que guían las acciones docentes.

### 4. DESARROLLO DEL TALLER

La práctica se planteó como un trabajo de invención e incitación a hacer una experiencia colectiva con prácticas de escritura que altere, cuestione y dispute nuestros modos habituales de escribir, hacer(nos) cuerpo y saber docente. Una invitación a la escritura tramada desde teorías y prácticas feministas, de la disidencia sexual, cuir y decolonial, que convoca a lxs participantes a ensayar formas de extrañar la pedagogía desde una perspectiva desheterosexualizante del saber educativo y lo erótico como fuerza deseante e intensificador afectivo del cuerpo y del conocimiento (Flores, 2017b). Desde un primer momento, la charla-taller tuvo un carácter participativo con la finalidad de suscitar en los participantes la posibilidad explorar el conocimiento desde posiciones críticas.

#### 4.1. Descripción de prácticas para (des)aprender

*Presentarse.* Las actividades propuestas buscaron crear un ambiente de intercambio colectivo y de apertura entre todas aquellas personas que participaron del taller. Al comienzo de la charla-taller val flores, coordinadora de la práctica, entregó a cada estudiante un pequeño trozo de papel con una palabra escrita, el ejercicio con-

## ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS

Carolina ALEGRE BENÍTEZ

sistía en componer una pregunta en torno a la palabra, una interrogación donde se cruzaran lo poético y lo pedagógico; al mismo tiempo que se invitaba a reflexionar acerca de la relación, vínculos o encuentros de cada estudiante con la educación y lo queer. Situados en pupitres individuales dispuestos en un gran círculo comenzó una suerte de rueda de presentación en la que se pusieron en circulación las palabras de los trozos de papel y nuestras propias palabras, trabando saberes y silencios entre lo individual y colectivo (Fig. 2).

*Hacer cosas con las palabras y los cuerpos.* Después de las presentaciones, todos los pupitres se hicieron a un lado y la sala quedó despejada, nos disponíamos a hacer cosas con las palabras y los cuerpos. Entonces se invitó al conjunto de

estudiantes a pensar y escoger mentalmente una palabra asociada a la noción de “encarnar”. Una vez escogida la palabra el grupo se situó en el fondo del aula y se fue desplazando de forma colectiva y más o menos coordinada, mientras nos acercábamos al otro extremo de la sala había que repetir en voz alta la palabra escogida elevando cada vez más el tono de voz hasta convertir el sonido vocal en un grito. Después, el grupo comenzó a dispersarse y a dar vueltas de forma caótica por el aula con la consigna de detener, interrumpir el caminar errante de un participante al azar, rozar sus hombros y expresar la palabra escogida con fervor e insistencia, como “si nos fuera la vida en ello”. En otro momento, el ejercicio consistió en “escribir” en la espalda de alguien la palabra, de manera que comenzamos a formar parejas y espalda con



Fig. 2. Ejercicio de presentación del grupo de participantes del taller. Fuente: Elaboración propia.



*Fig. 3. Uno de los ejercicios colectivos de la práctica: desplazamiento conjunto hacia los extremos del aula. Fuente: Elaboración propia.*

espalda intentamos descubrir cuál era la palabra que el compañero/a intentaba inscribir en nuestros cuerpos (Fig. 3). De pronto, el aula se convirtió en un espacio donde repercutían múltiples voces, palabras y cuerpos con cierta espontaneidad. Por unos instantes, el ambiente hacía olvidar la rigidez del espacio educativo desdibujando la distribución lineal y aséptica de los cuerpos bajo el dispositivo pedagógico de normalización. En realidad, se trataba de poner en cuestión un tipo de pedagogía que niega la dimensión corporal de los sujetos, una pedagogía “anestesiada” que paraliza los sentimientos y los sentidos en la praxis educativa (Planella, 2017).

*Hacer cosas con la escritura y los cuerpos.* Trabajamos en grupos pequeños a partir de un

texto proporcionado por val flores en torno a la temática de educación-identidades-diversidad-disidencias-escuela, nos disponemos a leerlo, analizarlo y comentarlo de forma colectiva. Se nos invita a representar el texto de forma libre y abierta ante el resto del grupo, en el formato que se estime más adecuado; la mayoría de los grupos interviene con una breve representación-actuación o performance. Una vez concluidas las presentaciones, nos sentamos en el suelo en un gran círculo y el conjunto de participantes intercambia comentarios, preguntas, dudas con la coordinadora de la actividad val flores (Fig. 4).

*Tramar cosas “entre” las palabras, la escritura y los cuerpos.* Nos dispersamos, nos diseminamos por los rincones del aula, como queremos,



## ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS

**Carolina ALEGRE BENÍTEZ**

donde queremos: algunos se sientan en el suelo, se recuestan en las paredes del aula, otras se echan y se extienden más cómodas en el suelo, también hay personas que prefieren sentarse en un pupitre. Y val flores propone crear un texto, elaborar una narración en primera persona singular, tiene que estar vinculado con nuestra experiencia de vida, nuestra sexualidad/género: que empiece y termine con una pregunta y, en la medida de lo posible, que utilicemos la pregunta generada a partir de la palabra del trozo de papel con la que trabajamos al comienzo del taller. A modo de apunte, val flores escribe en la pizarra: "El roce como experiencia del saber / ¿Qué modos de hacer-deshacer pedagógicos nos propone? ¿Qué operaciones?". Para finalizar la charla-taller, se convocó a los participantes al

centro del aula, y una vez reunidos allí se invita a leer en forma voluntaria el texto que cada cual había elaborado. Mientras se da paso a alguna lectura en voz alta, el resto de participantes muestra su apoyo y cercanía al que tiene la palabra estableciendo contacto entre los cuerpos, un abrazo, un estrechar de manos, un leve roce de codos, pies, etc. Cualquier roce que suponga cercanía, en ocasiones, una mirada, un estar allí presente acompañando con el cuerpo.

### 5. CONCLUSIONES: APROXIMACIONES POLIFÓNICAS PROVISORIAS

En relación con los objetivos propuestos a modo de guía y orientación, la práctica educativa desa-



*Fig. 4. Trabajo en grupos pequeños: lectura y posterior representación de un texto.  
Fuente: Elaboración propia.*

rrollada bajo la coordinación de val flores permitió elaborar una crítica sobre la relación entre los cuerpos y las escrituras vinculadas al género-sexualidad. Además, las metodologías puestas en marcha en el taller suscitaron el reconocimiento de la escritura como un modo crítico de producción de experiencias pedagógicas que insisten en la importancia de hacer visibles los procesos y prácticas a menudo excluidos de los espacios de formación universitarios. Siguiendo a val flores, puede decirse que el taller rechazó la forma y contenido de las pedagogías tradicionales, albergando la incomodidad como una poética del hacer pedagógico.

En el contexto del presente trabajo, pueden ser útiles sus consideraciones acerca de este tipo de talleres en otros tiempos y lugares: “En estos espacios educativos como plataformas políticas y estéticas de desidentificación radical, el cuerpo de lxs participantes fue el escenario nodal de conflictos y preguntas, involucrándose subjetivamente de otro modo, con sus resistencias, rechazos, molestias, deseos, atracciones, entusiasmos” (Flores, 2018: p. 169). En sintonía con la metodología de la práctica educativa presentada y a modo de conclusiones provisionales, en lo que sigue se introducen dos escritos abiertos a propósito de la charla-taller<sup>2</sup>.

\*\*\*

La charla taller a la que tuve la oportunidad de asistir ha sido el acto universitario más extraño en el que he participado. Al conocer algunos escritos de val flores, una maestra activista queer,

las expectativas que tenía eran muy diferentes, esperaba una clase tipo magistral en la que una experta nos expusiera sus saberes, y que fuera una de esas conferencias en las que el conocimiento de otras perspectivas y pensamientos, te invitan a interpretar el mundo, en este caso de la educación, de otra manera. Esperaba recibir sin más un conocimiento que tuviera una influencia sobre mi futuro profesional docente en el ámbito de la diversidad en el aula. La sesión, lejos de ser convencional y expositiva, siguió una dinámica que intercaló prácticas grupales e individuales, en la que los participantes tuvimos todo el protagonismo a través de nuestros actos físicos y verbales. Me centraré en relatar los puntos que, desde mi perspectiva, tuvieron más relevancia. En el inicio, durante la presentación, al tener que relatar nuestra relación con lo queer, expuse mi orientación sexual en público, sintiendo incomodidad, por tener que verbalizar frente a desconocidos un tema personal, asunto complicado para mí, aunque por otro lado me sentí sorprendida al descubrir cierto alivio. Por otro lado, val flores nos preguntó sobre nuestra relación con la escritura, fue también una sorpresa descubrir que en la actualidad es meramente académica y que si en mi infancia tuve algún tipo de escritura personal fue en épocas muy puntuales, y siempre tuve miedo de que alguien pudiera leer lo que escribía. Los ejercicios en los que se requería contacto físico con los demás asistentes se convirtieron en un momento embarazoso; procuraba en lo posible acercarme a personas que conocía, aun así, fueran conocidos o desconocidos, pude percibir que los roces supusieron un momento incómodo para todos, más todavía teniendo en cuenta que

## ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS

**Carolina ALEGRE BENÍTEZ**

entre los participantes había una profesora de la facultad. Quizá, el aspecto que más impacto tuvo sobre mí fue el momento en que se nos solicitó realizar una escritura personal, poética y creativa, sentí miedo e inseguridad al tener que enfrentarme a un tipo de escritura diferente, es decir no académica. Aunque también experimenté que me reencontraba con una parte de mí, una parte a la que no estaba acostumbrada, de manera que tomaba más conciencia de esos pensamientos al plasmarlos por escrito. Fue muy extraño y difícil de explicar. Pero el ejercicio de escritura me llevó a reencontrarme con un yo diferente, distinto a la estudiante de formación inicial del profesorado. Porque lo que se nos pedía se alejaba de lo habitual, trabajos prácticos, ejercicios del libro, elaborar carteles, etc. La escritura que ensayamos en el taller implicó escribir pensamientos del ámbito personal, pensamientos que quizá en tu cabeza pasan muy rápido, o mejor dicho, intentas pasarlos rápido porque te resultan incómodos y al tener que escribirlos es como que tomas mayor conciencia de que están ahí y se vuelven más reales: ¿cuáles son esos pensamientos incómodos que no forman parte de mi proceso de aprendizaje en la universidad? Por otro lado, el hecho de que la escritura tuviera que tener tintes poéticos, provocó en mí cierta decepción al sentir que no podía estar a la altura, que no era capaz de escribir un texto artístico o, al menos, que había olvidado cómo hacerlo. Mi experiencia como asistente fue de incomodidad, miedo, incertidumbre, de sentir que no cumplía las expectativas como participante, pero al mismo tiempo la charla-taller también me invitó a la reflexión, a buscar el por qué me incomodó tanto tocar a otras personas, por qué sentí

inseguridad o por qué la escritura para mí es una forma solamente académica.

*Anónimo (Estudiante)*

\*\*\*

La charla-taller estaba pensada para estudiantes de formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil y Primaria, muy pronto nuestras expectativas se vieron superadas y se sumaron estudiantes de postgrado y de otras titulaciones. Pero yo conocía a la mayoría de las personas reunidas allí, sobre todo porque eran "mis" estudiantes o lo habían sido en algún curso pasado. Al principio no estaba muy segura de si debía participar en la práctica con el conjunto de estudiantes o tenía que mantenerme al margen, apoyando la actividad como suele hacerse cuando nos visitan en la facultad ponentes invitados. Lo consulté con la coordinadora de la práctica y la respuesta fue que era libre para hacer lo que quisiera, entonces me sumé al grupo agregando un pupitre al círculo. Comenzamos el taller. Apenas val flores nos dio indicaciones del primer ejercicio colectivo quise volverme atrás, pegar un brinco, dejar el pupitre a un costado y situarme en un rincón del aula, "resguardarme" detrás del escritorio del profesor y muy cerca de la pizarra. Pero seguí allí. Es que al comienzo del taller se nos invitó a elaborar una pregunta a partir de una palabra dada, donde se cruzaran lo poético y lo pedagógico, y presentarnos explicando cuál era nuestra relación con lo queer. Sin duda, se trataba de un ejercicio que dejaba a la persona al descubierto, porque ponía en juego cuestiones personales. Escuchando a mis estudiantes y escuchándome a mí misma

caí en la cuenta de que en realidad apenas los conocía y probablemente ellos pensaban igual, y eso que habíamos pasado muchas horas de clase en las aulas siempre abarrotadas. La palabra que describe cabalmente mi experiencia en el taller es incomodidad. Una incomodidad extrema ante la imposibilidad de parapeto alguno al tener que poner al descubierto mis pensamientos, reflexiones e inseguridades. Como formadora de futuros docentes me pregunto: ¿cuáles son esas inseguridades y miedos que puso a trabajar el taller? Pienso que la incomodidad tiene que ver con la puesta en cuestión del dispositivo pedagógico que nos normaliza-organiza-ordena-distribuye en los espacios educativos universitarios, que marca distancias visibles e invisibles entre profesorado y alumnado, que establece qué saberes y sentimientos pueden circular en las aulas y qué saberes y sentires deben quedar proscritos de los procesos de enseñanza y aprendizaje por ser inadecuados, subjetivos o pertenecer al ámbito de lo “privado”. La práctica educativa para (des) aprender los cuerpos puso de relieve que la institución universitaria no ha dejado de ser un aparato que disciplina los cuerpos, pero no solamente los del estudiantado, sino también los cuerpos del profesorado. Al mismo tiempo, la práctica también nos invitó a repensar e imaginar otros emplazamientos de los cuerpos frente a las pedagogías corpofóbicas. Y nos recordó la urgencia de sentirnos incómodos y vulnerables para desaprender nuestras propias prácticas y saberes docentes considerados válidos y verdaderos. Todo ello, sin olvidar que lo personal, y lo educativo, son cuestiones políticas.

Carolina (profesora)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre Benítez, C. y Tudela Sancho, A. (2019). Cuerpos situados: Educación, género y subjetividad en tiempos post-identitarios. En H. Rausell Guillot y M. Talavera Ortega (Coords.), *Género y didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 47-77). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Flores, V. (2013). “*interrucciones*”. *Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- (2017a). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- (2017b). Escrituras del roce. En A. Peláez y V. Flores (Coords.), *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (pp. 15-22). La Plata: EDULP.
- (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En AA.VV., *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Santo Tomé: Bocavulvaria.
- Planella, J. (2017). Pedagogía de lo sensible. Subjetividades encarnadas en la escuela. *Revista Reflexão e Ação*, 25 (3), 418-437. doi: 10.17058/rea.v25i3.8401
- Planella, J. y Pié, A. (Coords.) (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías traNs*. Barcelona: UOC.
- Platero, R. L. (2015). Pedagogías trans\*formadoras. El asterisco como forma de resistencia. En J. Planella y A. Pié (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías traNs* (pp. 63-82). Barcelona: UOC.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.

# ESCRITURAS Y DISIDENCIAS PEDAGÓGICAS

**Carolina ALEGRE BENÍTEZ**

NOTAS \_\_\_\_\_

1. Esta actividad se realizó con el apoyo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la Universidad de Granada.
2. Gracias a Marina, Juanmi, Yaiza y Cayetano, por sus valiosos aportes a la escritura de la experiencia de la charla-taller y por su inestimable compañía en este imaginar y tramar disidencias educativas.

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO. UNA EXPERIENCIA DE TANGO QUEER

## TOWARDS THE DECONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES. AN EXPERIENCE OF QUEER TANGO

**Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA**

### Resumen

El tango *queer*, como herramienta educativa, ofreció en clase la oportunidad de establecer debates sobre la construcción de los roles de género con alumnado universitario y permitió a éste formas de moverse y expresarse diferentes a las acostumbradas.

### Parole chiave

Diversidad, universidad, heteronormatividad, baile, educación física.

### Resumen

*Queer* tango, as an educative tool, offered at classroom the chance to keep debates with the students about the construction of gender roles and it made possible they could move and express themselves in different ways than used to.

### Palabras clave

Diversity, University, Heteronormativity, Dance, Physical Education.

**Sofía PEREIRA-GARCÍA.** Universitat de València, Departament de Treball Social i Serveis Socials. Correo electrónico: sofia.pereira@uv.es

**Elena LÓPEZ-CAÑADA.** Universitat de València, Departament d'Educació Física i Esportiva.

**Javier GIL-QUINTANA.** Universitat de València, Departament d'Educació Física i Esportiva.

Recepción: Febrero 2020

Revisión: Marzo 2020

Aceptación: Marzo 2020

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO. UNA EXPERIENCIA DE TANGO QUEER

TOWARDS THE DECONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES.  
AN EXPERIENCE OF QUEER TANGO

## 1. INTRODUCCIÓN

La heteronormatividad, como sistema que privilegia a los hombres heterosexuales en detrimento de otras identidades y prácticas, obstaculiza la diversidad sexual y de género en los centros educativos. El alumnado que no cumple con los criterios de masculinidad y feminidad hegemónicos, y especialmente, las personas homosexuales, trans o no conformes de género son socialmente identificadas como “raras” y viven situaciones de hostilidad, acoso y procesos de marginación en el ámbito educativo. Ante estas situaciones, muchas de ellas optan por esconder sus identidades y adoptar prácticas heteronormativas para evitar las consecuencias negativas que conlleva el incumplimiento de este mandato (Saraç & McCullick, 2017). Especialmente en la asignatura de Educación Física, estas situaciones se producen con mayor gravedad ya que es una materia en la que el cuerpo cumple un papel fundamental.

Siendo conscientes de que la negación de las diversidades sexuales y de género se produce a través de la regulación de las interacciones

entre alumnado y profesorado y a través de las prácticas institucionales que se llevan a cabo en los centros (Toomey, McGuire & Russell, 2002), algunos colegios, institutos y universidades han desarrollado estrategias con el objetivo de crear climas seguros y positivos para las personas LGTBI (Goodrich & Barnard, 2018; Toomey, McGuire & Russell, 2002).

Con frecuencia, el profesorado se ha centrado en el alumnado “raro” presente en las clases para intentar atender sus necesidades en el centro. No obstante, si tenemos en cuenta los daños que una educación heteronormativa ocasiona en el alumnado, resulta limitante desarrollar acciones o medidas únicamente ante estas situaciones y reduce considerablemente las posibilidades que el profesorado tiene para contrarrestar los efectos perniciosos que produce este sistema.

Ante esta preocupación y con el objetivo de convertir las clases en espacios abiertos a la expresión de la identidad sexual y de género, profesorado de diferentes disciplinas han diseñado prácticas pedagógicas diversas. En España, destaca el trabajo realizado por Víctor Parral (2014) con alumnado de ESO para la creación artística de

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

personajes que subvirtieran los roles de género. También es relevante el trabajo realizado por Mercedes Sánchez Sainz (2019), quien en su libro *Pedagogías Queer* recoge diferentes actividades que realiza como docente del máster de Estudios LGBTQ+ para suscitar la reflexión entre el alumnado, analizando los privilegios y opresiones que las personas tienen por sus características corporales y cuestionando los cánones normativos.

A pesar de estos ejemplos, existe una escasez de actividades realizadas en el ámbito de la Educación Física. El potencial transformador que tienen los cuerpos en esta asignatura la hacen idónea para trabajar estos asuntos en el contexto escolar y universitario (Planella & Pie, 2012). Concretamente, en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València, las autoras optaron por desarrollar una actividad que favoreciera la reflexión corporeizada sobre las identidades sexuales y de género y promoviera su visibilización. Para ello, se utilizó como herramienta el tango *queer* y tras la actividad derivaron reflexiones que ayudaron a entender experiencias de la vida real atravesadas por la heteronormatividad.

Los objetivos concretos planteados para la práctica fueron los siguientes:

- Posibilitar al alumnado gestos, actitudes y formas de comunicarse con otras personas de manera diferente a las acostumbradas.
- Reflexionar críticamente sobre el binarismo de género que permea las actividades físicas y deportivas.

- Formar y sensibilizar a futuros profesionales de la educación física sobre la importancia de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que sean sensibles con la multiplicidad de identidades sexuales y de género existentes.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se centra en las experiencias corporeizadas del alumnado a través del tango *queer*, una versión modificada del tango en la que las personas bailan en diferentes posiciones, *leader* y *follower*, sin que el género las prescriba de antemano.

En total, participaron en la actividad 111 personas (91 hombres y 19 mujeres) provenientes de dos grupos de segundo curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València durante el curso 2016/2017.

La sesión fue llevada a cabo por una instructora de tango *queer* profesional. En un primer momento, el alumnado realizó calentamientos con ejercicios de movilidad articular y, tras escoger de manera voluntaria el rol que deseaban adoptar, y ya divididos en dos grupos, escogieron vestimenta y complementos apropiados a cada rol. Aquellas personas que iban a performar el rol de *follower* se vistieron con faldas, vestidos, diademas y otros complementos socialmente atribuidos a las mujeres, mientras que quienes iban a performar el rol de *leader* lo hicieron con sombreros, pajaritas, corbatas y tirantes para adoptar un rol masculino.



# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

Tras la explicación realizada por la instructora sobre cómo se sacaba a bailar en las milongas con el *cabeceo*, quienes ejercían el rol de *leader* invitaban a salir a bailar a quienes eran *followers*. A continuación, se enseñaron también unas técnicas básicas de tango y en pareja iban desarrollando los diferentes movimientos de acuerdo con dichas instrucciones. El alumnado intercambiaba posiciones en el baile, de forma que todas tuvieron la oportunidad de dirigir o seguir el baile. Además, se realizaron cambios de pareja, pudiendo bailar con personas con diferentes identidades de género y en diferentes posiciones, algo muy distinto de lo que acontece en el tango tradicional, donde los hombres son quienes siempre lideran el baile mientras las mujeres son siempre las seguidoras.

En un segundo momento de la sesión, la instructora introdujo un elemento transgresor adicional propio del tango *queer*. Las parejas de baile se rompieron para conformar tríos y poco a poco los grupos de personas fueron ampliándose hasta que finalmente todo el grupo quedó unificado en un abrazo conjunto.

Una vez finalizada la sesión de baile, se realizó un debate final en círculo, donde se reflexionó sobre algunas situaciones paradójicas ocurridas durante la práctica y sobre los estereotipos de género que emergieron en la clase. Además, se ligó teóricamente la sesión con conceptos como la "performatividad", "*habitus corporal*" y la construcción social del género.

Toda la práctica fue filmada con el consentimiento previo del alumnado, y el debate final quedó también registrado con una grabadora. Además, se pasaron cuestionarios anónimos al alumnado, uno al inicio y otro al final, con el propósito de, por un lado, recoger experiencias previas de baile y contacto con el tango *queer* y, por otro, conocer sus opiniones respecto al uso de prácticas pedagógicas de este tipo en los centros educativos. Con el fin de profundizar en algunas cuestiones con el alumnado, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 personas que aceptaron participar en esta segunda fase de investigación.

Todas las personas participantes en la actividad firmaron un consentimiento informado en el que autorizaban hacer uso de los datos recogidos en las sesiones, así como conocer cuáles eran los objetivos planteados con la investigación. En dicho documento, también se explicitaba que la actividad era libre y podía ser abandonada en cualquier momento.

Finalmente, se realizó inductivamente un análisis temático de los datos recogidos en los cuestionarios, entrevistas y grabaciones con el fin de organizar la información y encontrar patrones de significado repetidos (Braun y Clarke, 2006).

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La sesión de tango *queer* realizada con el alumnado dio paso a situaciones ambivalentes de

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

reproducción de normas heteronormativas y de apertura hacia nuevas posiciones sexo-género.

## 3.1 Reproducción de masculinidad y feminidad hegemónicas

En el tango *queer*, el alumnado se encuentra en situaciones en las que tiene que negociar “los significados (hiper)heterosexuales y jerárquicos de masculinidad y feminidad (Davis, 2015, 103). En la sesión, a pesar de que todo el alumnado bailó en la posición de *leader*, sólo el alumnado masculino ejerció una masculinidad hegemónica en ese rol. La presencia mayoritaria de varones en el aula permeó la actividad y en diversos momentos se presenciaron situaciones donde actitudes socialmente consideradas masculinas, como la fuerza o la dominación predominaban por parte de los hombres. Raúl, por ejemplo,

reconoció que “soy demasiado brusco en ese aspecto, lo reconozco, pero me sale sólo”. Además, muchos de ellos prefirieron bailar como líderes por tener asumido ese rol: “El rol de *leader* mucho mejor porque al bailar otros bailes ya lo tenía asumido y tenía más confianza en mí mismo, pero el de *follower* más extraño y no sabía qué hacer” (Identidad masculina).

Muchos alumnos fueron incapaces de desprenderse de dicha masculinidad hegemónica, ni siquiera cuando bailaron como *followers*. En este rol, algunos de ellos continuaban buscando el liderazgo y se resistían a dejarse guiar, mientras que quienes cedieron la iniciativa en el baile no disfrutaron tanto en esta posición: “Yo lo que no quiero es que me lleven, al menos tener algo de iniciativa” (chico). En cambio, otros alumnos, encontraron en este rol el espa-



Fig. 1. Al inicio de la sesión de baile. Fuente: Elaboración propia.

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

cio perfecto para reforzar sus masculinidades a través de la parodia, la exageración y la hipersexualización de la feminidad. Por ejemplo, en uno de los vídeos se aprecia como con papeles arrugados varios estudiantes simularon tener prominentes pechos. Lejos de ser subversiva esta performance, a través de ella el alumnado reprodujo las categorías tradicionales insertas en relaciones de poder hegemónicas (Lloyd, 1999). A través de estos actos perpetuaron la masculinidad hegemónica y dificultaron el encuentro empático con las mujeres. Timoteo reconoce que él “el [rol] del chico lo hice llevando y el de chica lo hice un poco a cachondeo” y Alex que escogió la posición de *follower* porque “mola más ir con trajes, te echas unas risas”.

Precisamente fue durante el momento del *cabeceo* cuando se pudieron apreciar manifestaciones más sexualizadas. Para atraer la atención de quienes en ese momento actuaban como *leaders*, varios de ellos “hacían morritos”, enseñaron las piernas, se subieron las faldas o se abrieron de piernas. Muchos *leaders*, como Mario, reconocen que sacaban “antes a alguien que está así, haciendo el idiota antes que a otro”. Ante eso, algunas personas como Marisa, reaccionaron negativamente:

*Yo me sentí mal y me pasa que le dije “qué pasa que si no tienes las piernas abiertas no vienes o qué”, y me dijo “ché que es una broma” y yo, “ya si ya sé que es una broma”, pero broma tras broma... al final los estereotipos los hay por lo que los hay, porque los*

*intentas evitar y en el momento en que gastas una simple broma estás reproduciendo lo que... (...) me molesta porque si estamos intentando cambiar los estereotipos...*

Paradójicamente, no sólo los hombres se comportaron hipersexualizando a las mujeres, sino que también, una de las alumnas fue cómplice en la reproducción caricaturizada de este modelo de feminidad, lo que además contribuyó a reforzar el comportamiento de sus compañeros:

*Al ver en ese momento que ella estaba cómoda, porque a mí me supo mal que no os sintierais cómodas las chicas que estabais en la sala por cualquier cosa, entonces al ella sentirse cómoda dije no pasa nada, de hecho, ella me animó a que lo siguiéramos haciendo. (Raúl)*

Esta situación se analizó más detalladamente en el debate final con todo el grupo. A pesar de que Raúl seguía reproduciendo ciertos estereotipos femeninos con la “aprobación” de su compañera, ella remarcó que no era consciente de lo que se estaba reproduciendo con esos movimientos, si no que “seguía el rollo” por la confianza existente entre compañerxs.

## 3.2. Hacia nuevas expresiones de género

A pesar de las experiencias descritas anteriormente, no todo el alumnado cumplía de manera estricta con los modelos hegemónicos

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA



Fig. 2. En plena sesión de tango queer. Fuente: Elaboración propia.

de género. Por ejemplo, Roberto no se sentía cómodo liderando:

*yo no me sentía bien guiando, (...) me parece como muy violento, ¿sabes? Que una cosa que estemos haciendo los dos que sea yo... (...) que sea una persona que... (...) vamos a girar por aquí y vamos a girar por allá... (...) me gusta más que sea una cosa de dos.*

Marisa, por el contrario, afirmó sentirse a gusto en el rol de *leader* y percibió que dicho rol le confería un nuevo estatus no vivenciado anteriormente “[me sentía] a lo mejor como más... como que tienes el poder”. Además, la práctica le hizo darse cuenta de la imposición de los roles en el baile y a su cuestionamiento: “yo pensaba, y por qué me tengo que dejar llevar si a lo mejor se me da mejor esto que a quien me está llevando”. Así, el tango, como apunta Savigliano (2010), también es pedagógico y puede educar sentimientos. No obstante, el aprendizaje que adquirió el

alumnado con la sesión no fue homogéneo. A Blanca, por ejemplo, la actividad le sirvió para aceptar actitudes y comportamientos tradicionalmente asociados a la masculinidad.

*Me reafirmó mucho eso de que tenemos dos partes. Si tu tenías una parte tuya te vas a sentir oprimido te vas a sentir mal. Pero cuando la aceptas esa libertad sale. Y la práctica me reafirmó eso mucho de aceptar todo lo nuestro. Si tienes que llorar lloras, si tienes que ser fuerte, lo eres.*

Sin llegar tan lejos, Mario destaca que el intercambio de roles “estuvo bien (...) para ponerse en el lugar del otro” y Jaime reconoce que “creo que hubo un momento en que actué como mujer, normal, quiero decir sintiéndome mujer”.

En los últimos momentos de la sesión, se ofreció al alumnado romper con los roles de género binarios (hombre/mujer) asociados a los roles

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

del tango (*leader/follower*) bailando en tríos y en grupos. Dicha ruptura fue apreciada por el alumnado. Uno de ellxs apuntaba que lo que más le había gustado era “el final de la clase donde no había roles definidos” (cuestionario 89) y otro reconocía el valor de la actividad para corporeizar otros géneros a los acostumbrados:

*Con esta actividad he aprendido que es positivo expresar tu género (aquél con el que te identificas) y que estar en el papel de ambos géneros es lo mejor para aprender a respetarlos (Identidad masculina).*

## 4. CONCLUSIONES

De acuerdo con Vidiella (2007, 14) “las estrategias performáticas de comunidades *queer*, como los talleres drag y las teatralizaciones de roles de género (...) nos permiten re-deconstruirnos desde múltiples lugares”. El tango *queer*, si bien proporciona un espacio para que el alumnado teatralice roles de género diversos a través del baile, no obstante, no *queeriza per se* al alumnado y la práctica. En la sesión que se desarrolló, el intercambio de roles no produjo en el alumnado una vivencia de lo que entendemos por “femenino” y “masculino” por igual. Tampoco se desafió el binarismo de género ni se desmontaron las cualidades y valores asociados a la masculinidad y feminidad que buena parte del alumnado tenía. De hecho, la práctica favoreció que emergieran estereotipos muy arraigados, como es la hipersexualización de las mujeres.

Precisamente porque el alcance de la práctica es limitado y es preciso contrarrestar los efectos perniciosos que puedan producir dichas manifestaciones heteronormativas, desarrollar un proceso de reflexión con el alumnado al final de la sesión se torna imperativo. En este sentido, Larsson, Redelius y Fagrell (2011) enfatizan la relevancia de analizar con el alumnado el tipo de movimientos que piensan que son (o no) para ellxs o con los que se identifican para revelar sus ideas sobre la masculinidad y feminidad. De manera similar a Gard (2008), consideramos que profundizar en las razones por las que el alumnado no desea bailar o las posiciones en las que siente incomodidad es importante para promover su compromiso con la actividad y lograr un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, más allá del contenido que queramos transmitir, debemos también pensar cuidadosamente cómo crear las condiciones para facilitar que el alumnado adquiera los aprendizajes el de este modo incrementar el potencial que tiene la práctica *queer* (Luhmann, 1998).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Davis, K. (2015). *Dancing Tango. Passionate encounters in a globalizing world*. New York: New York University Press.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193

# HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

- Goodrich, K., & Barnard, J. (2018). Transgender and gender non-conforming students in schools: one school district's approach for creating safety and respect. *Sex Education*, 1-14. doi:10.1080/14681811.2018.1490258
- Larsson, H., Redelius, K., & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(1), 67-81. doi:10.1080/17408989.2010.491819
- Lloyd, M. (1999). Performativity, Parody, Politics. *Theory, Culture & Society*, 16(2), 195-213.
- Luhmann, S. (1998). Queering? Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. In W.F. Pinar (Ed.), *Queer Theory in Education* (141-156). New York: Routledge.
- Parral, V. (2014). Quiero ser Queer-ARTECOCRATIV@: cıborgs, prótesis y drags en la ESO. *Cuadernos de pedagogía*, 449, 61-63. ISSN 0210-0630
- Planella, J., & Pié, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
- Sánchez Sainz, M. (2019). *Pedagogías Queer*. Madrid: La Catarata.
- Saraç, L., & McCullick, B. (2017). The life of a gay student in a university physical education and sports department: a case study in Turkey. *Sport, Education and Society*, 22(3), 338-354. DOI: 10.1080/13573322.2015.1036232
- Savigliano, M. (2010). Notes on Tango (as) Queer (Commodity). *Anthropological Notebooks*, 16(3), 135-143.
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2002). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescents*, 35, 187-196.
- Vidiella, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: Género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades, *Educación Física y Ciencia*, 9, 981-101.

ENTREVISTA

---

UNES

## ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN LITERARIA EN NEOLECTORES: NUEVOS CONTEXTOS Y FORMATOS PARA LA MEDIACIÓN CULTURAL Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

---

Entrevista realizada por  
**Aldo OCAMPO GONZÁLEZ /**  
**Concepción LÓPEZ ANDRADA**



**Aldo OCAMPO GONZÁLEZ.** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Correo electrónico: [aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl)

**Concepción LÓPEZ ANDRADA.** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.



# ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN LITERARIA EN NEOLECTORES: NUEVOS CONTEXTOS Y FORMATOS PARA LA MEDIACIÓN CULTURAL Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

ENTREVISTA REALIZADA POR ALDO OCAMPO GONZÁLEZ /  
CONCEPCIÓN LÓPEZ ANDRADA  
INTERVIEW BY ALDO OCAMPO GONZÁLEZ /  
CONCEPCIÓN LÓPEZ ANDRADA

La actualidad político-social se caracteriza por la incertidumbre, los espacios en disputa y por los elementos híbridos que se desarrollan en las prácticas educativas y culturales. Estas inercias se reflejan en el campo de la enseñanza y de la investigación de la alfabetización en el que el Dr. Juan de Dios Villanueva Roa lleva trabajando desde varias décadas, especialmente, dentro de los planes educativos y acciones formativas de Andalucía. La formación del profesorado y el acceso a materiales y contenidos culturales se erige como esencial a la hora de desarrollar

e implementar políticas educativas enfocadas a la alfabetización crítica, especialmente los programas de educación de personas adultas o de colectivos marginalizados.

## BIONOTA DEL ENTREVISTADO

Juan de Dios Villanueva Roa es docente, investigador y escritor. Actualmente forma parte del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada (UGR). También, es autor de la novela *El otoño de Lucía* (Ediciones Osuna, 2002) y del poemario *Candela* (Dauro Ediciones, 2015).

**1. Quisiéramos agradecerle, Dr. Villanueva, su apoyo y disposición para participar de este ciclo de entrevistas. Nos gustaría comenzar con las siguientes preguntas: ¿Qué son los neolectores?, ¿cómo se podría conceptualizar este término en los contextos educativo-sociales?**

Tal y como se recoge en *Alfabetismo y Neolectores* (Villanueva, 2005, pp.156-158): “Podemos considerar como Neolector al individuo que supera la fase de alfabetización. Esta persona es capaz de leer y de escribir sus pensamientos y opiniones, así como aquellos textos que estén formados por palabras que pertenezcan a su universo vocabular, independientemente de la corrección ortográfica alcanzada. El neolector, aún con dificultad, capta el mensaje de la lectura; así mismo, es capaz de emitir sus propios mensajes de forma escrita: puede establecer comunicación a través de textos escritos. El grado de dificultad en estos procesos irá disminuyendo conforme se vaya acercando a una mayor capacidad lectora y escribana, lo que llevará aparejado un aumento en su vocabulario, derivado de la lectura y del conocimiento de los significados de las nuevas palabras. Por otro lado, estas dificultades serán vencidas con mayor facilidad en el momento en que los alumnos y las alumnas vayan percibiendo avances en su vida social y personal. Cuando el neolector mejora en sus condiciones existenciales gracias a los avances logrados con la lecto-escritura, y también con el cálculo, la autoestima aumenta y la motivación es mayor para mejorar en el aprendizaje, por lo que éste es mucho más rápido.

En los comienzos, el neolector lee y escribe frases cortas, comprendiendo el significado. Los textos van aumentando la dificultad conforme el proceso de aprendizaje avanza. La velocidad lectora está estrechamente relacionada con la comprensión del texto, así como con la dificultad en reconocer las grafías que se le presentan; así pues, la velocidad lectora va en relación inversa a los nuevos vocablos que aparecen en el texto, por lo que, si se parte de la lengua viva del sujeto y de modo progresivo se van incorporando nuevos términos cuya comprensión va siendo asimilada, la dificultad se irá graduando y el alumno avanzará con mayor facilidad.

En cuanto a la escritura, copia sin dificultad, pero en el dictado y en la composición propia omite frecuentemente fonemas, principalmente aquellos que en su lenguaje oral no son pronunciados, o van ligados a una abertura de vocales propia de su lenguaje. Suele cometer abundantes errores ortográficos, que se van corrigiendo en la medida en que el alumno avanza en su conocimiento de la lengua, a través de la lectura y escritura más que de la memorización de las reglas gramaticales. Sin embargo, suele mantener persistentemente aquellas faltas ortográficas derivadas del seseo, ceceo y yeísmo.

Suele poseer un nivel cultural bajo, y porcentualmente no hay mucha diferencia entre hombres y mujeres (sí la hay en cambio en los analfabetos, en donde existe una proporción de mujeres que triplica generalmente a la de hombres). Esto es debido a que, si bien el hombre ha aprendido a leer y a escribir en mayor proporción que la mujer, después no ha practicado

## ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

Entrevista realizada por Aldo OCAMPO GONZÁLEZ / Concepción LÓPEZ ANDRADA

la lectura ni la escritura, por lo que, a poco que se esfuerce, la mujer alcanza rápidamente al hombre (que posiblemente ha podido pasar a ser analfabeto de retorno) en igualdad de condiciones. Al ser ésta más persistente que aquel en el aprendizaje suele rebasarlo en la lecto-escritura en poco tiempo.”

Mi posición en este campo de investigación deviene desde los años 80, cuando, como maestro de educación de personas adultas, dediqué mi trabajo a las labores de alfabetización, y posteriormente a coordinar a un grupo de 40 maestros en la costa granadina, con alrededor de dos mil alumnos, de los cuales aproximadamente eran analfabetos y neolectores. Después fui responsable del seguimiento y evaluación del Programa de Educación de Adulto en Andalucía, con aproximadamente cien mil alumnos y alrededor de dos mil maestros. Esto me ha permitido analizar y estudiar esta situación educativa de una forma muy próxima y con una enorme cantidad de datos, así como la de hacer un seguimiento de las metodologías que se utilizan.

### **2. Considerando su amplia experiencia como investigador, ¿cuáles son, a su juicio, los principales nudos críticos que enfrentan la ‘comprensión’ y la ‘competencia’ lectora en neolectores?**

Los avances en los neolectores dependen en gran parte de los siguientes factores: (1) Necesidad de avanzar en su proceso de aprendizaje en la lectura y escritura. Esta necesidad puede ser vital, necesaria para trabajar, para avanzar en su

mundo laboral (precisan demostrar sus conocimientos para encontrar trabajo o para ascender en el que tienen). (2) Necesidad de superarse a nivel personal, dejar la dependencia que tienen de los demás al enfrentarse al día a día en los diversos aspectos de su vida. (3) Necesidad de la lectura para abrir nuevos campos de ocio, de libertad, de crecer.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora va a depender en su evolución de los campos temáticos desde los que acerquemos la lectura al aprendiz, y así si estos campos forman parte de su universo vital la comprensión va a mejorar de forma notable, pues reconoce en la letra aquello que ya conoce en su vocabulario y en sus usos cotidianos, y se facilita el aprendizaje pues solo se trata de conectar la imagen de la palabra con el vocablo que ya utiliza. Si, por el contrario, se le acerca la lectura desde situaciones que no le son familiares la dificultad aumenta, pues ha de aprender esas nuevas situaciones recogidas en las palabras y las grafías que las representan, por la que la comprensión y asimilación va a ser más lenta. Nos referimos a situaciones iniciales de avance como neolectores. Es evidente que una vez que ya se lee con soltura, la comprensión va a depender de otros factores devenidos de sus experiencias vitales, de sus intereses, puesto que se trata de conocer significados dentro de contextos que le son desconocidos. Por tanto, el contexto recogido en la lectura es fundamental para que el aprendiz avance con mayor o menor rapidez en el proceso.

En cuanto a la competencia lectora, podemos ligarla a lo expuesto anteriormente. El neolec-

tor puede ser competente en la lectura desde el punto y hora en que comprende lo que lee, ya que su experiencia vital le otorga una competencia de vida, fundamental para moverse en su día a día. Hemos de aclarar que estamos hablando de neolectores adultos. Si nos referimos a neolectores jóvenes o niños, esto es diferente. Su competencia lectora irá directamente relacionada con la significatividad y asimilación para su aprendizaje de lo que está leyendo. Es competente cuando incorpora de forma útil y crítica los mensajes que lee a su racionalidad y actuaciones. Por tanto, para que el neolector alcance una competencia lectora, además de comprender lo que tiene escrito delante, deberá ser capaz de integrarlo en su pensamiento y en posicionamiento vital, a partir de su propio criterio existencial y en la toma de decisiones. En el caso de los adultos, la competencia lectora viene muy determinada por la necesidad de uso de lo que lee, de la significatividad que el texto tenga en función de sus necesidades. Hemos de considerar que cuando el adulto se acerca al mundo de la lectura lo hace por unos motivos, expuestos más arriba, que vendrán a determinar su capacidad de avanzar. Aprende porque lo necesita o lo desea, no porque lo obliguen o esté en un colegio porque lo obliga la ley, y este plus es fundamental. Hemos de indicar la importancia que tiene el hecho de que tras las lecturas se produzca un debate, unos comentarios sobre las mismas, sobre las interpretaciones, sobre las experiencias que pueden mostrar quienes leen. Esto vendrá a mejorar notablemente tanto la comprensión como la competencia lectora, así como a aclarar significados de los distintos tér-

minos leídos, tanto en el texto propio como en otros contextos.

### **3. ¿Cuáles serían los ejes más significativos que debería considerar la alfabetización en neolectores?**

En primer lugar, el interés del aprendiz por avanzar en el dominio de la lectura y de la escritura. Esto es fundamental, y en los adultos es lo que los lleva a este proceso de aprendizaje.

La metodología a utilizar es determinante en el proceso. Entendemos que la significatividad de lo que le ofrecemos para leer en relación a sus necesidades o a su experiencia vital vendrá a facilitar de forma determinante el proceso.

La retroalimentación permanente mientras el neolector está leyendo o escribiendo. Se hace necesario que el docente anime al sujeto, que le muestre los caminos, que le vaya aclarando, explicando, que se ofrezca como modelo de lectura y de escritura, que le transmita tranquilidad, paciencia y sobre todo que le haga ver sus avances.

Estamos convencidos que los parámetros constructivistas en esta fase de aprendizaje son fundamentales para que el aprendiz avance de manera más rápida. Hasta aquí se ha podido llegar con distintos métodos de enseñanza de la lectura. Aquí, los textos generadores y significativos son una fuente inagotable de desarrollo, pues nuestro alumnado tiene tras de sí unas experiencias de vida que habremos de emplear en el proceso de aprendizaje.

## ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

Entrevista realizada por Aldo OCAMPO GONZÁLEZ / Concepción LÓPEZ ANDRADA



#### **4. A su juicio, ¿Cuáles podrían ser los elementos más significativos para avanzar en la construcción de un sistema de investigación didáctica sobre 'comprensión y competencia lectora' dirigida a neolectores y colectivos de ciudadanos cruzados por algún eje diferencial de vulnerabilidad social?**

La motivación es elemento esencial en cualquier proceso de aprendizaje, más aún mientras más vulnerabilidad y riesgo de fractura social exista debidos a la pobreza. El único camino que existe para romper esa fractura y para poder vencer la vulnerabilidad social es la formación. Y es incuestionable que a esta formación se llega a través del estudio, para el que la comprensión y competencia lectoras son imprescindibles. La motivación del individuo para esto es fundamental, y ahí el papel del profesor se hace imprescindible.

Es cierto que debe existir una política educativa que facilite el proceso, por lo que la sociedad debe exigir que se desarrollen programas que rompan las barreras discriminatorias de los anal-fabetismos. Sobre estos elementos (motivación y políticas educativas adecuadas) hay un tercer factor: la capacitación metodológica del profesorado. Todos los métodos son buenos si alcanzan sus objetivos, pero es evidente que a pesar de que varios caminos lleven al mismo destino, las dificultades que se atraviesan no son las mismas, y la forma de vencerlas tampoco, por lo que se hace necesario buscar el método más apropiado a cada persona y en cada situación. Para esto es necesaria una adecuada cualificación profesional en este tema de quienes se dedican a enseñar. Por tanto, la formación del profesorado, así como la facilitación de materiales es crucial. Buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en el Programa

de Educación de Personas Adultas que la Junta de Andalucía desarrolló durante los años 80 en esta comunidad autónoma española, a través del cual se obtuvieron unos resultados espectaculares que le valieron el Premio Internacional de Alfabetización otorgado por la UNESCO.

### **5. Considerando la relevancia de sus trabajos de investigación, ¿cuáles serían a su juicio, los ejes críticos más significativos para avanzar en la creación de un programa científico y didáctico sobre competencia lectora para la inclusión y la interculturalidad?**

Al tratarse de un programa que ha de trabajar la inclusión, apoyado en la interculturalidad de los destinatarios, se precisa:

- Implicación gubernamental con programas políticos específicos que tiendan a analizar las bolsas de necesidades, de los cuales han de surgir los programas científicos y didácticos, apoyados en estudios concretos de análisis de necesidades poblacionales con proyecciones a medio y largo plazo.
- Estos programas de cambio, han de conllevar aparejados presupuestos económicos adecuados a los fines que se pretenden alcanzar.
- Formación de profesorado que específicamente se dedique a estas tareas, ya sea directamente o colaborando con quienes están trabajando en las zonas previamente delimitadas.
- Elaboración y búsqueda de materiales apropiados a estos fines, que contengan la signifi-

catividad precisa a cada sector de alumnado (no son iguales los destinados a alumnos jóvenes como los que van a ser utilizados con los mayores).

- Puesta en marcha de un plan de seguimiento y evaluación de cada programa.
- Implicación de las distintas administraciones afectadas, desde la estatal, pasando por las regionales, hasta llegar a las municipales. Dicha implicación ha de visualizarse en dotaciones presupuestarias, infraestructuras adecuadas donde poder desarrollar las actuaciones, dotación de plantillas docentes, y comisiones de estudio y seguimiento.

### **6. ¿Cómo incide en las prácticas lectoras de los más jóvenes las nuevas dinámicas que emergen en la Sociedad de la información y en el uso de las Redes Sociales y los nuevos canales de comunicación?**

Según los estudios más recientes, parece evidente que los más jóvenes cada vez leen menos, si bien están en permanente estado de comunicación. La información que reciben está en la mayoría de las ocasiones sin contrastar, y los símbolos de transmisión son cada vez más frecuentes, postergando el uso de oraciones para emitir los mensajes, que están siendo reflejados con dibujos y con expresiones monosilábicas. Es difícil encontrar mensajes en los que aparezca un sujeto y un predicado bien desarrollados. Sin embargo, los jóvenes consiguen sus objetivos, que no son evidentemente transmitir de forma ortodoxa, sino hacer llegar de manera rápida, sencilla y eficaz, con una secuencia de ideas en

## ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

Entrevista realizada por Aldo OCAMPO GONZÁLEZ / Concepción LÓPEZ ANDRADA

los mensajes más bien simple. Ante esto, es evidente que se está produciendo un empobrecimiento en los modos de comunicarse, a pesar de que las comunicaciones son mucho más frecuentes. El uso de la lengua por estas vías es muy pobre, y al no existir una norma en la aplicación, se tiende a acercar más el símbolo y el sonido que las grafías que los representan. Los correctores ortográficos están consiguiendo que cuando el escribiente se enfrenta a una situación en la que ha de escribir sin corrector la ortografía refleja unas carencias muy graves. Pero no solo esto, debido a la brevedad en la emisión y recepción de los mensajes, observamos que cuando han de redactar su pensamiento, los jóvenes tienen serias dificultades para expresarlo por escrito, ya que las formas de comunicación por las Redes Sociales aplican la economía del lenguaje de forma máxima, por lo que si eliminamos

la simbología de los dibujos y pedimos que desarrollen el lenguaje escrito en su máxima extensión las dificultades son enormes.

Es evidente que estos factores inciden de manera negativa en las prácticas lectoras. Además de leer menos, pues tienen alternativas que les placen para rellenar su tiempo libre y de ocio, cuando leen lo hacen con pereza, puesto que sus hábitos de comunicación vienen siendo otros, más rápidos y más fáciles, en los que no se hace apenas preciso descifrar el mensaje. La competencia lectora en su amplio sentido, se ve reducida a interpretar lo que leen en función de intereses muy próximos, siendo difícil la abstracción y la reflexión. Sin embargo, y a pesar de que esto afecta a una gran parte de la juventud, no lo podemos generalizar. Hoy es también más fácil acceder a la lectura a través de los libros electró-



nicos, donde el lector puede descargarse miles de obras a un coste muy reducido, adecuando las fuentes a sus necesidades, y con la comodidad que supone el manejo de estos nuevos aparatos. Quien tiene el hábito de leer, lee, independientemente del uso que pueda hacer de las otras formas de comunicarse, ocupando la lectura el sitio debido. Pero esto también significa que se está fraguando una brecha entre los lectores y los no lectores, una brecha que puede traer otras consecuencias a corto plazo, pues los no lectores son cada vez más dependientes en sus comunicaciones de una simbología que poco a poco los va alejando del uso correcto de la lengua en la emisión de las ideas, mientras que los lectores, estando en ese modo de comunicar, soslayan esta carencia con la lectura cotidiana, independientemente de que se realice a través del libro tradicional o del electrónico, pues esto no afecta a su competencia.

### **7. ¿Cómo podríamos repensar la idea del “poco lector”, es decir, el lector que apenas “lee” libros según la tradición escolar y el canon literario en el marco de la compleja sociedad digital en la que coexisten diversos formatos culturales y de consumo?**

Entiendo que la idea del “poco lector” centrada en los parámetros tradicionales es la más extendida. La lectura fue siempre un privilegio al alcance de unos pocos, hasta que en el mundo se produjo la alfabetización generalizada a las que los países fueron sumándose conforme se dieron cuenta de que era la única forma de no quedarse descolgados en su evolución. Ahora

vivimos la era de la alfabetización digital, que está arraigándose de forma tremenda debido a varios factores. El primero es el económico, pues trae consigo unas nuevas formas de consumo mucho más rápidas y eficaces que lo que hasta ahora veníamos conociendo. El segundo factor es la facilidad de acceder a lo digital. No son precisas grandes infraestructuras, y su mantenimiento es relativamente barato. Cualquiera, desde cualquier punto del planeta puede acceder a la información que existe. Es cada vez más intuitiva, lo que permite que no sea precisa una formación muy desarrollada. Es relativamente económica y está al alcance de cualquier individuo desde las más tempranas edades (hemos de considerar que la industria digital va abarcando cada vez un espectro de edad más amplio, ya que los beneficios se multiplican). ¿Dónde queda entonces la lectura según la tradición? Está ahí, pues es la base de la comunicación creativa, la cuestión es el acceso a ella. Los cánones tradicionales han de ser revisados en función de una mayor operatividad en el acceso a la literatura del canon que recoge aquellas obras que más pueden aportar al individuo en función de los parámetros culturales, lingüísticos, sociales y educativos en ocasiones. Es imprescindible que el individuo acceda a la literatura desde la digitalización, pues se está convirtiendo en la nueva puerta del ocio, del saber, del conocimiento, por esto hemos de facilitar nuevas formas de acceso a las obras a través de estos nuevos instrumentos. Lo importante es leer, leer obras que favorezcan el crecimiento personal, y que cada cual conozca los caminos para lograrlo, independientemente de que cada persona elija cuál ha de ser el camino



## ENTREVISTA A JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

Entrevista realizada por Aldo OCAMPO GONZÁLEZ / Concepción LÓPEZ ANDRADA

propio. Y para eso debe saber qué se le ofrece, cómo se le ofrece y cómo alcanzarlo.

Los diversos formatos han de venir a ayudar a este nuevo lector, y la literatura ha de seguir siendo objeto de consumo. La escuela debe encontrar la forma de unir al nuevo lector con la literatura con estos nuevos formatos y con estos nuevos instrumentos, que a la postre es lo que son, porque la palabra escrita seguirá siendo el reflejo de la sociedad que la genera a través del pensamiento de sus individuos. Transmitir esos

pensamientos, esas vivencias, esos frutos de la creación y del intelecto nunca ha sido más fácil. Lo complejo es entusiasmar al nuevo lector, sembrar en él el gusto por la literatura, y la pantalla, como aún sigue siendo el papel, es el camino del futuro más accesible para la nueva ciudadanía que se asoma al mundo literario.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Villanueva Roa, J. (2005). *Alfabetismo y neolectores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

UNNES

R E S E Ñ A S

---

U N E S

JUAN RAMÓN MORENO VERA Y JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ (EDS.) (2019)  
*TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL AULA.  
ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA  
EN LA ERA DE LA POSTVERDAD*

Murcia: Editum. 520 pp.



*El discurso no refleja la realidad, sino que la construye*

*Michael Foucault*

La posverdad toma fuerza en un mundo globalizado donde el desarrollo de las nuevas tecnologías ha provocado cambios en todos los ámbitos sociales por el desarrollo de Internet y el avance imparable de la tecnología Web (www), generándose un contexto más amplio denominado "Nuevo Contexto Digital", dentro del cual el desarrollo más extenso y con más incidencia en todos los sectores sociales y por tanto también en el ámbito educativo es la denominada "web social".

En 2017 Nun señalaba que la posverdad "nos remite al fenómeno de que los hechos objetivos influyen e importan menos en la opinión pública, que las apelaciones a la emoción, dimensión fundamental en la subjetividad". En este escenario las redes sociales se han convertido en

## RESEÑAS

### María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ

un mecanismo de manipulación y creación de la opinión pública para lograr hegemonía sobre el sentido común de la población. Manuel Arias en su artículo *Genealogía de la posverdad*, publicado en el periódico *El País*, indicaba que “autores como Foucault, Rorty o Vattimo pusieron de manifiesto que la verdad depende casi siempre del punto de vista de quien la formula y deriva de un proceso de construcción —o imposición— social más que de su correspondencia con una realidad exterior al ser humano”.

En este contexto en el ámbito educativo se ha implementado la enseñanza por competencias (Domínguez, 2015), entendidas como la capacidad susceptible de ser medida y necesaria para realizar un trabajo eficaz. Lo que supone pensar la docencia partiendo de la realidad, como enseñanza práctica y procedimental, a través de metodologías activas, basadas en la interacción del grupo, que capaciten al alumnado para aplicar sus conocimientos teóricos en el contexto adecuado. Habilidades propias del método de trabajo del historiador, que favorecen el desarrollo de competencia y la formación de una ciudadanía crítica y democrática.

En la tesis actual donde las grandes verdades que marcaron la Modernidad ya no son válidas, se impone una reflexión acerca de qué y cómo se enseña la historia y que valor o utilidad tienen los conocimientos históricos en esta sociedad caracterizada por la “modernidad líquida” (Bauman, 2013). Reflexión que marca el punto de partida de este libro cuyo objetivo, partiendo de temas controvertidos y utilizando tres vías dife-

rentes como son: la reflexión y argumentación histórica, el tratamiento del pasamiento histórico desde un punto de vista metodológico y el empleo de métodos activos de aprendizaje en el aula, es favorecer que el alumnado adquiera conciencia histórica, cuya dimensión social le otorga carácter ético y proporciona utilidad a los conocimientos históricos, convirtiéndolos en agente formador de una ciudadanía crítica reflexiva y democrática. Basándose para lograrlo en el razonamiento y la reflexión sobre temas socialmente candentes, según la línea defendida por Rösen (2005) que ayuda al profesorado a orientar a los alumnos en el presente y el futuro, desde una posición crítica, donde todo se puede cuestionar y son necesarias alternativas para fomentar el respeto, la convivencia y la cooperación, en sociedades multiculturales resolviendo los conflictos de forma pacífica y desarrollando la empatía.

Temas recogidos en los capítulos que componen este libro, donde a través de investigaciones, propuestas didácticas y experiencias de innovación, se invita al lector a reflexionar cómo los temas controvertidos, la conciencia histórica u otros temas difíciles, no han sido los más utilizados en el aula de Ciencias Sociales, ni en la bibliografía española, frente al desarrollo que esta rama de investigación ha tenido en la escuela centro europea, a la que podemos decir que en su enfoque de problemas relevantes como opción didáctica se han acercado los trabajos del Grupo Ínsula Barataria (1994) y López-Facal y Santidrián, (2011). Área de investigación que unida a la tradición anglosajona, más centrada en los

**María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ**

procedimientos del historiador, ha generado el denominado “pensamiento histórico” que promueve la simulación del trabajo del historiador en el aula, formulando hipótesis sobre el pasado e intentando demostrarlas con pruebas y un riguroso método de análisis. Poniendo en juego conceptos de primer orden y hechos de segundo orden o metodológicos, relacionados con la relevancia histórica, uso de las fuentes, cambios y continuidades, causas y consecuencias de los hechos históricos y perspectiva histórica e incorporado la dimensión ética de la historia.

Coordinado por Moreno y Monteagudo, el texto formado por cinco bloques contiene más de treinta trabajos en español y portugués e inglés, en la línea de “pensamiento histórico” y su aplicación en la didáctica de las Ciencias Sociales. El primero bajo el título *La enseñanza de la historia en la era de las fake news y la posverdad*, lo forman siete capítulos, dedicados a la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en la sociedad actual, donde la presencia de la posverdad y las noticias falsas (*fake news*) en redes sociales y medios de comunicación generan opinión, apelando a la emoción no a la racionalización y se ataca al hombre y no a los argumentos. El siguiente *Formación del Profesorado y conciencia histórica del alumnado* recoge en nueve capítulos referencias a sucesos relacionados con la Segunda Guerra Mundial y la Guerra fría y su tratamiento en las aulas, y ejemplos de historias y actores tradicionalmente *invisibilizados* y olvidados, como los pueblos indígenas. *Identidad y patrimonio ¿Una enseñanza de la historia para la integración o la exclusión?* es el epígrafe del

tercer bloque cuyos siete capítulos plantean una reflexión sobre la enseñanza del patrimonio como elemento generador de identidad personal y colectiva. Los siete capítulos del bloque cuarto *Holocausto e historia de los pueblos indígenas* exponen investigaciones sobre la formación docente y la conciencia histórica del alumnado, relacionadas con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y su contribución a desarrollo de las competencias históricas. Los seis capítulos del último bloque *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia ante temas controvertidos*, muestran interesantes aportaciones sobre la enseñanza de estos temas. Decir que este libro supone una interesante aportación a la bibliografía sobre pensamiento histórico y la conciencia histórica y es una herramienta valiosa para el profesorado de los diferentes niveles educativos, que desde la investigación y la innovación quieran enseñar la historia desde las competencias y la calidad que exige la sociedad del siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (2017) Genealogía de la posverdad (30 de marzo de 2017). *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2017/03/15/opinion/1489602203\\_923922.html](https://elpais.com/elpais/2017/03/15/opinion/1489602203_923922.html)
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la Educación en el mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Madrid: Paidós.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Grupo Ínsula Barataria (Coord.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas pro-*

## RESEÑAS

**María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ**

*puestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.

López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, pp. 8-20.

Nun, José (2017). La posverdad marca el fin de una época (18 de febrero de 2017). *La*

*Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-posverdad-marca-el-fin-de-una-epoca-nid1988503>

**María de la Encarnación Cambil Hernández**

Departamento de Didáctica  
de las Ciencias Sociales  
Universidad de Granada (España)

ANA MARÍA HERNÁNDEZ CARRETERO (2019)  
*ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA  
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

Madrid: Pirámide. 230 pp.



*Cuando el mundo se encuentra en constante cambio, la educación debería ser lo bastante rápida para agregarse a este*

Zygmunt Bauman

En la tesitura social actual marcada por el desarrollo de las nuevas tecnologías, la convivencia de Internet con las fases de la tecnología Web ha generado un contexto más amplio denominado "nuevo contexto digital", caracterizado por el exceso de información y su consumo inmediato, donde el desarrollo más extenso y con más incidencia en todos los sectores sociales y por tanto en el educativo es la denominada "web social".

La educación en este nuevo modelo social, cómo señala Bauman, ya no se concibe como producto, sino más bien cómo proceso que permita formar a una ciudadanía libre y democrática. Lograrlo es uno de los grandes retos que debe afrontar la educación y para ello es necesario un cambio en el rol del profesorado y del alumnado (Bauman, 2013). Razón por la que más que nunca se necesita reflexionar sobre ¿Por qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos? y ¿Cómo enseñamos?, con el fin de lograr la formación integral del alumnado, utilizando estrategias y recursos innovadores, pero también favoreciendo un cambio



## RESEÑAS

**Daniel CAMUÑAS GARCÍA**

epistemológico que suponga, siguiendo las ideas de Foucault en la didáctica, que la enseñanza se convierta en vía de la verdadera contemplación de la formación del ser humano (Peñazola, 2015, p. 15). Debemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece la web social, pero haciéndolo desde la experiencia y considerando las vinculaciones que existen con la realidad personal y social del alumnado.

Compartir desde la experiencia para ofrecer a los futuros docentes y profesionales de la educación en activo, recursos y estrategias educativas interdisciplinares y de enfoque transversal que faciliten la construcción del conocimiento, es el objetivo de este libro, en el que un colectivo de profesores del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, adscritos a las universidades de Extremadura, Granada y Alcalá de Henares, coordinado por Ana María Hernández Carretero, ponen a disposición de la comunidad educativa, visiones diferentes que permiten reflexionar sobre la investigación e innovación educativa desde la acción y la experiencia (Keck, Ch. y Saldívar, A., 2016).

Compuesto por once capítulos cada uno contiene un recurso del que se referencia su componente teórica, práctica y didáctica, completada con códigos QR para ampliar la información.

En el primer capítulo Palma y Cambil plantean la utilización de la novela histórica y el relato breve como recurso. Tras su experiencia con el alumnado de Grado de Primaria, han comprobado las fortalezas que ofrece para el aprendizaje de las nociones espacio-temporales y el desarrollo de

las competencias sociales y ciudadanas, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender y comunicación lingüística. En el segundo apartado de la Montaña, reflexiona sobre el valor de las fuentes para la enseñanza aprendizaje de la historia y el desarrollo de la competencia investigativa y las competencias históricas. Continúa el texto con el análisis de Carretero, sobre las potencialidades de los recursos didácticos y las salidas escolares; recurso tradicional que favorece que el alumnado se convierta en protagonista de su aprendizaje, cuya utilización en la actualidad se ha visto favorecida y enriquecida con el uso adecuado de las posibilidades y recursos que nos ofrece el nuevo “contexto digital”.

Andrade, en el cuarto capítulo, realiza una reflexión sobre la utilización del patrimonio para trabajar en el aula valores cívicos y versiones críticas. En el siguiente apartado, Clemente, presenta un recurso clásico de gran valor educativo y didáctico: la ciudad y el patrimonio urbano para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lo hace desde una perspectiva crítica, centrándose en las posibilidades que ofrece para concienciar al alumnado de las problemáticas sociales partiendo de su realidad.

Continúa el texto con la aportación de Hernández y Romero, que presentan acciones educativas para la educación patrimonial en el ámbito de la educación no formal, a partir de las experiencias “Calendaria es tu casa” y “San Carlos visita tu comunidad”, realizadas en Bogotá y México, que conducen a reflexionar sobre la relación entre la educación formal, no formal e informal.

El cine como recurso didáctico es abordado en el apartado siete por Pantoja y Moroño que a través de películas como: *La salida de los obreros de la fábrica* o *Tiempos Modernos*, plantean objetivos críticos y comprometidos desde metodologías activas participativas, reflexivas y basadas en la investigación. Un recurso tradicional como es la cartografía, en la actualidad se ha visto impulsado por las nuevas tecnologías que cada día nos ofrecen nuevas posibilidades para analizar y comprender el espacio. En este sentido Jaraiz, realiza en el capítulo ocho una interesante explicación del manejo de diferentes *softwares* de gran valor didáctico como son Google Maps, Google Earth y los Sig, cuya utilización favorece las destrezas espaciales y la competencia digital.

En el siguiente, García Paredes nos presenta el valor de las bases de datos tanto nacionales como internacionales que podemos consultar *online*, como recurso para la enseñanza aprendizaje de la Ciencias Sociales. En el apartado diez Acebedo y González, nos muestran la utilización de los videojuegos como recurso didáctico, deteniéndose en un análisis de los criterios que los docentes deben tener en consideración en la selección de los videojuegos para favorecer la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. Finalmente, en el último apartado Conejero plantea la utilización del Guernica como recurso para el desarrollo de las competencias sociales y artísticas. Para los cual expone su experiencia llevada a cabo con el alumnado de Grado de Educación Primaria, utilizando una metodología activa y estrategias motivadoras y participativas.

En fin la experiencia compartida de sus autores pone con este libro a disposición de la comunidad docente una herramienta con recursos clásicos y los más innovadores, invitando a la reflexión sobre la importancia desde la investigación y nuevos planteamientos epistemológicos, la elaboración de recursos y estrategias didácticas que contribuyan al aprendizaje, generen conocimiento y capaciten al alumnado para partiendo de su realidad, comprender el imaginario colectivo, valorar la diversidad, y generar desde un espíritu crítico, sentimientos de igualdad, compromiso, responsabilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la Educación en el mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Madrid: Paidós.
- Keck, Ch., y Saldívar, A. (julio-diciembre, 2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 47. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Peñazola, J. (2015). La enseñanza desde las ideas de Michel Foucault. *Didácticas Específicas*, 12, 6-26.

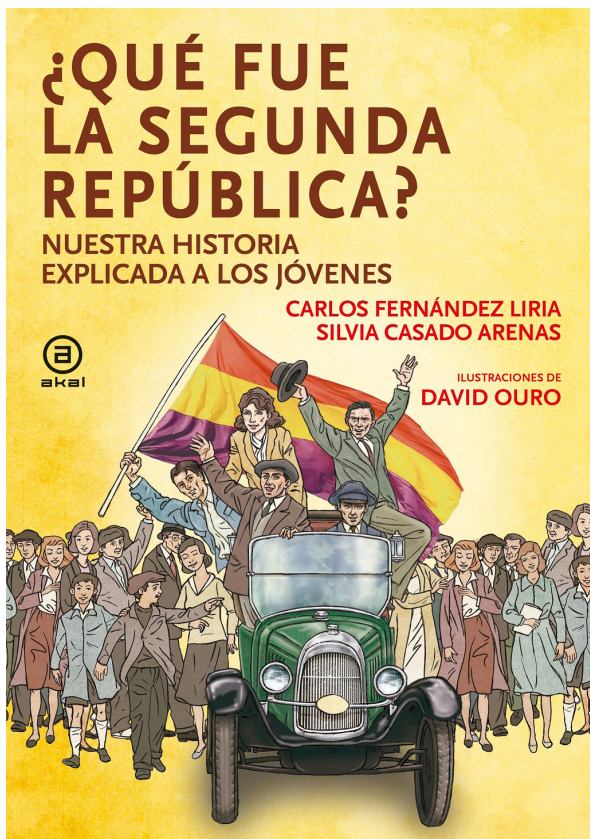
**Daniel Camuñas García**

Departamento de Didáctica  
de las Ciencias Sociales  
Universidad de Granada (España)

UNNES

CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA, SILVIA CASADO ARENAS, ILUSTRACIONES DE DAVID OURO (2019)  
*¿QUÉ FUE LA SEGUNDA REPÚBLICA? NUESTRA HISTORIA EXPLICADA A LOS JÓVENES*

Madrid: Akal. 192 pp., ilustraciones a todo color.



Afirmaba la socióloga argentina Elizabeth Jelin (2017) en su último libro que la construcción del pasado siempre ha sido objeto de luchas sociales y políticas. En España, esta batalla por el pasado ha estado salpicada por un acuciante revisionismo histórico sobre la Segunda República y la Guerra Civil y por un doloroso silencio sobre los crímenes de lesa humanidad acontecidos durante la dictadura de Franco. El trabajo que aquí reseñamos entra completamente en esta pugna por el relato (refriega cultural, si se quiere): primero, porque ofrece una narración ajustada a la realidad de lo que supuso la Segunda República sin catastrofismo ni equidistancia ni deformaciones intencionadas, a diferencia de los postulados revisionistas. Segundo, porque rompe el silencio consagrado a las víctimas del franquismo y reivindica la memoria histórica. *¿Qué fue la Segunda República? Nuestra historia explicada a los jóvenes*, obra del filósofo Carlos Fernández Liria y de la profesora en historia Silvia Casado Arenas, con excepcionales ilustraciones de David Ouro, sigue la estela de su anterior publicación titulada: *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes* (2017), la cual fue reseñada extraordinariamente por Antonio Tudela

## RESEÑAS

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

(2017) en esta revista, para *explicarnos* sin distorsiones interesadas y con memoria algunos de los momentos más decisivos de la historia reciente de España.

El libro está estructurado en cuarenta y seis capítulos a través de los cuales se narra de manera sencilla, clara y cronológica la historia de la Segunda República —es menester destacar que la elaborada secuencia histórica que el manual presenta, reflejada en clave social, económica y política, profundiza en la naturaleza del conflicto y va más allá de una lógica historiográfica fanática por el consenso— al igual que las ideas y los hitos más importantes que la situaron a la vanguardia mundial del progreso social hasta el golpe de estado de 1936. A continuación, sucintamente, para no alargar esta reseña, daremos cuenta de algunos de ellos. En primer lugar, sin duda, debemos resaltar el referido al empoderamiento de las mujeres y el sufragio femenino (capítulos trece y catorce: *Mujeres con voz y voto* y *Emancipación y protagonismo de la mujer*). “España fue uno de los primeros países europeos en que las mujeres conquistaron su derecho al voto (en Francia, por ejemplo, las mujeres no pudieron votar hasta 1944)” (p. 51). En las elecciones de 1931 se implantó el sufragio femenino pasivo; de esta manera, fueron elegidas tres mujeres como diputadas: Victoria Kent, Clara Campoamor y Margarita Nelken. En la constitución de 1931 se otorgó el derecho a las mujeres a votar en igualdad de condiciones que los varones. Junto al sufragio femenino se reconoció el derecho al divorcio, se fomentó la educación sanitaria sobre anticonceptivos, se

creó un seguro de maternidad con baja maternal remunerada, se intentó aprobar una ley de aborto, entre otras necesarias medidas que otorgaron mayor libertad a las mujeres.

Otro de los grandes avances de la Segunda República recogido en el libro es el concerniente a *La escuela pública y las misiones pedagógicas*. El gobierno de la República apostó con entusiasmo por erradicar el analfabetismo, principalmente entre las clases pobres y rurales. Para ello, confeccionó un auténtico sistema público de educación para asegurar la escolarización y el acceso a la cultura de todas y todos. Dispuso, de esta forma, de un alto porcentaje del presupuesto del estado para la construcción de escuelas y para la convocatoria de nuevas plazas para maestros y maestras, mejorando al mismo tiempo sus salarios. Asimismo, armó numerosas iniciativas educativas e instituciones culturales como, verbigracia, las misiones pedagógicas, las bibliotecas circulantes o la famosa compañía de teatro «La Barraca», dirigida por Federico García Lorca. “La Segunda República ha sido definida por muchos historiadores como una república de intelectuales o maestros” (p.69).

El trabajo también nos adentra en episodios de este periodo histórico tan relevantes como *La matanza de Casas Viejas*, *La revolución de 1934* o *La victoria del Frente Popular*, entre otros, y nos explica *El golpe de Estado* a través de su organización y su financiación. De este modo, por ejemplo, nos presenta al banquero Juan March como uno de los principales apoyos que los golpistas tuvieron —los nazis y los fascistas italia-

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

nos también dieron soporte económico y militar al bando sublevado— para financiar la guerra.

En la parte final del libro aparecen importantes referencias a la memoria de los republicanos españoles. El capítulo titulado *La Segunda República en el exilio* aborda la salida forzosa del país de miles de familias, algunas por tierra mediante la frontera francesa, otras por mar con destino a México, Chile o Argelia. Por su parte, el capítulo *De la dictadura a la amnesia de la Transición* nos muestra cómo la transición abandonó a estos republicanos e instauró un pacto de silencio en la sociedad española sobre los crímenes de lesa humanidad ocurridos durante la dictadura (ejemplo claro es la Ley de amnistía de 1977, pero también el mutismo atronador del currículum educativo que de facto supone un olvido para las nuevas generaciones). Sin embargo, como ha pasado en otros países que sufrieron dictaduras, los movimientos por los Derechos Humanos y las asociaciones de memoria histórica, al igual que la publicación que aquí reseñamos, trabajan incansablemente para que las víctimas y *La segunda República* persistan en la memoria de los españoles.

Por último, *¿Qué fue la Segunda República? Nuestra historia explicada a los jóvenes* incorpora, completando así la formidable obra, una línea del tiempo con los acontecimientos más

significativos ocurridos durante la Segunda República y un apartado final dedicado a las biografías de distintos personajes. Igualmente, al término de cada capítulo podemos encontrar excelentes recomendaciones bibliográficas para ahondar más en los temas aparecidos. Un libro, en definitiva, que puede ser una herramienta útil para todos aquellos docentes que deseen tratar la historia de la Segunda República en el aula, así como para todos los interesados, desde un público joven a un público senior, en tener una visión general y honesta de lo que supuso este periodo de la historia de España.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fernández, C., Casado, S., & Ouro, D. (2017). *¿Qué fue la Guerra Civil? nuestra historia explicada a los jóvenes*. Madrid: Akal.
- Tudela Sancho, A. (2017). ¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 3, 140-143.

**Juan Miguel Martínez Martínez**

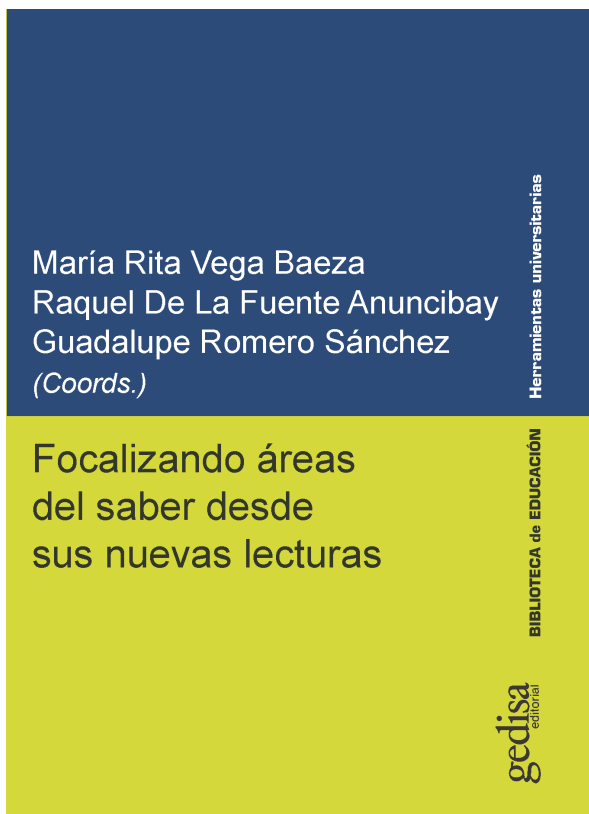
Departamento de Didáctica  
de las Ciencias Sociales  
Universidad de Granada (España)

UNNES

MARÍA RITA VEGA BAEZA, RAQUEL DE LA FUENTE  
ANUNCIBAY Y GUADALUPE ROMERO-SÁNCHEZ  
(COORDS.) (2018)

*FOCALIZANDO ÁREAS DEL SABER DESDE  
SUS NUEVAS LECTURAS*

Barcelona: Gedisa. 497 pp.



El presente libro lo conforma un total de 36 textos originales y de actualidad publicados por 69 investigadores y académicos de muy diversas disciplinas científicas, adscritos a instituciones públicas y privadas de un amplio abanico territorial que traspasan las fronteras atlánticas, entre las que destacamos varias universidades mexicanas, ecuatorianas, peruanas y colombianas, además de otras portuguesas y españolas. Esto hace que las aportaciones sean mayoritariamente en lengua castellana pero también en portugués y en inglés, lo que diversifica sus lecturas y su alcance internacional. A su vez, la editorial que los recoge, Gedisa, es una de las más prestigiosas del sector, estando reconocida nacional e internacionalmente en numerosas bases de datos por la calidad en sus contenidos, por el cuidado de sus ediciones, y por su amplia difusión, facilitando enormemente la imprescindible transferencia de resultados al público especializado y a la sociedad en general.

Esta obra es fruto de un intenso trabajo colectivo y en ella se recogen investigaciones englobadas mayoritariamente en el campo de las



## RESEÑAS

Pilar SÁNCHEZ GONZÁLEZ

humanidades y de las ciencias sociales. A pesar de que no hay discriminación de contribuciones ni grupos temáticos establecidos, se pueden diferenciar diversos bloques relacionados con la sociología y la cultura, incluyéndose trabajos literarios, bibliométricos y de investigación educativa, siendo este último grupo el más numeroso y el que genera mayor interés desde el punto de vista de la didáctica de las ciencias sociales. No obstante, debe quedar de relieve que la obra se genera desde lo multidisciplinar y que, en palabras de las coordinadoras, al no clasificarse dentro de los parámetros taxonómicos clásicos, tiene la posibilidad de (re)leerse o de interpretarse desde la polisemia y que esta contingencia puede generar lecturas inéditas, y añadido muy necesarias, siendo un mérito de quien escribe pero también del receptor.

Por investigación educativa entendemos todas aquellas acciones que tienen como finalidad esclarecer diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje pudiendo contribuir a su mejora, conocer el funcionamiento de las instituciones educativas, las metodologías de enseñanza, el currículum educativo, los recursos y materiales docentes, las innovaciones y cualquier otro aspecto relacionado con la educación en todos los niveles educativos (McMillan y Schumacher, 2005).

En esta línea destacamos algunos de los trabajos relacionados con investigación en el aula, imprescindibles para el conocimiento de la realidad educativa. Uno de estos estudios se centra en identificar a los alumnos rechazados en clase

para desarrollar estrategias de integración a través de los psicogramas. Este tipo de trabajos son fundamentales pues el “rechazo entre iguales” es un factor importante de desmotivación que, siguiendo las investigaciones de Liceras (2016) podrían derivar en dificultades de aprendizaje. Desde esta perspectiva se presenta también una revisión sistemática sobre el ambiente académico entre estudiantes-profesores según los estilos de enseñanza en la educación primaria, en sus conclusiones se expone cómo un estilo orientado al alumno, a la escucha activa, al desarrollo de la inteligencia emocional, no solo favorece a las capacidades individuales del alumno sino que aumentan la cohesión social del grupo.

La investigación-acción orientada a la enseñanza de las artes en relación con la memoria de la práctica es otro de los estudios destacados. En relación con estos conceptos otro estudio concluye que el arte, ligado a la práctica teatral, se constituye como un terreno de aprendizaje propicio para conseguir respuestas positivas para muchos de los problemas que afectan a niños y adolescentes *institucionalizados*, pues ayudan a mejorar su forma de ser, sentir y actuar.

En el libro también se recogen trabajos como los relacionados con experiencias de meta-evaluación sobre un programa de desayunos escolares de México; propuestas científicas que tienen como finalidad promover un mayor equilibrio entre docencia e investigación en el mundo universitario; investigaciones desarrolladas con profesores de español en programas bilingües de educación secundaria sobre la implementación

de programas CLIL que tienen como objetivo el aprendizaje tanto de contenidos como, simultáneamente, de la lengua extranjera; análisis sobre la gerencia educativa y su papel en el cambio de concentrada rural a unidad educativa en Venezuela; o una aproximación a la educación infantil en Finlandia, que diversifica e internacionaliza las problemáticas educativas.

De los trabajos desarrollados desde las humanidades destacamos un estudio realizado desde el ámbito de la historia del arte centrado en el análisis de un objeto del patrimonio histórico educativo como es el caso de la existencia de una hoja de grado mexicana del siglo XVIII estampada en seda existente en el convento de Santa Cruz de Vitoria-Gasteiz. El valor de esta pieza radica en que se trata de un objeto excepcional pues son poco las piezas de esta tipología conservadas en España y menos aún las estampadas en seda y de ahí su gran valor histórico y cultural.

Otras investigaciones de ámbito sociológico y cultural versan sobre los imaginarios colectivos y la aproximación a la construcción del territorio intangible; sobre la identificación de una nueva generación denominada *Xennials*, generación puente que identifican a personas nacidas entre 1977 y 1983; estudios sobre la calidad de vida y el consumo; sobre el derecho al agua; sobre el proceso de creación de la identidad en la sociedad digital o el uso que las personas con disca-

pacidad intelectual hacen de las TIC. En relación con las nuevas tecnologías, imprescindibles en la docencia como expone Cambil (2018), otros estudios atienden las posibilidades educativas y de mercado de las impresoras 3D o los usos de la televisión e Internet. Todo ello en una obra que consideramos fundamental puesto que marca diferentes tendencias en el campo de la investigación y se sitúa a la vanguardia de la investigación académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cambil Hernández, M. E. (2018). La enseñanza-aprendizaje de la historia en el nuevo contexto digital. En Monteagudo-Fernández, J., Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. J. (Eds.). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum.
- Liceras Ruiz, Á. (2016). Las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Liceras Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

**Pilar Sánchez González**

Facultad de Comercio y Turismo  
Universidad Complutense de Madrid (España)

UNNES

UNNES

# NORMAS PARA LOS AUTORES

**1. “UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es una revista electrónica que edita textos originales e inéditos como artículos, experiencias docentes e innovación educativa, entrevistas y reseñas de publicaciones referidas al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La sección de entrevistas correrá a cargo de los editores y comité asesor de la revista pudiendo encargar a otras especialistas algunas de ellas.

## 2. EXTENSIÓN

La extensión máxima será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable.

## 3. EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

El método de evaluación de **“UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es el denominado de “doble ciego”, que ayuda a preservar el anonimato tanto del autor del texto como de los evaluadores. El Consejo de Redacción decidirá sobre la publicación del texto a la luz de los informes, que serán dos como mínimo. En el caso de que un artículo no se adecue a la línea general de la revista, será devuelto a su autor sin necesidad de evaluación. El secretario de la revista notificará al autor la decisión tomada sobre su trabajo. En caso de aceptación, el secretario podrá adjuntar, además, la relación de modificaciones sugeridas por los evaluadores. La decisión última de publicar un texto puede estar condicionada a la introducción de estas modificaciones por parte del autor, que dispondrá de un plazo de seis meses para volver a enviar su texto. Superado este plazo, el artículo repetirá enteramente el proceso de evaluación. Tanto los artículos rechazados como los informes de los evaluadores se conservarán en el archivo de la revista.

## 4. CRITERIOS DE ESTILO

**I. En la primera página del texto** figurarán los siguientes datos: título del artículo, nombre del autor o autores, filiación profesional, breve resumen curricular (máximo 500 caracteres con espacios), nombre y dirección del primer autor (indicar claramente dirección postal, correo electrónico y teléfono) y apoyos recibidos para la realización del estudio en forma de becas, equipos o recursos financieros (en caso de tenerlos).

La extensión del título no debe ser superior a 120 caracteres con espacios y debe presentarse también en inglés, con un cuerpo diferenciado del texto. Se valorará que en el título se utilicen descriptores extraídos de tesauros de la especialidad. En el caso de contener algún subtítulo, éste se separará del título mediante un punto y seguido, aunque en ningún momento su extensión será superior a los 120 caracteres con espacios mencionados. En cualquier caso no se admitirá el empleo de abreviaturas.

Aunque en UNES siempre respetaremos el nombre dado por el autor recomendamos la siguiente estructura: Nombre APELLIDO APELLIDO. En el caso de ser varios los autores, los nombres deberán ir separados por un punto y coma “;”. En cuanto al orden de aparición de los autores se respetará el facilitado por los mismos; no obstante, no se aceptarán artículos con más de 3 nombres de autoría por motivos de diseño y maquetación.

La referencia a la Institución de pertenencia del autor es obligatoria. En este caso, se identificará de forma completa y se presentará en minúsculas del siguiente modo: “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada”. Seguidamente figurará la ciudad (en caso de no venir especificada en el propio nombre de la Institución) y el país, separados por una coma: “Granada, España”.

**II. La segunda página**, contendrá un resumen y palabras clave en la lengua original y en inglés. La extensión máxima será de 500 caracteres, incluidos los espacios, para artículos y de 250 caracteres, incluidos los espacios, para las experiencias docentes e innovación educativa. Se evitará el empleo de abreviaturas. El número máximo de palabras clave admitidas será de 5 y para ello se aconseja remitirse al siguiente enlace: <http://databases.unesco.org/thessp/>

**III. Estructura de los trabajos.** La extensión máxima, ya especificada, será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable. El texto contará con márgenes de 2,5 en cada lado ya preestablecidos en el archivo de Word, y tendrá una separación por párrafos de 6 puntos. La longitud de la línea y el espaciado entre los caracteres serán los predeterminados por el tipo de letra y tamaño. El interlineado 1,5 y la paginación en el margen inferior derecho con números arábigos, que comenzarán en la tercera página del trabajo quedando las anteriores excluidas. El tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el texto y 10 para las notas al final. Los apartados se presentarán en negrita y mayúsculas con un cuerpo de letra 12 y los subapartados con un cuerpo de letra 12, en negrita y en minúsculas. Su numeración seguirá la siguiente secuencia: 1. / 2. / 2.2. /2.2.1 / 2.2.2.1 / ...

Las citas dentro del texto irán en cursiva y entre comillas.

Las notas irán al final del texto, numeradas consecutivamente, y precedidas por la palabra “NOTAS” en Mayúscula.

Se incorporará un apartado específico para la bibliografía que se ubicará antes de las notas. Ésta debe ir en orden alfabético de apellidos y precedida por la frase “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS” en Mayúscula. Al hilo de la bibliografía, cuando en el texto se cite o mencione el estudio de un/a investigador/a se referenciará de las siguientes formas:

- Si se refiere en el contexto del escrito se pondrá el primer apellido en minúsculas del autor y entre paréntesis el año y la(s) página(s) separadas por dos puntos: Cambil (2008: 51). En caso de vincular a varias páginas consecutivas incluir un guion (2008: 51-56), si no son consecutivas separar por comas (2008: 52, 54, 58).
- Si se cita explícitamente un texto al final del mismo se incorporará entre paréntesis el primer apellido en minúsculas y separado por una coma se añadirá el año y la paginación siguiendo el apartado anterior (Cambil, 2008: 51).

## NORMAS PARA LOS AUTORES

### IV. Tablas e imágenes

Se admitirá un máximo de cinco tablas por trabajo (siempre que no constituyan ilustraciones, en cuyo caso computarán como imágenes y no como tablas). Éstas irán numeradas con números arábigos, indicando título, cabecera, leyenda al pie y con interlineado sencillo. En el caso de incluir abreviaturas, éstas se adaptarán a las normas generales de presentación de manuscritos. El tipo de letra será el mismo que el del contenido de los trabajos.

Se admitirá un máximo de diez ilustraciones por trabajo. Éstas se enviarán en archivos separados en formato JPG/ JPEG o TIFF (300ppp), no superando en ningún momento los 2 MB de tamaño. Su ubicación en el texto se indicará mediante notas al pie, cuyo contenido será el siguiente: "INSERTAR IMAGEN 1". Al mismo tiempo, su calidad deberá ser suficientemente adecuada para su publicación. El tamaño de cada imagen se adaptará a la edición final del manuscrito. Todas las imágenes que no cumplan estos requisitos serán rechazadas. En un archivo aparte, se enviará la relación numerada de cada imagen, incluyendo: numeración (en números arábigos), título, autor, fecha... tomando como referencia el siguiente ejemplo: *Fig. 1. Alonso Narváez. Nuestra Señora de Chiquinquirá. Óleo sobre lienzo de algodón. Siglo XVI. Basílica de Nuestra Señora de Chiquinquirá. Chiquinquirá. Colombia.*

### V. Apéndices y anexos

Se admitirá la inclusión de apéndices y anexos, en caso de que resulte oportuno. Ambos irán al final del trabajo, sin numerar.

### VI. Empleo de abreviaturas, acrónimos y símbolos

Se admitirá la inclusión de abreviaturas, acrónimos y símbolos en el contenido (no en los títulos de trabajos ni en los de apartados). Éstas se adecuarán a las directrices establecidas por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://buscon.rae.es/dpd/>

## 5. NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LAS RESEÑAS

Las reseñas bibliográficas constarán de un máximo de 7.000 caracteres, incluidos los espacios. Al principio del documento deberá quedar recogida la información completa del libro reseñado, para ello deberán seguirse las normas de estilo genéricas de la revista. Deberán señalarse, también, el número total de páginas que contiene el libro. (Ej: Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez (Coords). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 300 pp).

Al final de la reseña deberá especificarse el nombre completo del autor y su filiación institucional, indicando el Departamento o Instituto al que pertenece y la Universidad o Centro al que se adscribe.

Al texto le acompañará una imagen de la portada del libro a color, con una resolución óptima para ser reproducida, teniendo un mínimo de 300 ppp. Ambos archivos se remitirán vía e-mail a la siguiente dirección de correo electrónico: [revistaunes@ugr.es](mailto:revistaunes@ugr.es).

## 6. NORMAS DE CITACIÓN PARA LA BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía deberá atenerse a la normativa APA que se puede consultar en el siguiente enlace <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>, éstas corresponden a la sexta edición en el Publication Manual of the American Psychological Association, del año 2010.

No obstante, aportamos algunos ejemplos:

### *Libros:*

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial de la Universidad.

### *Capítulos de libro:*

Fontal, O. (2013). EL patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.

### *Artículo:*

Liceras, Á. (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

### *Actas:*

Guzmán Pérez, M. (Coord.). (2015). *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación". Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Bardovio, A. y Mañé, S. (2015). Pintando la caverna, los inicios del arte y la comunicación. Una experiencia didáctica. En M. Guzmán Pérez (Coord.), *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación" (pp. 109-116). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

### *Normativa:*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n.º 925, 10-12-2013.

### *Libros de texto:*

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials*. Cuarto de Primària. Madrid: Voramar-Santillana, 2015.

### *Referencias web:*

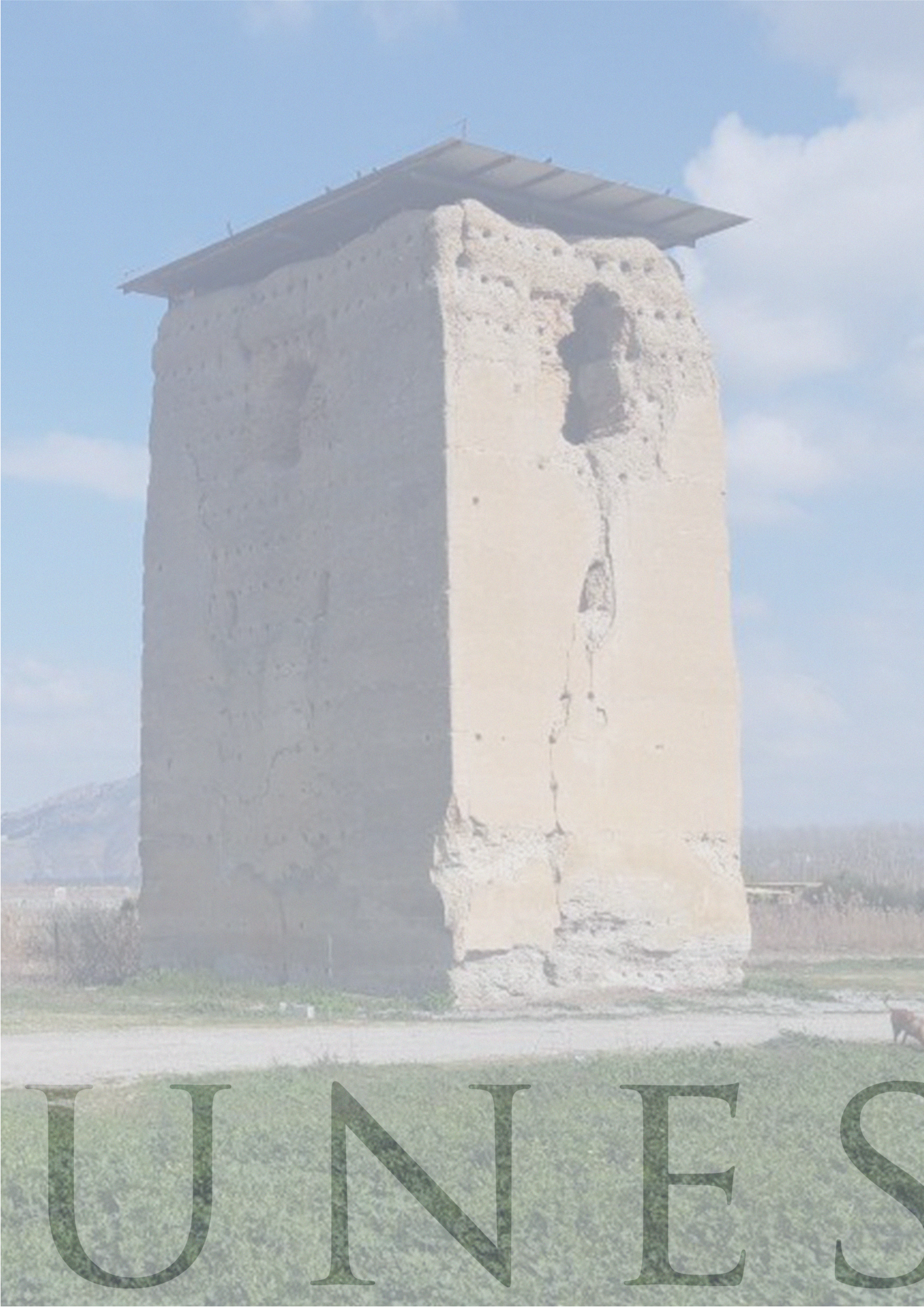
Reig, D. *El Caparazón*. SocialMedia. Internet, psicología, educación 2.0, redes sociales, innovación y creatividad. Revista virtual fundada en 2007. <http://www.dreig.eu/caparazon/> [Consultado 29/11/2015].



### **7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

I. En las notas a pie de página el sistema utilizado será el habitual para documentos en papel, aunque con algunas informaciones nuevas: fecha de creación, fecha de acceso, disponibilidad y acceso, tipo de medio y versión (ésta última únicamente en el caso de los programas).

II. Citas de documentos y bases de datos. El estilo para citar documentos en cualquiera de los formatos electrónicos debe mantener la siguiente estructura: Autor/Responsable. Fecha de edición en papel; fecha de publicación en Internet; actualizado el (fecha de actualización). Título. Edición. Lugar de publicación. Editor. [Tipo de medio]. Disponibilidad y acceso. Formato del medio y notas. [Fecha de acceso].



UNES