

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS ODS

María de la Encarnación Cambil
Antonio Rafael Fernández Paradas
Nicolás de Alba Fernández
(Coords.)



narcea



El libro recoge las aportaciones, reflexiones y experiencias de cerca de doscientos autores y autoras de distintas universidades nacionales e internacionales en torno a los retos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas educativas vinculadas a esta área de conocimiento.

Nos encontramos en un momento paradigmático a nivel nacional en al ámbito educativo. En la nueva reforma educativa plasmada en la LOMLOE, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se ha dividido en tres bloques de contenidos: Cultura Científica, Tecnología y Digitalización, y Sociedades y Territorios. Estos bloques, según la ley, deben adaptarse al alumnado y a las características formativas y didácticas, pretendiendo a la vez que esta área interactúe con el resto de áreas del currículo fomentando, entre otros muchos aspectos, la consecución de los ODS. La situación requiere de un análisis y reflexión crítica, desde los ODS, acerca de los principios que rigen la concreción de las finalidades educativas, lo cual deberá completarse mediante un análisis de las programaciones del profesorado, de las prácticas de aula y de la percepción que los propios docentes poseen de estos nuevos escenarios.

En este contexto, determinado a nivel internacional por modelos educativos de corte neoliberal y tecnocrático y posiciones sorprendentes frente a las Ciencias Sociales, es necesario más que nunca reflexionar acerca de la importancia y la necesidad de las Ciencias Sociales en la formación de los ciudadanos y sobre las prácticas encaminadas a ello, analizando los retos que plantean los ODS en relación al currículo, a la enseñanza-aprendizaje, a la formación del profesorado, a las prácticas en el aula e, incluso, acerca de las concepciones sobre las disciplinas educativas a enseñar.

Esta situación ha preocupado constantemente a la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS) la cual, junto con el grupo de Investigación UNES, Universidad Escuela y Sociedad (HUM-985) de la Universidad de Granada, presenta este libro que tiene como objetivo contribuir al intercambio de ideas y conocimiento sobre el currículo, la formación del profesorado y las practicas docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales desde los ODS.



LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

María de la Encarnación Cambil
Antonio Rafael Fernández Paradas
Nicolás de Alba Fernández
(Coordinadores)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2023
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN ePdf: 978-84-277-2958-2
Depósito legal: No necesario para ediciones digitales

Sobre enlace a páginas web:

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentren en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se propornione en ellas.

Han participado en la edición de este texto, los siguientes autores y autoras

COORDINADORES Y AUTORES

CAMBIL HERNÁNDEZ, María de la Encarnación. Universidad de Granada
FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. Universidad de Granada
ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás de. Universidad de Sevilla

AUTORES Y AUTORAS

ACOSTA, Melina Ivana. Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)
ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás de. Universidad de Sevilla
ALEGRE BENÍTEZ, Carolina. Universidad de Granada
ALMAGRO LOMINCHAR, Juan Antonio. Universidad de Almería
AMANDA ZUPPA, Silvia. Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
ANDREIS, Adriana María. Universidade Federada da Frontera Sud (Brasil)
ANDREU-MEDIERO, Beatriz. Universidad de las Palmas de Gran Canaria
ARIAS FERRER, Laura. Universidad de Murcia
ARIAS ROMERO, Mateo Salvador. Universidad de Granada
ARMAS CASTRO, José A. Universidad de Santiago de Compostela
ARREGI ORUE, Joseba Iñaki. Universidad del País Vasco
ARROYO MORA, Elisa. Universidad de Huelva

BALLESTEROS ALARCÓN, Vicente. Universidad de Granada
BANDERAS NAVARRO, Néstor. Universitat de Valéncia
BARDAVIO NOVI, Antoni. Departament d'Educació de Catalunya
BARROSO HORTAS, Maria João. Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal)
BAZÁN, Sonia Alejandra. Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos. Universitat de Valéncia
BENITO AGUADO, Teresa. Universidad Pública de Navarra
BERRÍOS VILLARROEL, Adolfo. Universidad Autónoma de Chile (Chile)
BOIX VICENTE, Alba María. Universidad de Valladolid
BOLÍVAR FERNÁNDEZ, José Luis. Universidad de Granada
BONILLA MARTOS, Antonio Luis. Universidad de Granada
BUITRAGO ORFA, E. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)
BUSTAMANTE-ÁLVAREZ, Macarena. Universidad de Granada

CABALLERO DÁVILA, Luis Felipe. Universitat Autónoma de Barcelona
CALDERÓN ROCA, Belén. Universidad de Málaga
CALLE-CARRACEDO, Mercedes de la. Universidad de Valladolid
CAMBIL HERNÁNDEZ, María de la Encarnación. Universidad de Granada
CAMPO PAIS, Benito. Universitat de Valéncia
CAMPOS-LÓPEZ, Teresa. Universidad del País Vasco
CAMUÑAS GARCÍA, Daniel. Universidad de Granada
CAÑO, Lidia. Universidad del País Vasco
CARRIL-MERINO, Mª Teresa. Universidad de Valladolid

CARTES PINTO, Daniela. Universitat Autónoma de Barcelona
CASTELLVÍ MATA, Jordi. Universidad Internacional de la Rioja
CASTRILLO, Janire. Universidad del País Vasco
CEPEDA SUÁREZ, Eduardo. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)
CIRIZA-MENDÍVIL, Carlos D. Universidad de Navarra
CLAUDINO, Sérgio. Universidade de Lisboa (Portugal)
COLOMER RUBIO, Juan Carlos. Universitat de Valéncia
CONDE MIGUÉLEZ, Jorge. Universidad de Santiago de Compostela
CONTRERAS GARCÍA, Javier. Universidad de Granada
COPATTI, Carina. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó (Brasil)
COPETTI CALLAI, Helena. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. (Brasil)
COPPINI ROSA, Sandra. Colégio Estadual Pedro II (Brasil)
CORNAGO, Ignacio Simón. Universidad de Granada
CORRALES SERRANO, Mario. Universidad de Extremadura
CORTES GRANVILLE, Nicolás. Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil)
CRUZ, Bárbara C. University of South Florida
CRUZ REDONDO, Alba de la. Universidad de Jaén
CUENCA LÓPEZ, José María. Universidad de Huelva
CUESTA-VALIÑO, Pedro. Universidad Alcalá de Henares

DELCÁN ALBORS, Didac. Universitat de Valéncia
DELGADO PEÑA, José Jesús. Universidad de Málaga
DÍAZ ZÚÑIGA, Francisca Carolina. Universitat Autónoma de Barcelona
DÍEZ BEDMAR, Mª Consuelo. Universidad de Jaén
DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro L.. Universidad de Zaragoza.
DORADO ALEJOS, Alberto. Universidad de Granada
DUARTE PIÑA, Olga. Universidad de Sevilla

EGEA VIVANCOS, Alejandro. Universidad de Murcia
ELORZA, Maddi. Universidad del País Vasco
ESCRIBANO MUÑOZ, Carmen. Universidad Internacional de la Rioja
ESPÍN OCAMPO, Julieta. Universidad Europea de Madrid
ESPINET BLANCH, Mariona. Universitat Autónoma de Barcelona
ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús. Universidad de Huelva

FELICES DE LA FUENTE, María del Mar. Universidad de Almería
FELIU-TORRUELLA, Maria. Universitat de Barcelona
FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. Universidad de Granada
FERRERAS-LISTÁN, Mario. Universidad de Sevilla
FRANCO CALVO, Jesús Gerardo. Universidad de Zaragoza
FRANCO, Carolina. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)
FUENTES MONCADA, Leonel Armando. Universidad de Extremadura
FUERTES MUÑOZ, Carlos. Universitat de Valéncia

GALLEGOS CELIS, Francisco. Universidad Autónoma de Chile
GÁMIZ CARO, Jesús. Universidad de Granada
GARCÍA FERNÁNDEZ, Gonzalo Andrés. Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá

GARCÍA-LUENGO MANCHADO, Javier. Universidad Isabel I
GARCÍA LUQUE, Antonia. Universidad de Jaén
GARCÍA MIRANDA, Rosa Ana. Universidad de Granada
GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Universitat de Valéncia
GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa. Universidad de Málaga
GARCÍA-MORÍS, Roberto. Universidad de La Coruña
GIL CARMONA, Francisco. Universitat Autónoma de Barcelona
GIL-DÍEZ USANDIZAGA, Ignacio. Universidad de la Rioja
GILLATE, Iratxe. Universidad del País Vasco
GODOY VERA, Fernando. Universidad Autónoma de Chile (Chile)
GOMES DÍAS, Alfredo. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (Portugal)
GÓMEZ ALCALDE, Mª. Rosario. Universidad de Santiago de Compostela
GÓMEZ DE LA FUENTE, Elena. Centro de Formación Profesional Inglan. Universidad Autónoma de Madrid
GÓMEZ TRIGUEROS, Isabel María. Universidad de Alicante
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, José-Manuel. Universidad de Zaragoza
GONZÁLEZ MILEA, Arasy. Universidad de Málaga
GONZÁLEZ MONFORT, Neus. Universitat Autónoma de Barcelona
GONZÁLEZ VÁZQUEZ, David. Universitat de Barcelona
GUERRA DE LA TORRE, Ezequiel. Universidad de las Palmas de Gran Canarias
GUERRERO ELECALDE, Rafael. Universidad de Granada
GUERRERO FERNÁNDEZ, Alicia. Universidad de Sevilla
GUERRERO ROMERA, Catalina. Universidad de Murcia
GUITÉRREZ, Martha Cecilia. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

HERNÁNDEZ CARRETERO, Ana Mª. Universidad de Extremadura
HERNÁNDEZ DE LA CRUZ, José Manuel. Universidad de Zaragoza
HERNÁNDEZ RÍOS, María Luisa. Universidad de Granada
HERNÁNDEZ TORRES, Santiago D. Universidad de las Palmas de Gran Canaria
HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, Azucena. Universidad de Valladolid

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex. Universidad del País Vasco
ILGENFRITZ TOSO, Cláudia Eliane. Instituto JBarcaro, Santo Ângelo (Brasil)
IRIGOYEN, Albert. Universitat Rovira i Virgili

JAÉN MILLA, Santiago. Universidad de Jaén
JARAÍZ CABANILLA, Francisco Javier. Universidad de Extremadura
JIMÉNEZ PABLO, Esther. Universidad Complutense de Madrid
JIMÉNEZ MARTÍNEZ, María Dolores. Universidad de Almería
JIMÉNEZ PALACIOS, Rocío. Universidad de Huelva

KRATOCHVIL, Ondrej. Universidad de Zaragoza

LATAPÍ ESCALANTE, Paulina. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
LERÍN TUTUSAUS, Celia. Universitat de Barcelona
LEYVA GONZÁLEZ, Kevin. Universidad de Granada
LLEIDA-AÑÓN, Ana. Universidad de Zaragoza
LLERENA DEL CASTILLO, Germán. Universitat Autónoma de Barcelona
LÓPEZ-CASTELLÓ, Raúl. Universitat de Valéncia

LÓPEZ FERNÁNDEZ, José Antonio. Universidad de Murcia
LÓPEZ FERRER, Clàudia. Universitat de Barcelona
LÓPEZ GARCÍA, María del Pilar. Universidad de Granada
LÓPEZ LÓPEZ, Inés. Universidad de Murcia
LÓPEZ MARTÍNEZ, Manuel J. Universidad de Almería
LÓPEZ PÉREZ, María Magdalena. Universidad de Extremadura
LÓPEZ SERRANO, Miguel Jesús. Universidad de Córdoba
LÓPEZ-LOZANO, Lidia. Universidad de Sevilla
LÓPEZ-MONDÉJAR, Leticia. Universidad de la Rioja
LÓPEZ-SANZ, Jose María. Universidad Alberto Hurtado (Chile)
LÓPEZ-TORRES, Esther. Universidad de Valladolid
LOZANO MAS, María Yazmina. Universidad del Atlántico Medio
LUCAS PALACIOS, Laura. Universidad Complutense de Madrid
LUNA, Úrsula. Universidad del País Vasco
LUQUE GARCÍA, José Joaquín. Universidad de Málaga

MACÍAS MUÑOZ, María Olga. Universidad del País Vasco
MAÑÉ OROZCO, Sònia. Departament d'Educació de Catalunya
MARÍN RIVES, Longinos. Universidad de Murcia
MAROLLA GAJARDO, Jesús. Universitat Autónoma de Barcelona/ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)
MARTÍN-ARROYO SÁNCHEZ, Daniel Jesús. Universidad de Granada
MARTÍN CÁCERES, Myriam J. Universidad de Huelva
MARTÍNEZ CARILLO, Ana Luisa. Universidad de Granada
MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Rosendo. Universidad de Valladolid
MASSIP SABATER, Mariona. Universitat Autónoma de Barcelona
MAYA RIQUELME, Alexandro. Universitat Autónoma de Barcelona
MEDINA QUINTANA, Silvia. Universidad de Córdoba
MEDIR HUERTA, Rosa Mª. Universitat de Girona
MEIX CASAS, Helena. Universitat de Barcelona
MÉNDEZ ANDRÉS, Ramón. Universidad de Almería
MENDIÓROZ LACAMBRA, Ana. Universidad de Navarra
MENESES VARAS, Belén. Universidad Autónoma de Chile (Chile)
MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de. Universidad de Zaragoza
MIGUEL-REVILLA, Diego. Universidad de Valladolid
MIRÓN GABRIEL, Mª Dolores. Universidad de Granada
MOLINA PUCHE, Sebastián. Universidad de Valladolid
MONROY MARTÍN, Marta. Universidad de Extremadura
MONTAÑA CONCHIÑA, Juan Luís de la. Universidad de Extremadura
MORENO BARÓ, Concepción. Universidad de Almería
MORENO-CRESPO, Pilar. Universidad de Sevilla
MORENO-FERNÁNDEZ, Olga. Universidad de Sevilla
MORENO-VERA, Juan Ramón. Universidad de Murcia
MORGADO RONCAL, Leyre. Universidad de Granada
MORÓN MONGE, María del Carmen. Universidad de Huelva

MUÑOZ ESPINOSA, Elena María. Universidad Autónoma de Madrid
MUÑOZ GARCÍA, Gemma. Universidad Complutense de Madrid

NAVARRO-MEDINA, Elisa. Universidad de Sevilla
NIETO RAMOS, Marina. Universidad de Sevilla
NIN, María Cristina. Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)
NUEVO LÓPEZ, Abraham. Universidad de Málaga
NÚÑEZ-BARRIOPEDRO, Estela. Universidad Alberto Hurtado (Chile)

OJEDA-QUINTANA, Óscar Iván. Universidad de las Palmas de Gran Canaria
ORTEGA CERVIGÓN, José Ignacio. Universidad Complutense de Madrid
ORTEGA CHINCHILLA, María José. Universidad de Granada

PALACIOS MENA, Nancy. Universidad de los Andes (Colombia)
PALLARÉS-JIMÉNEZ, Miguel Ángel. Universidad de Zaragoza
PANTOJA CHAVES, Antonio. Universidad de Extremadura
PARRA MONSERRAT, David. Universitat de Valéncia
PEINADO ESPINOSA, Victoria. Universidad de Granada
PEINADO RODRÍGUEZ, Matilde. Universidad de Jaén
PENELAS-LEGUÍA, Azucena. Universidad Alberto Hurtado (Chile)
PÉREZ HERRERA, Viviana. Universidad Católica del Norte (Chile)
PÉREZ-GUILARTE, Yamilé. Universidad de la Coruña
PÉREZ RODRÍGUEZ, Noelia. Universidad de Sevilla
PINOCHET PINOCHET, Sixtina. Universidad Católica del Norte (Chile)
PINTO TORTOSA, Antonio Jesús. Universidad Europea de Madrid
PONS-ALTÉS, Josep M. Universitat Rovira i Virgili
PORRINAS GONZÁLEZ, David. Universidad de Extremadura
PORTELA GUARÍN, Henry. Universidad de Caldas (Colombia)
PUIG GUTIÉRREZ, María. Universidad de Sevilla

QUINTANA-SUSARTE, Sebastián. Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales

RAMÍREZ ACHOY, Jéssica. Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica)
RAMOS MIRAS, José Joaquín. Universidad de Córdoba
RAMOS NAVAS-PAREJO, Magdalena. Universidad de Granada
RAVINA-RIPOLL, Rafael. Universidad de Cádiz
RAZQUIN, Adriana. Universidad de Málaga
REBOLLO-CORREDERA, Auxiliadora. CEIP Malala (Sevilla)
REYES SOTO, Norberto. Universidad Complutense de Madrid
RIETHMÜLLER HAAS BARCELLOS, Carla. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
RÍOS-MOYANO, Sonia. Universidad de Málaga
RIVERO GRACIA, María Pilar. Universidad de Zaragoza
ROCA MARÍN, Delfina. Universidad de Murcia

RODRÍGUEZ ORTIZ, Angélica María. Universidad Autónoma de Manizales (Colombia)
RODRÍGUEZ PIZZINATO, Liliana Angélica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
ROJAS, María Alejandra. Universitat Autónoma de Barcelona
RUBIO-HERNÁNDEZ, Marta. Universitat de Barcelona
RUBIO NAVARRO, Alodia. Universidad de Zaragoza.
RUIZ ÁLVAREZ, Raúl. Universidad de Granada
RUÍZ LABRADOR, Enrique. Universidad de Extremadura
RUIZ VIVAS, Carmen María. Universidad de Granada

SAAVEDRA SOLÍS, Camila. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)
SÁENZ DEL CASTILLO VELASCO, Aritza. Universidad del País Vasco
SÁIZ SERRANO, Jorge. Universitat de Valéncia
SALAZAR FERNÁNDEZ, Marta María. Universidad de Valparaíso (Chile)
SALVIANO, Dione Beatris. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
SAN MARTÍN ZAPATERO, Alberto. Universidad de Burgos
SÁNCHEZ-AGUSTÍ, María. Universidad de Valladolid
SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Luís. Universidad de Córdoba
SÁNCHEZ-FUSTER, Mª Carmen. Universidad de Murcia
SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. Universitat Autónoma de Barcelona
SEBARES-VALLE, Gemma. Universitat de Barcelona
SEBASTIÁN LÓPEZ, María. Universidad de Zaragoza
SERRANO ARNÁEZ, Begoña. Universidad de Granada
SERRA-SALVÍ, Anna. Universitat de Girona
SOTO LILLO, Paula. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
SUÁREZ ÁLVAREZ, Patricia. Universidad de Córdoba
SUBIABRE VERGARA, Paula. Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales

TERRES CARVALHO, Paula. Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil)
TRABAJO RITE, Mónica. Universidad de Huelva

VALVERDE FERNÁNDEZ, Francisco. Universidad de Córdoba
VÁSQUEZ CONTRERAS, Daniela. Universidad Autónoma de Chile (Chile)
VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela. Universidad Andrés Bello (Chile)
VERA MUÑOZ, María Isabel. Universidad de Murcia
VERGARA QUINTERO, María del Carmen. Universidad Autónoma de Manizales (Colombia)
VICENT, Naiara. Universidad del País Vasco
VIDAL PRADES, Emma Dunia. Universitat Jaume I
VIÑUALES GIL, Alejandra. Universitat de Valéncia

WILSON-DAILY, Ann E.. Universitat de Barcelona

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 27

BLOQUE 1 29

El currículum de las Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde los ODS.

El currículum de Ciencias Sociales: marco legal y cambios desde los ODS.

Tratamiento de problemas sociales relevantes y cuestiones sociales vivas

I
EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1. **La mujer en la enseñanza de la Edad Media. Un estudio a partir de los libros informativos** 33
   Alberto San Martín Zapatero y Jesús Marolla Gajardo
2. **La identidad profesional femenina en la manualística escolar: La imagen de la mujer en los libros actuales de Secundaria** 43
   Mario Ferreras-Listán, Olga Moreno-Fernández y Pilar Moreno-Crespo
3. **La ética del cuidado en el foco de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: una cuestión de rigor científico y justicia social** 53
   Antonia García Luque, Matilde Peinado Rodríguez y Alba de la Cruz Redondo
4. **¿Qué supuso la dictadura franquista para las mujeres españolas? Representaciones del alumnado: un estudio de caso** 61
   Alba María Boix Vicente y Carlos Fuertes Muñoz
5. **LGBTI+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)** 69
   Ann E. Wilson-Daily, Gemma Sebares Valle, Maria Feliu-Torruella, Marta Rubio Hernández y Clàudia López Ferrer

6. **O olhar generificado do espaço escolar no contexto da pandemia da COVID-19** 79
Sandra Coppini Rosa y Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

7. **La infancia en los contenidos sociales y literacidad crítica** 89
Arasy González Milea

8. **La pintura del siglo XX como herramienta didáctica para la educación en visibilidad e igualdad del colectivo gay en el Bachillerato de Ciencias Sociales** 97
Javier García-Luengo Manchado

9. **Ecofeminismo y educación patrimonial en Educación Primaria: formación docente y transferencia en la escuela** 109
Mónica Trabajo Rite, Elisa Arroyo Mora y María del Carmen Morón Monge

10. **RedGen DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales** 119
Laura Lucas Palacios y Antonia García Luque

II
CURRÍCULUM, CIUDADANÍA Y TRATAMIENTO DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES

1. **Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para Educación Primaria** ... 127
Neus González-Monfort, Antonia García Luque, María Dolores Jiménez Martínez, Manuel J. López Martínez, Mariona Massip Sabater y Alba de la Cruz Redondo

2. **Experiencias formativas en Educación Infantil para una ciudadanía reflexiva y activa** 137
Olga Duarte Piña

3. **Cómo investigar sobre el pluralismo democrático y el desacuerdo en la escuela. El objetivo 16 de los ODS** 147
Antoni Santisteban Fernández (coord.), María João Barroso Hortas, Carmen Rosa García Ruiz y Alfredo Gomes Dias

4. **Tras el huevo de la serpiente: un estudio de caso en el marco de una didáctica crítica del franquismo** 157
Néstor Banderas Navarro y Carlos Fuertes Muñoz

5. **Educación Ciudadana para la Justicia Social: un análisis de la propuesta curricular chilena** 165
Sebastián Quintana-Susarte y Paula Subiabre Vergara

6. **Educação humana para uma cidadania ativa: uma experiência no contexto sul brasileiro** 175
Carla Riethmüller Haas Barcellos, Carina Copatti y Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

7. **Propuesta de nuclearización para una educación ciudadana global desde el desarrollo sostenible, en las asignaturas de Ciencias para la Ciudadanía y Educación Ciudadana** 185
Eduardo Cepeda Suárez y Camila Saavedra Solís

8. **Problemas sociales relevantes y enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de estudiantes de formación inicial docente** .. 195
Carolina Alegre Benítez

III
CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1. **¿De dónde vienen las alternativas? Modelos sociohistóricos para pensar futuros alternativos y su concreción curricular** 207
Mariona Massip Sabater

2. **Relatos hegemónicos y alternativos en Educación Primaria**..... 219
Jordi Castellví Mata, Beatriz Andreu-Mediero, Carmen Escribano Muñoz, Emma Dúnia Vidal Prades, Francisco Gil Carmona y Mª Consuelo Díez-Bedmar

3. **La teoría fundamentada como método de investigación de cuestiones emergentes sobre la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales** 227
Juan Carlos Bel

4. **Literacidad crítica digital a través de narraciones históricas en redes sociales**..... 237
María Alejandra Rojas y Neus González-Monfort

5. **Educación para el Desarrollo Sostenible: Un compendio de los currículos en España** 247
María Yazmina Lozano Mas y Santiago D. Hernández Torres

6. **Desarrollo Sostenible y Agenda 2030 en el currículo de las asignaturas de Economía en ESO y Bachillerato** 259
Elena Gómez de la Fuente y Elena María Muñoz Espinosa

7. **Las concepciones del profesorado de educación básica y media sobre las temporalidades en la enseñanza de la Historia Reciente Presente de Chile. Un estudio de caso** 269
Francisca Carolina Díaz Zúñiga y Daniela Cartes Pinto

8. **Didáctica participativa en el aula de primaria**..... 277
Emma Dunia Vidal Prades

9. **"No dejar a nadie atrás, infancias en movimiento y educación para el desarrollo sostenible". Análisis comparativo de los currículos de Chile y la Comunitat Valenciana**..... 287
Camila Saavedra Solís y Didac Delcán Albors

IV
EL CURRÍCULUM DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. SOSTENIBILIDAD Y CAMBIO CLIMÁTICO

1. **El alumnado de 1º de ESO ante un conflicto ambiental: Un ejemplo de literacidad visual para trabajar los ODS** 299
Patricia Suárez Álvarez, Silvia Medina Quintana y Roberto García-Morís

2. **Acción por el clima: concienciación y compromiso del alumnado de Educación Primaria** 309
Ana Mª Hernández Carretero, Enrique Ruiz Labrador y Marta Monroy Martín

3. **El tratamiento de las problemáticas socioambientales y su relación con los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). Un análisis de la legislación educativa** 321
Auxiliadora Rebollo-Corredera, Olga Moreno-Fernández y Mario Ferreras-Listán

4. **Enseñanza de problemas sociales y ambientales en la escuela y Objetivos de Desarrollo Sostenible** 331
Nancy Palacios Mena y Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

5. **A educação escolar na abordagem de problemas socioambientais da cidade** 341
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso y Helena Copetti Callai

6. **El objeto y la educación patrimonial intergeneracional en la Enseñanza Secundaria** 351
Ignacio Gil-Díez Usandizaga

7. **Consideraciones para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales luego de la pandemia. Conclusiones y reflexiones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales** 359
Jesús Marolla Gajardo, Alexandro Maya Riquelme y Marta María Salazar Fernández

V
EL RETO DE LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1. **Resignificación patrimonial e iconografía franquista. Una propuesta de 4º ESO desde la LOMLOE** 369
José Ignacio Ortega Cervigón

2. **Actividades para trabajar los ODS en las clases de historia e Historia del Arte del Bachillerato** 379
José-Manuel González González, Alodia Rubio Navarro y Pedro L. Domínguez Sanz

3. **La dimensión emocional en la Didáctica de las Ciencias Sociales: contextualización y primeras aportaciones** 387
Norberto Reyes Soto

4. **Narrativas sobre la conquista de América en el profesorado de Secundaria en formación: Un estudio de caso** 397
Alejandra Viñuales Gil, Carlos Fuertes Muñoz y Jorge Sáiz Serrano

5. **Diversidad y ODS en el currículum de Secundaria de Historia y Ciencias Sociales de Chile** 407
Alexandro Maya Riquelme

6. **Los ODS en el currículum escolar chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales** 415
Paula Soto Lillo y Gabriela Vásquez Leyton

7. **La enseñanza de la Historia ante los desafíos del siglo XXI: la necesidad de nuevos relatos e imaginarios colectivos. Los casos de Chile y España** 423
Gonzalo Andrés García Fernández

8. **Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum de Educación Geográfica. La Pampa, Argentina** 431
Melina Ivana Acosta y María Cristina Nin

BLOQUE 2 441

Los ODS en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales

Formación del profesorado y práctica docente en Ciencias Sociales ante el fenómeno de la globalización para el logro de los ODS: Prácticas educativas

VI
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LOS ODS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

1. **Aproximación a las concepciones sobre patrimonio del futuro profesorado de Educación Primaria** 445
Janire Castrillo, Iratxe Gillate, Ursula Luna y Teresa Campos-López

2. **17+1 interculturalidad, educación global y ODS** 455
Aritza Saenz del Castillo Velasco y Joseba Iñaki Arregi Orue

3. **Educación patrimonial y ciudadanía crítica. Una práctica educativa en profesorado en formación inicial** 463
Yamilé Pérez-Guilarte y Neus González-Monfort

4. **Las emociones y el patrimonio histórico cultural. Una visita al museo Arqueológico de Badajoz** 473
Leonel Armando Fuentes Moncada, Juan Luis de la Montaña Conchiña y María Magdalena López Pérez

5. **Un museo virtual para el estudio de la evolución del ferrocarril en Málaga. Una propuesta de educación patrimonial en conexión con el nuevo currículum de la ESO en Andalucía** 485
José Jesús Delgado Peña, Belén Calderón Roca y Abraham Nuevo López

6. **Qué y cómo abordan valores democráticos las futuras y futuros maestros en sus prácticas profesionales** 505
Belén Meneses Varas y Adolfo Berríos Villarroel

7. **La didáctica en el currículum de las Ciencias Sociales: un trayecto formativo postcrítico latinoamericano** 515
Henry Portela Guarín

8. **Las huellas de la guerra civil en el entorno natural de los montes de Valsaín. Empatía histórica y análisis del paisaje en la formación del profesorado** 523
Rosendo Martínez-Rodríguez, Mª Teresa Carril-Merino y Mercedes de la Calle-Carracedo

VII
LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1. **Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación inicial de docentes: análisis de ideas previas y representaciones** 537
María del Mar Felices de la Fuente, Ramón Méndez Andrés, Manuel José López Martínez, Juan Almagro Lominchar, María Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró

2. **Formación inicial docente en Ciencias Sociales, prácticas pedagógicas y ODS** 549
Liliana Pizzinato

3. **La representación de los ODS en la formación docente en Ciencias Sociales: el caso de la Educación Primaria** 557
Diego García Monteagudo, Benito Campo Pais y Jorge Sáiz Serrano

4. **Los ODS en el grado de Educación Primaria a través de la creación de narrativas** 567
Miguel Jesús López Serrano, Rafael Guerrero Elecalde, José Joaquín Ramos Miras y Francisco Valverde Fernández

5. **Las representaciones del profesorado sobre los aportes de la enseñanza de la Historia Reciente Presente de Chile a la formación ciudadana en la escuela** 577
Francisca Carolina Díaz Zúñiga y Neus González Monfort

6. **Los ODS en el diseño de proyectos pedagógicos. Contranarrativas en la Formación del Profesorado en Ciencias Sociales** 585
Sonia Alejandra Bazán y Silvia Amanda Zuppa

7. **Futuros docentes en la red por una educación para el desarrollo sostenible** 595
Mercedes de la Calle-Carracedo, Esther López-Torres, Azucena Hernández-Sánchez y Mª Teresa Carril-Merino

8. **El modelo TPACK para el trabajo de los ODS 4, 5 y 10** 607
Isabel María Gómez Trigueros

9. **La invisibilidad de las personas en situación de discapacidad en los textos de estudio de Historia y Ciencias Sociales en Chile** 617
Marta María Salazar Fernández, Sixtina Pinochet Pinochet y Antoni Santisteban Fernández

VIII
LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PROCESOS DE FORMACIÓN

1. **Competencias para una Cultura Democrática: experiencias de participación democrática en la formación inicial de profesores** ... 629
Maria João Barroso Hortas y Alfredo Gomes Dias

2. **¿Qué relación existe entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el conocimiento del entorno social? Concepciones del profesorado en formación** 639
Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás De Alba Fernández y Elisa Navarro-Medina

3. **La formación del profesorado de Ciencias Sociales en nuevas prácticas docentes y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible** 649
José Joaquín Luque García

4. **Módulos para la formación del profesorado en Europa: presentación del Proyecto TEEM desde la perspectiva española** 657
Diego Miguel-Revilla, Rosendo Martínez-Rodríguez y María Sánchez-Agustí

5. **Impresiones de los estudiantes de Magisterio ante la Agenda 2030 en tiempos de pandemia** 667
Anna Serra-Salvi y Rosa M. Medir Huerta

6. **Diseño de actividades en el rincón de ODS en el aula de Educación Infantil** 675
Miguel Ángel Pallarés-Jiménez y Ana Lleida-Añón

7. **Estudio de los recuerdos del profesorado en formación para su aplicación a la Didáctica de las Ciencias Sociales** 683
Daniel J. Martín-Arroyo Sánchez y Vicente Ballesteros Alarcón

IX
FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRETE A LOS RETOS DE LOS ODS: EDUCAR EN IGUALDAD

1. **Concepciones del profesorado sobre coeducación patrimonial** 695
Laura Lucas Palacios y Antonia García Luque

2. **Arte comprometido e igualdad de género en la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte** 707
Bárbara C. Cruz, Juan Ramón Moreno-Vera y María Isabel Vera Muñoz

3. **Diseño y presentación de un proyecto de investigación sobre el análisis de iconos culturales en Educación Primaria: profesores, alumnos y currículo** 717
Sebastián Molina Puche y María Sánchez-Agustí

4. **La Historia del Arte como herramienta educativa del profesorado para fomentar la coeducación y la educación afectivosexual en las aulas de Educación Secundaria** 727
José Luis Bolívar Fernández y Raúl Ruiz Álvarez

5. **El tratamiento de problemas sociales relevantes en la práctica educativa. Propuesta de intervención para trabajar la (des)igualdad de género en el urbanismo** 737
Francisco Javier Jaraíz Cabanillas y Antonio Pantoja Chaves

6. **La Convención de los Derechos del niño y de la niña en las aulas escolares. Una garantía para darle sentido al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible** 753
Manuel José López Martínez

7. **Práctica docente y formación del profesorado en los ODS a través del trabajo con los patrimonios controversiales** 761
José María Cuenca López, Myriam J. Martín Cáceres y Jesús Estepa Giménez

X
LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES: TEMAS SOCIALES RELEVANTES

1. **Formación de docentes y alfabetización audiovisual crítica: concepciones epistemológicas y construcción de identidades desde las Ciencias Sociales** 769
Raúl López-Castelló y David Parra Monserrat

2. **Aprendizaje cooperativo y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): formación de docentes a partir de problemas sociales relevantes** 779
Albert Irigoyen y Josep M. Pons-Altés

3. **La construcción de narrativas históricas en la formación inicial de Primaria** 789
Jéssica Ramírez Achoy

4. **"Nós propomos!" Educação cidadã na formação inicial em Geografia em Chapecó/SC** 799
Adriana Maria Andreis y Sérgio Claudino

5. **Objetivos para una vida sustentable: experiencia de aprendizaje en la adaptación de ODS a escala local** 809
Daniela Vásquez Contreras, Fernando Godoy Vera y Francisco Gallegos Celis

6. **Cognición y emoción en la narrativa de jóvenes de Secundaria** 819
Paulina Latapí Escalante

7. **Análisis del conflicto colombiano y construcción de ciudadanía democrática en la Educación Básica** 827
Martha Cecilia Guitérrez, Orfa E. Buitrago y Carolina Franco

8. **Educar en ciudadanía crítica en Bachillerato en contextos de movilización social en Colombia** 837
Luis Felipe Caballero Dávila y Gustavo González Valencia

XI
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS EN EL NUEVO CONTEXTO DIGITAL

1. **El modelo TPACK, una propuesta para el desarrollo de la competencia digital y el uso de fuentes primarias históricas en el Grado de Maestro** 849
Carlos D. Ciriza-Mendívil y Ana Mendioroz Lacambra

2. **Percepciones de un grupo de adolescentes en torno a las calles de su entorno mediante el uso de Streetmix** 859
Beatriz Andreu-Mediero, Óscar Iván Ojeda-Quintana y Ezequiel Guerra de la Torre

3. **La arquitectura narrativa de los videojuegos y el lenguaje interactivo** 869
Daniel Camuñas García, María Encarnación Cambil Hernández, Begoña Serrano Arnáez y Magdalena Ramos Navas-Parejo

4. **Instagram como herramienta didáctica en Ciencias Sociales para la ciudadanía digital** 877
Javier Contreras García

5. **Construyendo ciudades sostenibles a través de los videojuegos** 891
Daniel Camuñas García, María Encarnación Cambil Hernández, Begoña Serrano Arnáez y Magdalena Ramos Navas-Parejo

6. **El diseño participativo y digital de la sostenibilidad escolar a través de la ciudadanía espacial** 901
Rafael de Miguel González, María Sebastián López y Ondrej Kratochvil

7. **La gamificación como herramienta para sensibilizar al alumnado de Ciencias Sociales con la sostenibilidad** 911
Mario Corrales Serrano

XII
LOS ODS EN LA PRÁCTICA DOCENTE: ECUACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

1. **Producción y consumo responsable en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria** 921
Rocío Jiménez Palacios y Mª del Carmen Morón Monge

2. **La educación basada en el lugar y el desarrollo sostenible La práctica del profesorado de educación infantil a partir de un grupo de discusión** 933
Mª Rosario Gómez Alcalde y José A. Armas Castro

3. **Análisis de la percepción del profesorado en formación sobre los ODS y la sostenibilidad a través del consumo responsable y la industria textil** 941
Rafael Guerrero Elecalde, Luis Sánchez Vázquez y Miguel Jesús López Serrano

4. **Los Espacios Naturales y la Educación para la sostenibilidad. Una experiencia con profesorado de Educación Infantil** 949
Leticia López-Mondéjar, José A. Armas Castro y Jorge Conde Miguélez

5. **La educación para el consumo responsable y solidario en la formación del profesorado de enseñanza primaria: los ods como un recurso vehicular** 959
María Olga Macías Muñoz

6. **La comida no se tira. Una experiencia didáctica sobre el despilfarro alimentario en un proyecto docente en torno a un mercado de abastos en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales** 967
Adriana Razquin

7. **Una propuesta para trabajar los ODS: El proyecto "Biógrafas y biógrafos del medioambiente"** 973
Maddi Elorza, Naiara Vicent, Alex Ibañez-Etxeberria y Lidia Caño

8. **Clima, paisaje y salud. Los ODS en la didáctica de la Historia Una propuesta a partir del estudio de las topografías médicas**..... 981
María José Ortega Chinchilla, Antonio Luis Bonilla Martos, Mateo Salvador Arias Romero y María del Pilar López García

BLOQUE 3 993

Experiencias de aprendizaje para el logro de los ODS

Nuevos contextos en la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la igualdad, accesibilidad, educación para la paz y ciudadanía digital

XIII
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA EL LOGRO DE LOS ODS

NUEVOS CONTEXTOS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA IGUALDAD, LA ACCESIBILIDAD, LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CIUDADANÍA DIGITAL

1. **Un viaje gastronómico por el mundo. Investigando sobre alimentación sostenible en la formación inicial de docentes de Educación Infantil**..... 997
María Puig Gutiérrez, Alicia Guerrero Fernández, Lidia López-Lozano y Marina Nieto Ramos

2. **Juegos y dinámicas participativas como método para prevenir desigualdades en entornos educativos** 1007
Helena Meix Casas

3. **De la teoría a la práctica: Los ODS ante el desarrollo de un proyecto de innovación docente sobre el cambio climático en las aulas de Secundaria** 1015
Raúl Ruiz Álvarez

4. **¿Objetivos de desarrollo sostenible o sostenibilidad? Análisis de los grados de Educación Primaria en Andalucía**..... 1029
Patricia Suárez Álvarez, Roberto García-Morís y Silvia Medina Quintana

5. **Arte y diseño para los objetivos de desarrollo sostenible** 1039
Sonia Ríos-Moyano

6. **Por una educación ambiental decrecentista. Estudio de ideas socioambientales críticas de jóvenes de cara a la elaboración de material didáctico**..... 1049
Celia Lerín Tutusaus, Germán Llerena del Castillo y Mariona Espinet Blanch

7. **Un programa de prácticas universitarias en Educación Primaria para la enseñanza-aprendizaje de los ODS** 1059
Vicente Ballesteros Alarcón y Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez

XIV
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS A TRAVÉS DE PROYECTOS EDUCATIVOS

1. **Sobre princesas, brujas y otras heroínas. El proyecto Patexplor@: Un ejemplo de narrativa gráfica audiovisual en femenino como instrumento para educar en valores a la ciudadanía**..... 1073
Belén Calderón Roca

2. **Las maletas didácticas en la formación del profesorado: su aportación a los ODS**..... 1089
Gemma Muñoz García y Esther Jiménez Pablo

3. **Textrina universitaria: análisis arqueo-experimental del artesanado textil romano en el marco de un proyecto de aprendizaje colaborativo** 1099
Macarena Bustamante-Álvarez, Ignacio Simón Cornago, M. Dolores Mirón Gabriel, Jesús Gámiz Caro, Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez y Leyre Morgado-Roncal

4. **Pensamiento crítico en las redes sociales a través de la historia: el proyecto PreteritUM** 1109
Laura Arias Ferrer, Alejandro Egea Vivancos y Delfina Roca Marín

5. **Los ODS en el ámbito universitario. Programa "ODSESIONES" (Universidad de Murcia)**..... 1119
Carmen Sánchez-Fuster, Inés López López y Longinos Marín Rives

6. **La utilidad de los lugares de memoria en la consecución del ODS16 desde la perspectiva del profesorado. El caso de las rutas del Museo Memorial del Exilio (MUME)** 1127
David González Vázquez y Maria Feliu-Torruella

7. **La Educación Patrimonial y su proyección social como reto del desarrollo humano sostenible** 1137
Mª Luisa Hernández Ríos y Begoña Serrano Arnáez

8. **Didacteca. Un proyecto de innovación docente para construir historia a través de la arqueología** 1147
Begoña Serrano Arnáez, Carmen María Ruiz Vivas, Victoria Peinado Espinosa, Alberto Dorado Alejos y Ana Luisa Martínez Carillo

XV
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

1. **Evaluación de unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Implicaciones para la formación del profesorado**... 1159
Catalina Guerrero Romera

2. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas aulas de Geografia: proposta de trabalho** 1167
Paula Terres Carvalho, Nicolas Cortes Granville y Dione Beatris Salviano

3. **¿Tiene Historia el lugar dónde vives? Una propuesta didáctica en relación con el ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles** 1177
Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco

4. **La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio** 1187
José Manuel Hernández de la Cruz, María Pilar Rivero Gracia y Jesús Gerardo Franco Calvo

5. **El flamenco enmarcado en las sociedades contemporáneas y sus perspectivas didácticas** 1197
Rosa Ana García Miranda

6. **La simulacion empresarial desde el marco de los ODS como experiencia de enseñanza-aprendizaje** 1203
Azucena Penelas-Leguía, Pedro Cuesta-Valiño, Estela Núñez-Barriopedro, Jose María López-Sanz y Rafael Ravina-Ripoll

7. **Por una educación de calidad en las prácticas fuera del aula en la enseñanza de la Geografía**..... 1211
José Antonio López Fernández

8. **Los errores cinematográficos desde la mirada indiscreta de la Historia y la Historia del Arte** 1221
Kevin Leyva González y Antonio Rafael Fernández Paradas

XVI
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS DESDE LA IGUALDAD Y LA ACCESIBILIDAD

1. **Diversidad cultural, educación e inclusión. Oportunidades para desarrollar una ciudadanía crítica en la formación inicial del profesorado** 1239
Maria João Barroso Hortas y Antoni Santisteban

2. **Una experiencia de desarrollo de competencias de cultura democrática desde los ODS. Construir ciudadanía en las aulas** 1251
Mª Consuelo Díez Bedmar y Santiago Jaén Milla

3. **Propuestas educativas ante las problemáticas sociales recientes: los modelos de representación de la desigualdad social en las fuentes audiovisuales** 1261
Antonio Pantoja Chaves, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, y David Porrinas González

4. **Diseño Universal de Aprendizaje en el aula universitaria para aprender desde la diversidad en la escuela inclusiva** 1271
Teresa Benito Aguado

5. **Competencia digital docente y competencias sociales y ciudadanas. Revisión teórica para una vinculación efectiva** 1279
Juan Carlos Colomer Rubio

6. **Ideas sobre la Educación para la Ciudadanía en el profesorado en formación en Educación Primaria, un caso en el norte de Chile** . 1289
Sixtina Pinochet Pinochet y Viviana Pérez Herrera

7. **En defensa del trabajo digno. Estudio de la esclavitud contemporánea en la asignatura de Geografía Humana, Económica y Política** 1301
Julieta Espín Ocampo y Antonio Jesús Pinto Tortosa

9. **Contribución del programa Ondas-Caldas a la formación ciudadana y al alcance de los ODS** 1309
Angélica María Rodríguez Ortiz y María del Carmen Vergara Quintero

9. **El cine de los años 60 para la enseñanza de contenidos socioculturales** 1317
Salvador Mateo Arias Romero y María Pilar López García

10. **La labor de las instituciones educativas en la consecución de la paz como objetivo de desarrollo sostenible** 1327
Antonio Luis Bonilla Martos y María José Ortega Chinchilla

PRESENTACIÓN

El libro que tiene entre sus manos recoge una serie de textos desde los que se propone una reflexión en torno a los retos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas educativas vinculadas a esta área de conocimiento.

Nos encontramos en un momento paradigmático a nivel nacional en al ámbito educativo. En la nueva reforma educativa plasmada en a LOMLOE, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se ha dividido en tres bloques de contenidos: Cultura Científica, Tecnología y Digitalización, y Sociedades y Territorios, los cuales según esta ley deben adaptarse al alumnado y a las características formativas y didácticas, pretendiendo que esta área interactúe con el resto de áreas del currículo. Dicha ley educativa fomenta, entre otros muchos aspectos, la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por ello se considera que la situación requiere de un análisis y reflexión crítica desde los ODS sobre los principios que rigen la concreción de las finalidades educativas que deberá completarse mediante un análisis de las programaciones del profesorado, de las prácticas de aula y de la percepción que los propios docentes poseen de estos nuevos escenarios que, si bien gozan del consenso de una parte de la comunidad educativa, siempre deben ser sometidos a una crítica.

En este nuevo contexto, a nivel internacional, determinado por modelos educativos de corte neoliberal y tecnocrático y posiciones sorprendentes frente a las Ciencias Sociales, es necesario más que nunca reflexionar acerca de la importancia y la necesidad de las Ciencias Sociales en la formación de los ciudadanos y sobre las prácticas encaminadas a ello, analizando los retos que plantean los ODS en relación al currículo, la enseñanza aprendizaje, la formación del profesorado y las prácticas en el aula e, incluso, acerca de las concepciones sobre las disciplinas educativas a enseñar, que a menudo se ven envueltas como señala Bourdieu en un "conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, generándose un consenso aparente y que no está lo suficientemente sometido a crítica".

Esta situación ha preocupado constantemente a la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS) que, junto

con el grupo de Investigación UNES, Universidad Escuela y Sociedad (HUM-985) de la Universidad de Granada, presenta este libro que tiene como objetivo contribuir al intercambio de ideas y conocimiento sobre el currículo, la formación del profesorado y las prácticas docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales desde los ODS.

La selección de los textos que lo componen y su organización está regida por los principios aceptados por la investigación científica educativa y son asumidos entre la comunidad escolar y científica. A través de ellos se pretende incitar al debate con el fin de favorecer la investigación, la innovación y el conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Con este fin, las personas interesadas podrán encontrar en esta obra colectiva, publicada por la editorial Narcea, las aportaciones de casi doscientas personas que ejercen su docencia y realizan su investigación, en universidades, centros de investigación y enseñanza, tanto nacionales como internacionales, especialmente en Iberoamérica. La obra, aporta análisis teóricos, investigaciones empíricas y reflexiones acerca de experiencias que nos ayudan a abordar los retos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean a esta área de conocimiento.

En este sentido, la obra es una oportunidad para analizar diferentes aspectos referidos a contenidos, métodos, recursos y finalidades socioeducativas promovidas desde los currículos de Ciencias Sociales desde los ODS, analizando qué pueden aportar a la formación crítica del alumnado y qué papel pueden desempeñar en la formación continua del profesorado.

Tras la presentación, el libro está estructurado en tres apartados o bloques. El primer Bloque, bajo el título: "El currículum de las Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde los ODS. El currículum de Ciencias Sociales: marco legal y cambios desde los ODS. Tratamiento de problemas sociales relevantes y cuestiones sociales vivas", contiene aportaciones vinculadas al análisis del marco legal y a los cambios que se han producido desde los ODS, los modos que pueden condicionar el currículum y la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales y el tratamiento de problemas sociales relevantes, y cuestiones sociales vivas en el aula, como son la igualdad de género, el análisis de libros de texto, la sostenibilidad y el cambio climático desde los ODS.

"Los ODS en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del profesorado y práctica docente en Ciencias Sociales ante el fenómeno de la globalización para el logro de los ODS: prácticas educativas" es el título del segundo Bloque que contiene diferentes contribuciones, en las que se analizan y evalúan proyectos e iniciativas sobre educación patrimonial desde diferentes puntos de vista, desarrollados tanto en museos como en otros espacios de la educación formal y no formal, así como, la utilización de diferentes recursos y herramientas; diferentes prácticas educativas realizadas desde los ODS en la formación inicial del profesorado, y en su proceso de formación; propuestas

didácticas encaminadas a promover la igualdad de género, y el análisis de diferentes materiales educativos desde este enfoque. Igualmente presenta trabajos donde se aborda el procedimiento para lograr la consecución de los ODS en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a través de problemas sociales relevantes, como la memoria histórica y la sostenibilidad. Estudios que exploran deferentes aspectos y experiencias de aprendizaje para trabajar desde los ODS la ciudadanía democrática y la construcción de narrativas históricas. Junto a todo ello incluye también textos en los que se muestran experiencias de aprendizaje para la formación del profesorado en el nuevo contexto digital desde los ODS.

Finalmente, en el tercer Bloque, "Experiencias de aprendizaje para el logro de los ODS. Nuevos contextos en la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la igualdad, la accesibilidad, la educación para la paz y la ciudadanía digital", se reúnen estudios que profundizan en las representaciones sociales que mantienen tanto los futuros docentes como el profesorado en activo, de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sobre aspectos diversos, vinculados con los contenidos, métodos y finalidades que debe perseguir la enseñanza de las Ciencias Sociales para el logro de los ODS, y experiencias de aprendizaje desde los ODS para el logro de la igualdad, la accesibilidad y la construcción de una ciudadanía crítica.

Creemos firmemente que las reflexiones e investigaciones contenidas en este libro contribuyen a situar el foco sobre cuestiones que preocupan al profesorado y a la comunidad investigadora a ambos lados del océano Atlántico desde hace décadas. En el contexto español es significativo apuntar que la edición de este texto coincide con la implementación de la primera fase de la nueva reforma educativa llevada a cabo por el Gobierno a través de la nueva ley educativa, la LOMLOE, en la que se incluyen en el currículum de las diferentes etapas educativas los Objetivos de Desarrollos Sostenible. Consideramos por ello, que se trata de una publicación pertinente, que ofrece numerosas posibilidades a la comunidad educativa, para trabajar los ODS en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sin embargo, con independencia de este u otros cambios legislativos, en el futuro inmediato, seguirá siendo necesario abordar los retos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que es un nuevo factor presente con otro nombre en la comunidad educativa, que el cambio climático ha puesto sobre la mesa, así como, el aumento de las desigualdades y los cambios sociales provocados por Internet y las Redes Sociales, sin olvidarnos de la COVID-19, que han provocado cambios en la educación; estos cambios constituyen un reto que hay que abordar.

María de la Encarnación Cambil Hernández
Antonio Rafael Fernández Paradas
Nicolás de Alba Fernández

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS ODS

BLOQUE 1

El currículum de las Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde los ODS
El currículum de Ciencias Sociales: marco legal y cambios desde los ODS
Tratamiento de problemas sociales relevantes y cuestiones sociales vivas

I

EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1

LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA EDAD MEDIA UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS LIBROS INFORMATIVOS

Alberto San Martín Zapatero
Jesús Marolla Gajardo

1. INTRODUCCIÓN

Los libros ilustrados de no ficción o informativos -en adelante, LI- son libros destinados a la divulgación científica (Garralón, 2013). Hacen referencia a fenómenos sociales, naturales o tecnológicos y su estructura favorece tareas didácticas ya que combinan imagen y texto en secciones que pueden ser abordadas por partes en función del interés del lector o lectora (Herrero, Ponce y Oliva, 2021). Estos libros constituyen actualmente propuestas multimodales que invitan a la comprensión de temas científicos, a través de los sentidos, estimulando la curiosidad y la motivación y facilitando la construcción colectiva de conocimiento por parte de lectores infantiles y juveniles (Baby, 2019). Actualmente, con las nuevas tecnologías, se desarrolla la herramienta del book-trailer para acercar el LI a alumnado de Educación Primaria (Heredia y Sánchez, 2020).

Desde el último tercio del siglo pasado, movimientos de renovación pedagógica como Rosa Sensat, entre otros, reconocían el valor educativo del LI en el aula (Mora, 2009). Pronto se advertía su contribución al desarrollo de áreas curriculares no necesariamente lingüísticas, como señalan Pagès y Santisteban (2010), al contemplar su valor en el aula de ciencias sociales.

Existe una amplia gama temática de LI con base en las ciencias sociales como son los libros de viajes, las biografías, las etapas históricas, los estilos artísticos, etc. Millares y Rivero (2012), por su parte, reconocen la importancia del LI en la enseñanza de la historia en el contexto de trabajo por proyectos en edades tempranas. Esta vocación transdisciplinar del libro ilustrado de no ficción amplía y ayuda a contextualizar los

contenidos ofrecidos en los libros de texto de ciencias sociales, colabora en la adquisición de vocabulario específico y promueve estrategias de lectura crítica en soportes muy atractivos que ayudan a satisfacer la curiosidad y a sostener el interés del lector.

En suma, el LI contribuye a la comprensión del medio social, del mundo y su organización, demostrando su utilidad didáctica en la biblioteca escolar (Mora, 2009). Es por esta razón, que en los últimos años han surgido preguntas sobre la presencia o ausencia de determinados colectivos en las narrativas escolares. Dichos aspectos de contenido cobran interés en relación al creciente desarrollo de estudios relativos a la literacidad crítica (Tosar y Santisteban, 2016). Son significativas las publicaciones dirigidas al profesorado que cuestionan narrativas y fuentes de información utilizadas en el aula con el fin de detectar relaciones desiguales de género (Ortega-Sánchez y Pagès, 2017). Investigaciones como las de Marolla (2014), Ortega-Sánchez y Pérez (2015), Sáenz del Castillo (2015), entre otras, abordan en libros de texto de educación histórica la presencia/ausencia de personajes femeninos. Castrillo, Gillate, Vicent y Luna (2021) examinan la presencia de las mujeres de la Edad Media en la historia escolar detectando concepciones androcéntricas y hallando divergencias con la historia académica.

En los libros de ficción y de no ficción también se realizan estudios con perspectiva de género donde se detectan, tanto en los elementos discursivos como en los iconográficos, concepciones androcéntricas (García y Hernández, 2016) y estereotipos sexistas incluso en obras premiadas (Fernández-Artigas, Etxaniz y Rodríguez-Fernández, 2019).

2. MÉTODO

2.1. Muestra

El corpus literario se seleccionó mediante un muestreo documental intencional (Galeano, 2007) en dos bibliotecas públicas de dos ciudades españolas. Las unidades de muestreo seleccionadas (n=3) tuvieron la misma probabilidad de estar representadas. Cada unidad seleccionada es representativa del conjunto de documentos de interés para esta investigación y atiende a los siguientes criterios: 1) Se trata de libros dirigidos a público infantil en edades lectoras, especialmente a alumnado de la etapa de Educación Primaria; 2).

Con presencia de contenidos sobre la Edad Media; 3) Cuya ambientación narrativa se ubique en contextos espaciales del medievo; y 4) Que existan personajes humanos (Tabla 1).

TABLA 1. Corpus narrativo

Libro	Autor/a	Ilustrador/a	Título	Editorial	Año	Págs.	Fondo Bibliográfi co
1	Agnes Vanderviele	F. Houssin y C. Ramadier	Caballeros y Castillos	Larousse	2007	37	Biblioteca Central Infantil de Donostia
2	Richard Tames	Steven Sweet y Mike Taylor	Descubriendo la vida y las costumbres en la Edad Media	SM	2008	24	Biblioteca Pública de Burgos
3	Jaime Nuño González	Chema Román	Una aldea en tiempos del románico	Fundación Santa María la Real	2009	64	Biblioteca Pública de Burgos

Fuente. Elaboración propia

2.2. Diseño y procedimiento

El objetivo de esta investigación es detectar en los libros ilustrados informativos sobre la Edad Media el grado de presencia/ausencia de personajes femeninos y masculinos, así como determinar las asignaciones de género en el parámetro narrativo de sus acciones. Para ello, se parte de los estudios de Vigotsky (1982) sobre cómo el lenguaje socializa a las personas en una cultura determinada. A partir de estos principios, este estudio se posiciona en el enfoque crítico en educación dirigido hacia la transformación social desde las bases de la igualdad y la justicia y en el enfoque feminista. Para ello, se aplica la literacidad crítica y el análisis de contenido con el fin de descodificar (Cassany, 2006) relatos sexistas. Se analizan dos variables como son la presencia-ausencia de hombres y mujeres y el tipo de actividades que desarrollan unas y otros en los textos y en las ilustraciones (Tabla 2).

TABLA 2. Justificación de las variables de estudio

Variable	Justificación
Presencia-ausencia de hombres y mujeres en textos e ilustraciones	
Tipo de actividades desarrolladas por hombres y mujeres en textos e ilustraciones	

Fuente. Elaboración propia

3. ANÁLISIS DE DATOS

Esta dimensión tiene base en la historiografía sobre la ausencia de las mujeres en los contenidos y materiales escolares (Díez y Fernández, 2019) y propone transposiciones didácticas con perspectivas inclusivas (De la Montaña, 2015).

Esta propiedad tiene base en la historiografía referida a las actividades realizadas por las mujeres en la historia con amplio desarrollo en la Edad Media como, por ejemplo, el ámbito laboral femenino (López, 2010).

Se han seguido tres fases analíticas (Miles, Huberman y Saldaña, 2014): 1) Reducción de datos a través de la identificación, separación, codificación y categorización de las unidades de registro tomando criterios de naturaleza social que permiten diferenciar fragmentos de texto de acuerdo a los roles sociales de los personajes implicados; 2) Disposición y transformación de los datos a través de la asignación de significados narrativos, el establecimiento de relaciones categoriales y la cuantificación descriptivo-narrativa de textos e imágenes; y 3) Inferencia e interpretación de los contenidos narrativos desde la perspectiva de género.

Se definieron dos unidades de contexto: unidades de naturaleza social, donde se identifican por página las actividades, tareas o funciones que desempeñan los personajes agrupándolas en seis campos o tipos de actividades: laborales, domésticas, bélicas, intelectuales, artísticas y simbólicas; y unidades de naturaleza numérica, donde se contabiliza el número de hombres y mujeres presentes por página incluidos en las narrativas textuales e iconográficas para determinar sus respectivos grados de presencia/ausencia (Tabla 3).

TABLA 3. Variables de análisis, unidades de registro y unidades de contexto

Variables	Unidad de registro	Unidad de contexto
Presencia/ausencia de hombres y mujeres en textos e ilustraciones		
a) Frecuencia de aparición social protagónica de hombres y mujeres		
Numérica		
Tipo de actividades desarrolladas por hombres y mujeres en textos e ilustraciones		

Fuente. Elaboración propia.

4. RESULTADOS

a) Laborales
b) Domésticas
c) Bélicas
d) Intelectuales
e) Artísticas
f) Simbólicas

4.1. Social

En relación a la primera variable estudiada referida a la presencia/ausencia de hombres y mujeres en textos e ilustraciones (Tabla 4) se constata una marcada ausencia de las mujeres (gráfico 1). En el libro 1, el hombre es nombrado en los textos un 92,3 % más veces que la mujer y su figura es representada iconográficamente un 91,4 % más que la de la mujer. En el libro 2, el hombre es nombrado un 93,6 % más veces que la mujer e ilustrado un 82,4% más veces que la mujer. En el libro 3, el hombre tiene una presencia textual del 96,1 % más que la mujer y es ilustrado un 81,8 % más veces que la mujer.

En relación a la escasa presencia de la mujer en el corpus textual de la muestra, se constata, que sólo en un caso se nombra a una mujer por su nombre propio. Se trata de Juana de Arco en el libro 2, tratando de ensalzar una figura que desarrolló funciones asignadas tradicionalmente a los hombres, como es hacer la guerra. Por el contrario, la presencia de nombres propios masculinos es abundante, lo vemos en, Otón I, Ricardo I, Saladino, Luis IX, William Wallace, Roberto I, Gutenberg, en el libro 2 u otros como el monje Raúl Glaber, los maestros Villard d´Honnecourt, Jimeno y Wiligelmo, el escultor Miguel, en el libro 3, entre otros. La presencia textual de la mujer también muestra otras características, como son las referidas a la subsidiariedad de la mujer respecto al hombre. Lo vemos en la página 50 del libro 3 cuando señala que "en los momentos de más trabajo la mujer ayudaba al hombre en el campo".

TABLA 4. Presencia de personajes

	Hombres		Mujeres	
Presencia Textual				
Presencia Iconográfica				
Presencia Textual				
Presencia Iconográfica				

GRÁFICO 1. Frecuencias de presencia textual e iconográfica por sexos

	F	%	F	%	F	%	F	%
Libro 1	72	92,3	499	91,4	6	7,7	37	8,6
Libro 2	74	93,6	404	82,4	5	6,4	86	17,6
Libro 3	50	96,1	198	81,8	2	3,9	44	18,2

Fuente. Elaboración propia.

La escasa presencia iconográfica de la mujer, como hemos visto, revela además una característica común en los tres libros, se trata de presencias inespecíficas donde no se describe ninguna acción del personaje. Aparecen mirando, estáticas o formando parte de grupos sin estar implicadas en ninguna tarea. Ello se observa en las páginas 6, 10 y 26 del libro 1; en las páginas 28, 32, 34, 45, 50 del libro 2; y en las páginas 9, 16, 17 y 18 del libro 3. La segunda variable concierne al tipo de actividades desarrolladas por hombres y mujeres (gráfico 2). Las narrativas iconográficas y textuales señalan que las actividades de tipo intelectual, artístico y simbólico son las que más presencia tienen en los tres libros (f=135), y concurren en ellas los hombres casi de forma absoluta (97%). Nos referimos a actividades tales como tocar música, leer, jugar al ajedrez, impartir misa, rezar (en libro 1), mecenazgo, construcción de iglesias, peregrinación (libro2), tareas de gobierno y descubrimientos técnicos (libro 3), entre otros.

En segundo lugar, destacan las funciones bélicas (f=92) como el ataque y defensa de castillos, participación en torneos (libro 1), la vigilancia de caminos, el bandolerismo (libro 2) o la imposición de castigos por parte del señor feudal (libro 3). Este indicador revela una presencia del 99% de hombres. En tercer lugar, figuran las tareas laborales (f=63) como las agrícolas y otras como herrar, hacer pan o cantería (libro 1), fabricar tejas, carpintería, cazar (libro 2), minería y comercio (libro 3), entre otras, donde los hombres tienen una presencia iconográfica del 85% y textual del 95%. Por último, las tareas domésticas (f=41) son las menos representadas y las mujeres las desempeñan un 62 % más que los hombres en la iconografía y un 87% en las narrativas textuales. Se adscriben a esta tipología fundamentalmente actividades de crianza de niños, bordar, asearse, servir (libro 1), parir o coser (libro 2).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados, los datos muestran una limitadísima presencia de la mujer en las narrativas textuales e iconográficas estudiadas. Esta infrarrepresentación es observada también en otros manuales escolares como son los libros de texto (López-Navajas, 2014), hecho que está en relación con la escasa presencia temática de aspectos de la vida social, factor que explica la desproporción numérica entre hombres y mujeres, fenómeno constatado también sobre las mujeres medievales en libros de texto de Educación Primaria (Castrillo et al., 2021).

Por el contrario, son las funciones artísticas, intelectuales y bélicas las más representadas y con vinculación al ámbito masculino en los tres libros, donde la mujer tiene una presencia limitada, unas veces pasiva, otras inespecífica y también otras contributiva (Pagès y Sant, 2012), bien como ayudante del hombre en las tareas agrícolas o bien contribuyendo en acciones bélicas como es el caso de Juana

de Arco (libro 2). No consta la presencia de mujeres nobles, reinas o abadesas con autonomía y desempeño de funciones sociales y de gobierno coherentes con las últimas líneas historiográficas (Pelaz y Del Val, 2015).

Tampoco aparecen mujeres vinculadas a los oficios, como por ejemplo cantería, carpintería, herrería, etc., pese a las investigaciones históricas que sí demuestran su participación en dichos ámbitos (López, 2010). Los tres libros otorgan a las mujeres tareas domésticas y reproductivas cerca del espacio privado, limitando así la perspectiva de las mujeres como un grupo social heterogéneo y diverso. Este último aspecto tiene importantes consecuencias en la enseñanza de las ciencias sociales porque contribuye a edificar una imagen histórica de la mujer distorsionada y estereotipada, manteniendo las lógicas tradicionales en cuanto roles.

Los LI son artefactos culturales que necesitan ser revisados como cualquier otro material escolar con el fin de detectar contenidos erróneos, estereotipados o discriminatorios. Por ello, y debido al progresivo auge del LI en el ámbito escolar y el reconocimiento de su contribución al desarrollo de la competencia informacional en el alumnado (Teaching, 2019) han surgido iniciativas como la desarrollada por Romero, Heredia, Trigo y Romero (2021), dirigida a la creación de una plataforma digital interactiva que actúa como un repositorio de LI, donde el profesorado puede consultar ejemplares e identificar aspectos de contenido referidos a textos e ilustraciones.

En conclusión, los LI son soportes capaces de secuenciar contenidos de manera estética, con un alto potencial informacional, siendo un excelente recurso mediador en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Pero los resultados obtenidos en la muestra, sin pretensión de generalizarlos, expresan la infrarrepresentación de la mujer en la Edad Media, dificultando la perspectiva de la mujer como sujeto histórico, pudiendo promover la naturalización de esa imagen en los primeros lectores. En segundo lugar, los libros asignan un reducido grupo de actividades a las mujeres, aspecto que dificulta la transposición didáctica de los últimos avances historiográficos sobre las mujeres en la Edad Media. En conjunto, estos resultados manifiestan la perpetuación de valores androcéntricos y estereotipados que obligan al profesorado a examinar los LI de uso en el aula con el fin de seleccionar aquellos que aporten narrativas textuales e iconográficas inclusivas y contribuyan mejor a la comprensión de las sociedades del pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baby, G. (2019). Libros informativos: divulgación científica en clave LIJ (Literatura infantil y juvenil). 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - *Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporània*. Anagrama.

Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa, 51*. https://doi.org/10.1590/198053147313

De la Montaña, J. L. (2015). Didáctica de la Historia, historiografía y visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* AUPDCS y Universidad de Extremadura.

Díez, M. C. y Fernández, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clio. History and History Teaching*, 45, 1-10. http://clio.rediris.es/

Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos,* 18 (1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902

Galeano, M.E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Heredia, H. y Sánchez, S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer: Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Rev. Pemo, Fortaleza*, 2 (1),1-26, 2020. https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3522

López Beltrán, M. T. (2010). El trabajo de las mujeres en el mundo urbano medieval. *Melanges de la Casa Velázquez*, 40(2), 39-57.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 1-14. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Marolla, J. (2014). ¿Aún son visibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313). AUPDCS-Universitat Autònoma de Barcelona.

Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 15(1), 81-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217024398006

Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. En P. López y J. Santos-Paz (Coords.). *Guía para bibliotecas escolares*. Universidade da Coruña.

Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS,* (1), 102-117. https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102

Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A.M. Hernández, C.R. García y J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Universidad de Extremadura-AUPDCS.

Pagès, J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117.

Pelaz, D., y Del Val, M. I. (2015). La historia de las mujeres en el siglo XXI a través del estudio de la reginalidad medieval. *Revista de historiografía*, (22), 101-127.

Romero, M. F., Heredia, H., Trigo, E., y Romero, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143

Sáenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 29, 43-59. http://hdl.handle.net/10550/49802

Teaching, T. (2019). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher,* 72(4), 519-522. https://doi.org/10.1002/trtr.1754

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.

2

LA IDENTIDAD PROFESIONAL FEMENINA EN LA MANUALÍSTICA ESCOLAR: LA IMAGEN DE LA MUJER EN LOS LIBROS ACTUALES DE SECUNDARIA

Mario Ferreras-Listán
Olga Moreno-Fernández
Pilar Moreno-Crespo

1. INTRODUCCIÓN[1]

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible impulsa el compromiso de la comunidad internacional para el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas a través de un objetivo específico y de forma transversal en otros objetivos, siendo el *Objetivo 5. Igualdad de género* unos de los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) más transcendentales para nuestra sociedad. En este sentido es importante analizar en todos los ámbitos que actuaciones se están llevando a cabo para paliar esta problemática. Así pues, uno de los ámbitos donde debemos actuar con mayor incidencia es en las aulas de Educación Secundaria a través de los manuales escolares, ya que siguen siendo el principal recurso didáctico utilizado por la mayoría de los docentes. Los libros de texto y el análisis de sus contenidos, constituyen una línea de investigación muy productiva en la Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos años (Ferreras-Listán y Jiménez-Pérez, 2013; López-Navajas, 2010, 2016; 2013; Valls 2001). Según Gómez-Carrasco, (2014) "los manuales tienen un gran protagonismo en las actividades en el aula, en la metodología y en la planificación y desarrollo de gran parte de las materias, incluida la de Ciencias Sociales".

[1] Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto *El reto de la inclusión laboral femenina: Imaginarios sociales en torno a la identidad profesional de las mujeres en la España democrática desde la manualística escolar (P20_00670),* PAIDI 2020: Proyectos I+D+i, Junta de Andalucía (Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad).

Es importante indagar sobre en la influencia que ejercen los libros de texto, como principal recurso didáctico de las aulas, respecto en la construcción de la identidad delas personas en general y de la identidad profesional en particular. Ya que las expectativas laborales se conformarán de modo diferente, en función variables tales como la clase social, la etnia, la edad o el propio género.

Guichot-Reina y De la Torre-Sierra (2020), señalan que "la identidad profesional femenina se compone de un conjunto de atributos que permiten a las mujeres reconocerse a sí mismas como integrantes de un gremio profesional". Durante la Transición política española, la mujer, se incorporará plenamente al ámbito laboral de forma progresiva hasta nuestros días, sin embargo, se verá alejada de determinados puestos de trabajo y de posiciones de poder.

Por otra parte, las investigaciones sobre la aparición de mujeres en manuales escolares evidencian la insuficiente representación y el escaso reconocimiento de científicas, literatas, intelectuales, políticas, deportistas e innumerables profesiones más, a pesar de ser al igual que los hombres, protagonistas del legado social, cultural o científico del que disfrutamos hoy. Estudios previos en manualística escolar han revelado la pervivencia de creencias sexistas en torno al papel de la mujer en lasociedad (Blanco-García, 2007; Garreta y Careaga, 1987; López-Navajas, 2014), pero muy pocos han analizado exhaustivamente su representación en el plano laboral.

Los manuales escolares, son una de las principales fuentes de conocimiento en el sistema educativo español debido su uso extendido. Cada día, muchos docentes empleaneste recurso para programar e impartir sus clases. Esto produce que, habitualmente, el libro de texto determine los contenidos a abordar en lugar de ser un material complementario o de ayuda y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gouvias y Alexopoulos, 2018). Por tanto, una parte importante del profesorado presenta una actitud pasiva, no eligiendo los contenidos a enseñar, delegando esta responsabilidad a las editoriales. Sin embargo, no somos conscientes de que el libro de texto no es una herramienta más de transmisión del conocimiento, sino que tiene el poder de transmitir los «saberes legítimos» en diferentes ámbitos y no solo en el académico (Bel-Martínez, 2017; Choppin, 1980). Desde esta perspectiva, las nociones socioculturales respecto al género transmitidas a partir de este recurso derivan en una serie de conductas, características, valores e ideas respecto a lo que es apropiado o esperado de mujeres y hombres en una determinada comunidad (Ramaci et al., 2017), conformando los denominados «estereotipos de género». A través de la manualística escolar, muchos de los discentes conforman su propia percepción de la realidad, construyendo a su vez su propia identidad, intentando encajar en los referentes que en ellos se muestran (Salami yGhajarieh, 2016).

Desde una concepción androcéntrica de nuestra sociedad, los hombres han sido estereotipadamente orientados al trabajo público, potenciándose el desarrollo de actitudes basadas en la competitividad, el control, la asunción de riesgos, etc.

En cambio, las mujeres han sido encasilladas en el ámbito privado o doméstico, desempeñando actividades dirigidas al cuidado a los demás, validando competencias afectivas y emocionales. Así los roles prefijados por el género han originado una división sexual del trabajo donde las mujeres salen perjudicadas en cuanto a salario y reconocimiento social pues sus tareas, en una sociedad patriarcal, son consideradas de segunda categoría (Cifre et al., 2018). Se llega a hablar de profesiones «feminizadas» y «masculinizadas», debido al alto porcentaje en el que un colectivo u otro las desarrolla. Los empleos feminizados se ligan fundamentalmente al ámbito social o humanístico (enfermería, magisterio…), y los masculinizados con el sector de la producción, gestión de las organizaciones, labores científicas y técnicas, etc., (Vázquez-Romero y Blanco- Blanco, 2019). En el terreno de la manualística, trabajos previos han desvelado manifestaciones de sexismo en el tipo de lenguaje utilizado, en la omisión de personajes y logros femeninos, y en la infrarrepresentación y desvalorización de las mujeres (Garreta y Careaga, 1987). En esta investigación, centramos nuestra atención en los patrones masculinos y femeninos expuestos en los libros de texto relacionados con el mundo laboral.

Anteriores estudios han descubierto que desde este material se presenta una fuerte discriminación laboral hacia las féminas, ofreciéndoles un número muy limitado de opciones profesionales, que suelen tener poco reconocimiento social y remuneración económica, además de estar restringidas al ámbito de los cuidados y tareas domésticas, es decir, a los espacios privados y al sector servicios (Blanco-García, 2000). Por tanto, se pone en juego una evidente división sexual del trabajo que es justificada mediante estereotipos como la incuestionable asignación de cualidades a las mujeres como la sensibilidad, la bondad, la sumisión, la pasividad, la dependencia o la preocupación por el bienestar de los demás, que convierte a los personajes femeninos en más «afines» a la ejecución de dichos roles. En contraposición, las virtudes «masculinas» como la competitividad, la autoridad o la inteligencia, proporcionan a los personajes varones un perfil profesional mucho más extenso (Salami y Ghajarieh, 2016). Como consecuencia de esta representación desigual, el alumnado, a través de los libros de texto, accede y puede construir un imaginario socio-laboral sesgado y jerárquico en el que las niñas se ven restringidas a modelos muy estandarizados y repetitivos que difícilmente representan el alcance real y el potencial de las mujeres.

El objetivo principal que se plantea en esta investigación es estudiar la identidad profesional femenina vinculada a la socialización económica difundida a través de los manuales escolares de Geografía e Historia de la Eso, concretamente en el apartado de Geografía, donde se abordan cuestiones referidas a las actividades humanas, la organización económica de las sociedades, los sectores de producción, la población mundial, entre otras cuestiones, todas ellas muy relacionadas con la identidad profesional. Igualmente se pretende detectar el rol laboral atribuido a las mujeres en la manualística escolar actual y valorar los posibles sesgos de género respecto a la representación de mujeres y hombres en los manuales escolares, para

contribuir a la sensibilización del profesorado de cara al impulso de una buena selección y utilización del material escolar basada en principios coeducativos.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se ha desarrollado un análisis de contenido, siguiendo los pasos descritos en otros trabajos similares y recientes (López-Navajas, 2014; Sánchez- Hernández, Martos-García y López-Navajas, 2017). Podemos definir el método utilizado como método no experimental, debido a que está basado en una búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención ha sido tratar de conocer una realidad (la representación iconográfica de personajes femeninos) para luego obtener modelos explicativos sobre la actualización de dichos conocimientos. El diseño metodológico de este estudio es transeccional exploratorio, ya que el objetivo es conocer un evento o situación a través de una exploración inicial como preámbulo de una investigación más profunda (Albert, 2006).

El tratamiento de los datos obtenidos se ha realizado principalmente con técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas a través del análisis de contenido.

El análisis de contenido se realizó a todos los manuales de la asignatura deGeografía e Historia de 3º de la ESO, concretamente en el área de Geografía. Se ha elegido la editorial Vicens Vives, Osford, y Algaida concretamente a sus ediciones andaluzas. Los textos se han publicado entre los años 2015 y 2016, tras la última reforma de contenidos educativos, por lo que se sitúan bajo la legislación educativa LOMCE.

La recogida de información se ha realizado con la técnica de la observación, registrando los datos en una rejilla de observación en donde quedan anotados datos cómo el código de la imagen, la ubicación dentro del texto, el nombre, número de personas que aparecen, el género de las personas representadas, el sector económico al que se adscribe la actividad que desarrollan, si son remunerados, etc.

Los libros de texto seleccionados tratan de servir de ejemplo para ilustrar, evitando generalizaciones, el papel económico atribuido a la mujer en el currículum escolar actual.

Como unidad de análisis, se ha tomado el personaje humano tanto para examinar y cuantificar la presencia y ausencia de figuras femeninas, como para determinar su relevancia y representación en el ámbito económico. Cabe mencionar que absolutamente todos los personajes encontrados, en cada uno de los manuales, han sido examinados en nuestra investigación para obtener una visión completa y globalizada, siendo este nuestro criterio de búsqueda y selección.

Para el análisis del texto escolar se han seguido las orientaciones de López-Navajas (2016), centrándonos en su representación a través de las imágenes, y se ha realizado un análisis pormenorizado aplicado a cada uno de los personajes

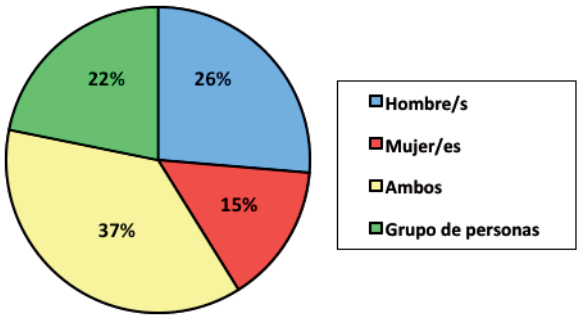
que aparecenen las ilustraciones determinando su género, el tipo de actividades que desarrolla, la obtención o no de remuneración económica por la misma, el sector económico al que pertenece, etc.

3. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se han analizado un total de 195 imágenes, entre las cuales contamos con un (0.5%) cuatro, (95.4%) 186 fotografías y 8 (4.1%). ilustraciones La distribución en la editorial Oxford es de 58 (100%) fotografías; en la editorial Algaida es de 55 (98.2%) fotografías y una ilustración (1.8%); y en Vicens Vives es de un cuadro (1.2%), 73 (90.2%) fotografías y 7 (8.6%) ilustraciones.

En el análisis de las imágenes se ha distinguido entre aquellas en las que aparecía un hombre o varios (64, 26%), una mujer o varias (36, 15%), en las que se representan ambos géneros (90, 37%) y en las que aparecen un grupo de personas (53, 22%). Encontramos que predominan las imágenes en las que se representan ambos géneros.Sin embargo, encontramos un predominio de las imágenes en las que se representa a uno o varios hombres con respecto a aquellas en las que solo aparece una o varias mujeres (gráfico 1).

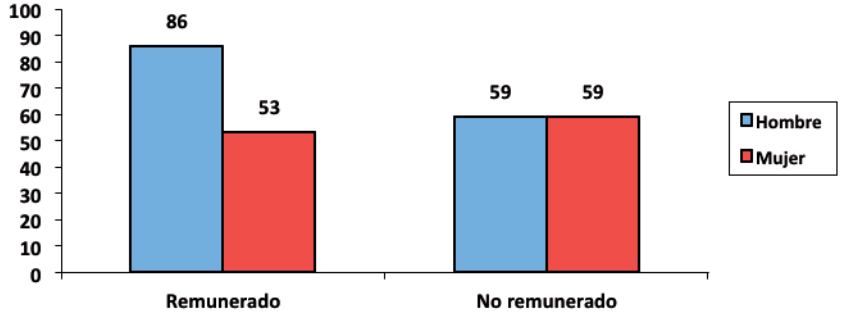
GRÁFICO 1: Distribución de las imágenes por la representación de las personas



Fuente: Elaboración propia

El total de imágenes en las que aparecen hombres desarrollando una actividad no remunerada es de 59 y realizando actividades remuneradas de 86. Mientras que en el caso de las mujeres encontramos que un total de 59 desarrollan actividades no remuneradas frente a 53 imágenes en las que desarrollan actividades remuneradas. Encontramos que un 61.9% de hombres desarrollan labores remuneradas frente a un 38.1% de mujeres. Sin embargo, en las actividades no remuneradas la distribución de la media es 50% vs. 50% (gráfico 2). Esto hace alusión a la discriminación laboral en la que apere representadas un número menor de opciones laborales (Blanco-García, 2000).

GRÁFICO 2: Desarrollo de actividades remuneradas por género



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los sectores de producción vemos como hay un claro predominio del sector terciario frente al resto de sectores. En el caso de las mujeres se alcanza un 75,6%, mientras que en el de los hombres se sitúa en el 61%. Respecto al resto de los sectores, se observa que en el caso de los hombres el siguiente más representado es el sector primario con un 19,5%, apareciendo diversas imágenes relacionadas con la recolección de alimentos (arrozales, vendimia, siga del trigo, etc.), mientras que en el caso de las mujeres es el sector secundario el que más se representa a través de las imágenes donde se va a mujeres en cadenas de montaje, fabricación de textiles, procesamiento y empaquetado de frutas, etc. (tabla 1)

TABLA 1: Desarrollo de actividades según sector por género

	Hombres		Mujeres	
Sectores de producción	F	%	F	%
Primario	23	19,5	8	9,3
Secundario	18	15,3	9	10,5
Terciario	72	61,0	65	75,6
Cuaternario	5	4,2	4	4,7
Total, general	118	100,0	86	100,0

En cuanto al sector servicios una vez más las tendencias son similares entre hombres y mujeres, aunque no con la misma incidencia. Así pues, se observa que en ambos casos el mayor porcentaje se concentra en los servicios relacionados con el comercio. De esta forma en el caso femenino un 46,6% se dedica a este sector, incluyendo escenas de compraventa en mercados tradicionales o

centros comerciales, o realizando operaciones bursátiles. En el caso masculino la esta actividad se corresponde con el 31,9% de los sujetos, también en interacciones en mercados, pero muestran además cuestiones referidas a los hábitos de consumo, reuniones entre multinacionales, bolsa de valores, etc. En este sentido podemos decir que, aunque el porcentaje es menor que el de las mujeres, parece que siguen situándose en puestos más relacionados con el control y la toma de decisiones. El siguiente servicio con mayor porcentaje, nuevamente coincide en hombres y mujeres, en este caso referidos a la cultura y el ocio con un 14,2% y un 12,5% respectivamente. En el caso opuesto señalar que sólo un 1,1% de las mujeres aparecen relacionadas con servicios religiosos y en el caso de los hombres, no se ha encontrado ningún caso. Igualmente, con sólo un 1,1% hemos encontrado mujeres realizando servicios referidos a los medios de comunicación, y el transporte. En el caso de los hombres el porcentaje referido a estas tareas ha sido mayor siendo un 6,2% en el caso de los medios de comunicación y un 3,5% para los transportes. También es reseñable que sólo aparece un hombre (0,9%) realizando tareas referidas a la hostelería y dos mujeres (2,3%) en la misma situación (Tabla 2).

TABLA 2: Especificación del sector servicios por género

	Hombres		**Mujeres**	
Especificación del sector servicios	F	%	F	%
Comercio	36	31,9	41	46,6
Cuaternario	2	1,8	4	4,5
Cultura y ocio	16	14,2	11	12,5
Enseñanza	9	8,0	6	6,8
Hostelería	1	0,9	2	2,3
Mantenimiento	3	2,7	2	2,3
Medios de comunicación	7	6,2	1	1,1
Minería	3	2,7	0	0
Protección y seguridad	8	7,1	2	2,3
Religioso	0	0	1	1,1
Representación	9	8,0	7	8,0
Sanitario	7	6,2	5	5,7
Subsistencia	2	1,8	2	2,3
Transporte	4	3,5	1	1,1
Turismo	6	5,3	3	3,4
Total, general	113	100,0 %	88	100,0

Fuente. Elaboración Propia

4. CONCLUSIONES

Respecto a los objetivos marcados señalar que el rol laboral que se le atribuyen a las mujeres en los libros analizados giran en torno al sector terciario concretamente a actividades comerciales, aunque en puestos de menor categoría profesional que los hombres, aunque la diferencia no es muy acusada. En este sentido los libros actuales de geografía tratan de mostrar un estatus profesional más paritario que en estudios precedentes como el realizado por Salami y Ghajarieh (2016). Sin embargo, sí que encontramos una notable diferenciación a la hora de realizar actividades remuneradas por parte de las actividades que realizan los hombres, en comparación con las mujeres, en este sentido coincidimos con Blanco-García (2000), observando como aún siguen apareciendo imágenes donde las mujeres realizan en mayor porcentaje tareas referidasal cuidado de los hijos y a las tareas domésticas.

En definitiva, percibimos una preocupación por las editoriales para mostrar un lenguaje iconográfico más políticamente correcto, aunque aún se refleja desigualdades.

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

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO* (No. 13). Instituto Andaluz de la Mujer.

Blanco García, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En A. Vega (ed.) *Mujer y educación una perspectiva de género*, (pp. 105-115). Ediciones Aljibe.

Braga G. M. y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, (27), 199-218

Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation,* 9, 1-25.

Cifre, E., Vera, M., Sánchez-Cardona, I., y De Cuyper, N. (2018). Sex, gender identity, and perceived employability among Spanish employed and unemployed youngsters. *Frontiers in psychology,* 9 (2467), 1-12.

Ferreras-Listán, M., y Jiménez-Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación,* 361, 591-618. Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB.* Instituto de la Mujer,

Gómez-Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. un análisis exploratorio de la edad moderna en 2º de la ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de* Albacete.

Gouvias, D., y Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education,* 30 (5), 642-662.

Guichot-Reina, V., y de la Torre Sierra, A. M. (2020). Identidad profesional y socialización de género: un estudio desde la manualística escolar en la España democrática. *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 101-136.

López-Navajas, A. (2010). La Ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'*. Girona: Universitat. Disponible a: http://hdl.handle.net/10256/2780

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación, 3*63, 282- 308.

López-Navajas, A. (2016). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.

Ramaci, T., Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V., y Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management, 10*, 109-117

Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de textode historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber, Didáctica delas Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 74*, 52-61

Salami, A., y Ghajarieh, A. (2016). Culture and gender representation in Iranian school textbooks. *Sexuality & Culture,* 20(1), 69-84.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 15*, 23-36.

Vázquez-Romero, I. M. y Blanco-Blanco, A. (2019). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 269-286.

3

LA ÉTICA DEL CUIDADO EN EL FOCO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA CUESTIÓN DE RIGOR CIENTÍFICO Y JUSTICIA SOCIAL

Antonia García Luque
Matilde Peinado Rodríguez
Alba de la Cruz Redondo

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosas las voces que interpelan a la Academia para que incorpore la perspectiva feminista en sus investigaciones para contribuir, desde todas las Ciencias, a la desarticulación del desorden patriarcal, responsable de la injusticia social y cognitiva, así como de un atropello al rigor científico.

Uno de los mayores retos de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la construcción de una ciudadanía activa, crítica y participativa basada en valores cívicos y democráticos, que es inviable sin incluir el género como categoría de análisis en sus teorías y prácticas. Las líneas de investigación coeducativas son múltiples y variadas; sin embargo, pocos estudios ponen el foco de atención sobre una de las principales causas del problema, la minusvaloración e infrarrepresentación de las actividades de cuidado, omitidas tanto en la construcción del conocimiento, como en la enseñanza-aprendizaje del mismo.

La coeducación insta a trabajar la corresponsabilidad, que pasa por la puesta en valor dela ética del cuidado, presente desde los orígenes de la humanidad. La historia de las comunidades se ha construido desde la Prehistoria utilizando un concepto de trabajo fragmentado y sesgado, asentado en la artificial, sexista y jerárquica división público/privado, que solo ha tenido en cuenta el trabajo llevado a cabo por la mitad de la población, en concreto, los hombres. Tradicionalmente se ha realizado una lectura androcéntrica de laeconomía y del poder

centrada en la producción, que prescinde de la reproducción y los trabajos de cuidado y mantenimiento y de quienes los han realizado: las mujeres. Así, es necesario en el ámbito escolar: a) dotar de valor histórico a las actividades de cuidado y a las mujeres que las realizaron; b) redefinir el concepto de producción; c) revalorizar el dereproducción como un acto no solo biológico, sino también social; y, sobre todo, d) que este nuevo concepto de economía llegue a las aulas para transformar la visión patriarcal que se ha enseñado de la Historia.

En el presente trabajo, nos proponemos realizar una reflexión crítica de la ausencia de laética del cuidado en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, proporcionando estrategias de reversión que permitan su puesta en valor, contribuyendo al desarrollo de los ODS 4 y 5.

2. EL VALOR DE LOS CUIDADOS EN EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

En un contexto democrático, uno de los fundamentos de la ética humana es el cuidado.Gilligan (2013) impulsó la ética del cuidado en contraste con la ética de la justicia, desde el convencimiento de que lo personal es político, para hombres y para mujeres, lo que implicará necesariamente la progresiva disolución de los pilares que aún sustentan el patriarcado: la diferencia, por tanto, no está entre la justicia y el cuidado, sino entre la democracia y el patriarcado.

La distribución equitativa de las responsabilidades familiares y los cuidados implica una modificación de las culturas morales y las normas emocionales de lo apropiado e inapropiado, así como de lo propio y lo ajeno (Serrano, Artiaga y Crespo, 2019). Ese cambio supondría una necesaria consideración sociopolítica del género de los cuidados, pero también una interiorización de la alteridad que suponen las responsabilidades del cuidado como elemento emancipador de las identidades sociales, un aspecto nuclear de la identidad que nos constituye como sujetos morales. A los hombres no se les educó para expresar sus sentimientos y a las mujeres se les negó su derecho a necesitar: justicia y responsabilidad para unas y otros (Gilligan, 2013). Los cuidados son también imprescindibles en el reconocimiento de las subjetividades, tanto las que han sido tradicionalmente silenciadas como las que se necesitan en el conjunto de las relaciones familiares y sociales, y que comienzan con el cuidado de uno mismo.

El género es el primer campo de clasificación de los seres humanos y de articulación del poder (Lagarde, 1997). Por ello, el proceso pedagógico de género les sucede a las personas casi sin darse cuenta, de manera inconsciente, a pesar de lo aparatoso que resulta yde que dura toda la vida. Así, la deconstrucción de las desigualdades, amparadas en los sesgosgenéricos, comienzan necesariamente en el ámbito privado y se proyectan hacia el exterior.

En esta línea de argumentación podemos situar las aportaciones del ecofeminismo, que une las reivindicaciones ecologistas a las demandas por la igualdad, realizando interconexiones de carácter histórico, político, epistemológico, simbólico y, también, ético. A lo largo de la historia se han desarrollado distintos dualismos vinculados a la desigualdad entre los sexos y la crisis ecológica, siendo desvalorizados tanto las mujeres como la naturaleza, los animales y los sentimientos (Puleo, 2004). No es casual que las mujeres se vinculen a los conceptos de cuerpo, emotividad y reproducción, mientras que los hombres lo hacen a los de razón, espíritu o libertad, entre otros. Desde el ecofeminismio, se trata de combatir y deconstruir el dualismo razón/emoción, según el cual, en la concepción tradicional de la ética, la empatía y los demás valores asociados a la atención y los cuidados de los otros no sólo son considerados femeninos sino, además, inferiores. Uno de los objetivos de quienes defienden esta corriente es incluir el cuidado en la esfera pública y conseguir su universalización (Velasco, 2016).

Este trabajo parte de un nuevo concepto de ciudadanía fundamentado en un proyecto ético-político, democrático y plural (Vélez, 2006) que contemple la incorporación de lasubjetividad femenina porque el ejercicio de la ciudadanía comienza en el propio sujeto, que antes que ser para otros es para sí mismo, que crea su identidad y se proyecta desde ella, incardinando en la raíz de los derechos sus necesidades. Una obviedad que continúa siendo una reivindicación del feminismo: el reconocimiento de las mujeres como sujetos con pleno derecho no sólo a dar, sino también a necesitar.

La proyección social del colectivo femenino no se ha articulado desde su subjetividad,como proyecto vital individualizado, puesto que las mujeres no han existido por sí mismas, sino para los demás, una trayectoria de objetivación y cosificación del *habitus*[1] (Bourdieu, 1984) femenino que ha trascendido a la subordinación y desprestigio de las agencias femeninas[2] tildadas como "reproductivas" y no historizadas, excluidas del mundo laboral y productivo.

El concepto de "cuidadanía"[3] se vincula con el ejercicio de la ciudadanía en clave de género, pues plantea la transformación de las relaciones sociales

---

[1] *Habitus*: conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Al mismo tiempo son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

[2] "Agencia" (del anglosajón "agency") se refiere a la capacidad de acción de los miembros de los grupos humanos en relación a los contextos en los que se insertan, atendiendo a la relación que los agentes establecen con sus actos y contextos cuando se trata de mujeres (Belvedresi, 2018).

[3] "Cuidadanía": proceso abierto, posible construcción colectiva esperando aportaciones desde distintos ámbitos que recodifica nuestra realidad cotidiana y política en torno a las necesidades de las personas, que pone en el centro el cuidado de la vida como responsabilidad social y colectiva. Para ciertos colectivos, se entiende como una superación del término de ciudadanía, por su sujeción a los dictámenes capitalistas, su individualismo, la histórica exclusión de las minorías o el tradicional relego de las mujeres a ciudadanas de segunda.

dicotómicas entre hombres y mujeres, en primer lugar, desde la puesta en valor de los trabajos que han garantizado la reproducción de las sociedades, ejercidos fundamentalmente por las mujeres para, en segunda instancia, caminar hacia una redistribución de las responsabilidades de las esferas privada y pública. Un cambio que constituye una auténtica revolución, porque supone, no sólo que las mujeres formen parte de un proceso constituyente que se inició hace dos siglos, sino que sean el referente (Marugán, 2017).

El modelo es una educación moral que aúne afecto y cognición, donde cuidado y justicia se convierten en elementos necesariamente complementarios para caminar hacia la formación integral de las personas (Gonzálvez y Jover, 2016). Frente al universalismo androcéntrico es necesario articular un nuevo universalismo, inclusivo en cuestión de géneroy basado en el reconocimiento de la otredad moral, donde se integran el cuidado y la privacidad.

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

3. LOS CUIDADOS EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Los cuidados no han estado presentes en la construcción del relato histórico debido a la mirada en intereses de quiénes lo habían elaborado, sin embargo, hace varias décadas los estudios de género emergieron con fuerza y empuje y el auge de los últimos años se ha materializado en una abundante producción científica elaborada desde otra mirada, la de los feminismos, que recupera los espacios, agencias y tiempos de las mujeres. Por tanto, hay que realizar un análisis crítico de la desconexión existente entre la Academia y la Escuela, y la falta de transferencia de las nuevas investigaciones, tanto al currículum normativo como a la práctica docente, así como también la incapacidad o desinterés del profesorado de entender que el currículum no es un corsé pedagógico y está abierto a interpretaciones.

Una de las principales causas de la omisión de las mujeres en la historia escolar es la predominancia de la historia política, donde las actividades de producción y mantenimiento de vida siguen siendo marginadas e infravaloradas e, indirectamente, los sujetos históricos que fundamentalmente las han llevado a cabo, esto es, las mujeres (García Luque, 2015; García Luque, De la Cruz y Peinado, 2019). Los libros de texto, que reproducen mayoritariamente este tipo de enseñanza, muestran una mayoría de referentes culturales masculinos (83%) frente a una minoría de referentes culturales femeninos (7%), en ambos casos de corte hegemónico (los/as personajes "protagonistas" del relato histórico).

No solo es relevante el considerable desequilibrio numérico, sino también el tipo de modelos de género que se están transmitiendo. Cada vez son más las mujeres representadas en espacios públicos, pero es imperceptible el aumento de hombres en espacios privados, cuyo predominio en los públicos sigue siendo aplastante. Las representaciones de los cuidados son muy escasas, entre el 4-6% (Terrón y Cobano-Delgado, 2008; Alegre, 2021), siendo la maternidad la actividad más representada, de forma discreta (en 2º y 3º plano) y desde una peligrosa perspectiva esencialista.

Hernando (2006) argumenta la marginalidad de los cuidados en el relato histórico debido a que éstos comparten los factores propios del discurso de legitimación fundado en el Mito. Según ella, el ser humano ha tenido que crear una serie de mecanismos psíquicos, sociales y culturales capaces de neutralizar su sensación de insuficiencia e incapacidad de supervivencia frente a un universo que nos supera en todos los sentidos. Hay dos mecanismos fundamentales: el discurso en torno a la vinculación de una persona a un grupo que refuerza su identidad y pertenencia al mismo y los discursos de legitimación de la sociedad a la que pertenece, que pueden ser a través del Mito o de la Historia. El Mito es el discurso propio de las sociedades poco complejas, sin escritura, cuya identidad es de tipo relacional donde lo importante es la vinculación al grupo. En estas sociedades hombres y mujeres realizan tareas de forma complementaria sin especialización ni división de funciones, aunque ellas realizan las de menor desplazamiento. La Historia, en cambio, contempla a las sociedades complejas con división de funciones y especialización del trabajo, con escritura, con identidades individualizadas propias de los hombres, donde el cambio, el desarrollo tecnológico y la ciencia son las claves de la supervivencia. Para que los hombres puedan mantener su individualidad requieren de una plataforma emocional que le garantice sus vínculos al grupo, y ésta se la aporta las mujeres mantenedoras de su identidad relacional de manera que, la función principal de las mujeres y de sus actividades en la Historia, ha sido garantizar el aumento de la complejidad socio-económica del grupo sin que se desmiembre. "Las actividades de mantenimiento son vitales para el sostenimiento del grupo, pero son estructuralmente contrarias a las actividades que se asocian a la individualidad, y al poder, lo que impide que sean reconocidas por la Historia" (Hernando, 2006).

Otro de los problemas radica en el modelo de economía que se enseña. Es necesario realizar una revisión crítica feminista del materialismo histórico, centrada en la relación jerárquica que se produce entre la producción y la reproducción donde la primera, asociada a los hombres, siempre está por encima de la segunda, asociada a las mujeres, de forma que la producción de los medios de vida está siempre por encima de la producción de los seres humanos. Para la existencia y continuidad de la vida social se requiere no sólo la producción de objetos (denominado normalmente "producción"), sino también la producción de cuerpos sexuados (reproducción) y el mantenimiento de sujetos y objetos

(Escoriza y Sanahuja, 2005).Nos encontramos con un esquema en el que dentro de las prácticas sociales y económicas tenemos, tanto la producción de cuerpos y objetos, como la producción de mantenimiento de estos cuerpos y objetos en el que las mujeres son los únicos sujetos sociales que pueden participar en los tres tipos de producción.

En conclusión, para valorizar los cuidados hay que redefinir el concepto de producciónyrevalorizar el de reproducción a través de un modelo integrador, pero, sobre todo, esnecesario que este nuevo concepto de economía llegue a las aulas para transformar la visión patriarcal que se ha enseñado de la Historia (García Luque, 2021).

CONCLUSIONES

Con la omisión de las actividades de cuidado en la enseñanza de las Ciencias Sociales, no solo se está invisibilizando a quiénes fundamentalmente las realizaron, las mujeres, sino que también se está proyectando la falsa idea y reforzando la creencia popular de que estas actividades no solo no eran importantes para la comunidad ni para el proceder de la historia, sino que, además, eran intuitivas y no requerían de esfuerzos, tecnologías, aprendizajes, etc. Esta ausencia de los cuidados en la historia escolar, además transmite una concepción peyorativa de los mismos considerándolos inferiores al resto de las actividades y, por extensión, también se desvaloriza e infravalora a sus agentes prioritarios, las mujeres, así como el tiempo de la cotidianeidad y los espacios vinculados a la misma, y no podemos olvidar que estas actividades van a configurar el espacio social del grupo doméstico (González-Marcén y Picazo, 2005).

Los planteamientos materialistas han desconsiderado la reproducción biológica y las actividades de mantenimiento porque no las entienden como "trabajos", y proyecta unaimagen pasiva y secundaria de las mujeres porque se las asocia con las actividades "reproductivas" mientras que lo determinante son las "productivas", realizadas fundamentalmente por los hombres. Sin embargo, a pesar de que las mujeres realizaran dichostrabajos lo importante es mostrar que no tenían por qué estar subordinadas a los hombres y pudieron gozar de un reconocimiento social elevado.

Posiblemente en la asociación ideológica que se produce entre mujeres-mantenimientoy hombres-cambio pueda encontrarse una de las causas de la marginalidad de las actividades de mantenimiento en la Historia ya que el cambio se coliga a desarrollo, innovación, poder, percepción positiva mientras que mantenimiento es todo lo opuesto, es decir, es lo estático, lo no innovador, lo negativo (Hernando, 2006). Ambos conceptos, cambio y mantenimientoestán a su vez asociados a ritmos y tiempos distintos, el primero con una dinámica temporal más rápida cuyos efectos se dejan percibir de forma más

inmediata, mientras que el mantenimiento se asocia con el tiempo de la rutina, lo cotidiano, lo no cambiante, y susefectos a penas se perciben porque permanecen inmutables o con escasas variaciones a lolargo de los siglos.

Hay que poner en valor en la didáctica de las Ciencias Sociales la temporalidad cotidiana donde las acciones y decisiones acontecidas están interrelacionadas con las demás esferas de la acción social, y donde se tejen las actividades de mantenimiento, "partiendo de la certeza de que las relaciones interpersonales básicas que se generan en una sociedad son lasderivadas de las actividades de mantenimiento" (González Marcén y Picazo, 2005:148).

BIBLIOGRAFÍA

Alegre, C. (2021). Modelos y estereotipos masculinos en la historia escolar: análisis de libros de texto. En A. García Luque (Coord.), *Coeducación y masculinidades: Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (pp. 81-98). Editorial Octaedro.

Belvedresi, E. (2018). Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas. *Epistemología e Historia de la Ciencia, 3*(1), 5-17.

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

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M. Hernández, C. R. García-Ruiz, J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173), Editorial Universidad de Extremadura: AUPDCS.

García Luque, A. (2021). ¿Hubo mujeres en la Prehistoria? Parece ser que sí… En D. JiménezMartín (Ed.), *La primera mentira. Mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la Historia* (pp. 75-93), Postmetropolis Editorial.

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

Gilligan, C. (2013) *La ética del cuidado*. Cuadernos de la fundación Victor Grifols y Lucas, 30.

González Marcén, P. y Picazo, M (2005). Arqueología de la vida cotidiana. En M. Sánchez Romero (Ed.), *Arqueología y Género* (pp. 141-159). Biblioteca de Humanidades/Arte y Arqueología, Universidad de Granada.

Gozálvez , V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos.*Educación XX1, 19*(1), 311-330. https://doi.org/10.5944/educXX1.15588.

Hernando, A. (2006). ¿Por qué la Historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? *Treballs D´Arqueologia, 11*, 91-115.

Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Cuadernos inacabados.

Marugán Pintos, M. (2017). La cuidadanía como eje de un nuevo pacto constituyente. *Revista "Cuadernos Manuel Jiménez Abad", 5,* 122-136.

Puleo, A. (2004). Hacia un feminismo con conciencia ecologista. *El Ecologista, 41*, 54-55.

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

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

Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética yuna política ecofeministas. *Revista CTS*, *31*(11), 195-216.

Vélez Bautista, G. (2006). Género y ciudadanía. Las mujeres en el proceso de construcción dela ciudadanía. *Espacios Públicos*, *9*(17), 376-390. Universidad Autónoma del Estado de Méjico.

4

¿QUÉ SUPUSO LA DICTADURA FRANQUISTA PARA LAS MUJERES ESPAÑOLAS? REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO. UN ESTUDIO DE CASO

Alba María Boix Vicente
Carlos Fuertes Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

El presente análisis pone el foco en la necesidad de repensar la función de la enseñanza histórica para educar en la igualdad entre hombres y mujeres. Puesto que hoyen día, pese al avance de los últimos años en materia de género, tal como atestiguan numerosas investigaciones (Ibáñez, 2016; López, 2014; Pérez y Gargallo, 2008), continúan existiendo toda una serie de narrativas y comportamientos patriarcales normalizados que, bajo el amparo de la tradición, han acabado, bien por reproducir y perpetuar un conjunto de estereotipos y desigualdades de género, o bien por invisibilizary silenciar las voces y los logros de la gran mitad de la población mundial, las mujeres.

Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Dónde quedan las mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué consecuencias acarrea su ocultación y la limitada calidad de sus apariciones en las clases? Con el fin de dar de respuesta a estos interrogantes, nuestro trabajo se dirige hacia el estudiantado de secundaria como sujeto de estudio, ahondando en las representaciones de género que detenta en relación con un proceso histórico específico clave para las mujeres españolas: la dictadura franquista.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Género y enseñanza de las ciencias sociales

En los últimos años, la historia de las relaciones de género, como subraya Ibáñez (2016: 54), "ha levantado una ventisca que cuanto menos despeina",

dado que implica algo más que un apéndice a los relatos tradicionales del pasado. Y es que, sin ellas, "difícilmente se puede hacer una historia que se pretenda compleja y con potencialidad explicativa del conjunto de las relaciones y los procesos de cambio social" (Aguado, 2004: 58). Es justamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales donde el estudiantado debe aprender las formas en que las sociedades han construido, vivido y transmitido su comprensión de las relaciones sociales –también en un plano de género-, y los resultados que ello tiene en la ciudadanía actual (Crocco, 2006). Por ende, la perspectiva de género y la coeducación resultan elementos cruciales e imprescindibles dentro de la asignatura de Historia, enseñando al alumnado cómo han sido construidas en el pasado las normas de género (Scott, 1989) y, con ello, cómo ellas y ellos tienen ahora el poder de construir nuevos significados y concepciones al respecto.

De esta forma, se otorga la posibilidad de rescatar del más absoluto olvido, a personas y colectivos cuyos actos pueden llegar a establecer un modelo de referencia social (Díez y Fernández, 2019; Fernández, 2004). Arquetipos de vida no masculinos que ofrecen alternativas distintas a las que preponderan convencionalmente y brindan una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los libros escolares en las últimas décadas (Ibáñez, 2016; López, 2014), concediendo la posibilidad de reconstruir los roles dominantes y fomentar así el desarrollo tanto académico, como humano (Marolla, 2018).

2.2. Mujeres, franquismo y su tratamiento en las aulas

La dictadura de Francisco Franco (1936/39 – 1975/78), favoreció una "radicalización hasta extremos esperpénticos de unas relaciones de género fuertemente patriarcales" (Aguado y Ramos, 2002: 277), derrumbando todas las estructuras republicanas y edificando un nuevo marco legal y cultural garante de unas relaciones de género articuladas sobre la base del "regreso al hogar" de las mujeres, que deberían centrarse en su rol de madres y esposas (Ibáñez, 2016).

De este modo, a través de diversos mecanismos se fueron propugnando unos modelos femeninos y masculinos nacionalcatólicos, amparados en cultos simbólicos sagrados y textos neobarrocos, reeditados con el fin de justificar esta nueva visión quese imponía entre la sociedad española, y en especial sobre las mujeres (Barrera, 2019; Morcillo, 2013). Una visión que el discurso franquista no inventó ni mucho menos, sinoque más bien consolidó y transformó en un instrumento de legitimación de las relaciones sociales, elevándolo a nivel nacional (Morcillo, 2013: 73).

Discursos legitimadores en los que se enaltecía la protección de todas las mujeres por el paternalista Nuevo Estado y que, sin embargo, entraban en abierta contradicción con las humillaciones, maltratos y violaciones a los que se vieron sometidas las "vencidas" (Aguado, 2004; Casanova, 2013; Egido,

2011). Un contrasentido más dentro de los muchos que había en esos modelos que con tanto ahínco se intentaban aplicar en aquel clima asfixiante donde los barrotes invisibles, las estigmatizaciones y las penurias extremas constituyeron el día a día de la sociedad española del momento. No obstante, lejos de visiones estereotipadas y victimizadoras, fueron muchas también las mujeres capaces de articular prácticas que no se alinearan con las directrices del Estado y de transgredir las normas de género impuestas. Así, mediante organizaciones clandestinas, redes informales, el hogar, los centros educativos o el mundo del trabajo, batallaron cotidianamente contra el régimen y sus ansias por limitar y controlar la vida de las españolas (Barrera, 2019).

Teniendo en cuenta la relevancia de la dictadura franquista para las mujeres, la complejidad del tema y su enorme potencial para la construcción de una ciudadanía comprometida con la democracia y la igualdad de género, resulta fundamental preguntarse cómo se está trasladando al ámbito escolar. Al efecto, la centralidad de la dictadura franquista en el debate público actual y los imaginarios políticos de la sociedad española convierten su tratamiento en potencialmente conflictivo (López y Santidrián, 2011) a ojos de muchos docentes, apreciándose numerosas carencias y silencios.

Así, en el tema que nos ocupa cabe lamentar el muy superficial tratamiento de la historia de las mujeres y las relaciones de género bajo el franquismo tanto en manuales escolares (Fuertes e Ibáñez, 2019; Ibáñez, 2016) como en las prácticas docentes (Banderas y Fuertes, 2021), centrándose en la idea del "retorno al hogar" y desatendiendo aspectos claves como las especificidades de la represión sobre las mujeres, su participación en los movimientos sociopolíticos o las transgresiones cotidianas al modelo de feminidad franquista. Y con ello, los consiguientes riesgos de generación en el imaginario histórico de los/as educandos/as de un cóctel de vagas ideas sobre el significado de la dictadura franquista para las mujeres, cuestión muy poco estudiada y que consideramos clave a la luz de investigaciones sobre otras temáticas históricas (Castrillo, Gillate, Odriozola y Campos, 2019).

3. REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO: MUJERES Y FRANQUISMO

3.1. Objetivos y metodología

Precisamente, el objetivo de nuestro estudio es aproximarnos a las ideas de los jóvenes españoles en torno a la historia de las mujeres durante el franquismo, a fin de detectar tendencias y particularidades, sin ánimo de crear generalidades. Al efecto, adoptaremos un enfoque eminentemente cualitativo, examinando las representaciones de un total de 96 estudiantes de ambos sexos (48 de 4º

de la ESO que no habrían abordado el tema aún, y 48 de 1º de Bachillerato que, teóricamente, sí deberían haberlo abordado el curso anterior), con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, que cursan sus estudios en un centro público de la periferia de Valencia, seleccionados de modo no probabilístico por facilidad de acceso.

Para llevar a cabo el muestreo, se elaboró a través de la herramienta informática *Google Forms* un formulario que fue respondido en el aula, de modo anónimo y confidencial, entre los meses de febrero y marzo de 2021. Este contenía preguntas abiertas de diversa extensión, combinando cuestiones generales y específicas e incluyendo el análisis de fuentes e interrogantes más personales, que requerían de una mayor reflexión y empatía.

3.2. Análisis de datos

Centrándonos en el estudio de las respuestas, la primera interrogación, que buscaba la elaboración de un relato que hiciese aflorar conocimientos y estereotipos (*Imagínate que una amiga de Estados Unidos te pregunta qué fue la dictadura franquista, y que supuso en particular para las mujeres. Explícale todo lo que sepascon detalle y dale ejemplos para que lo entienda lo mejor posible*), permite detectar entre el alumnado de 4º de ESO cuatro tipos de respuestas, predominando una visión crítica que pone el foco en las limitaciones de las mujeres durante el franquismo:

- Aquellas que se focalizan en la represión moral de las mujeres (32%), ese "limitarse a estar en casa", del que hablan muchos: "*supuso que se sintieran que solo servían para dos cosas: limpiar y hacer hijos*".
- Aquellas que se limitan a hablar de los escasos derechos que poseían las mujeres en la época (27%): "era una época bastante mala para las mujeres, tenían muy pocos derechos y eran muy poco valoradas".
- Aquellas que hacen vagos apuntes sobre la represión física (12%): "*si no obedecías, o si querían estudiar y no casarse, pium pium, fusiladas*".
- Aquellas en las que directamente se sentencia que no se sabe absolutamente nada del tema del que se está interrogando (29%).

Tendencia similar en las contestaciones del alumnado de 1º de Bachiller, puesto que continúan dándole una gran importancia a ese retorno de la domesticidad (44%) y a la pérdida de derechos (8%), e incluso un gran número sigue afirmando que no sabe nada del tema por el que son preguntados (24%). Ahora bien, es cierto que algunas de las respuestas, de alumnas todas ellas, ya insertan cuestiones relacionadas con la represión política (8%), y que aquellas que se dirigen hacia la merma de derechos lo hacen poniéndolo en relación con el periodo de la II República.

La segunda cuestión (*¿Podrías mencionar el nombre de dos hombres que tuvieran un papel destacado durante el Franquismo? ¿Y el nombre de dos mujeres?*) permite constatar la escasez de referentes femeninos sobre el período. Así, entre los hombres se hace referencia mayoritariamente a Francisco Franco (59%), seguido, de lejos, por Juan Carlos I (21%), José Antonio Primo de Rivera (7%) y José Calvo Sotelo (7%), con 0 réplicas que indiquen que no conocen a ninguna figura masculina del periodo. Sin embargo, sobre mujeres impera una gran mayoría de respuestas (74%) que aseguran no conocer ningún nombre propio de esta etapa histórica, junto a las referencias esperadas a figuras franquistas como Pilar Primo de Rivera o Carmen Polo. Una pauta repetida claramente en las contestaciones del estudiantado de 1º de bachillerato, que, a pesar de diversificar los nombres propios y colectivos en ambas preguntas, no dejan de reiterar ese patrón afirmando un 82% "no saber sobre ninguna figura femenina".

La tercera cuestión (*¿Qué te sugiere la imagen que se muestra aquí abajo? ¿Por qué crees que estas mujeres llevan ese corte de pelo?*), concerniente a la represión física, va acompañada de una conocida fotografía de las denominadas "pelonas", estoes, mujeres vinculadas al entorno de los vencidos que sufrieron por ello este humillante castigo específico con evidentes connotaciones de género, por cuanto atacaba el pelo largo entendido como atributo femenino según los modelos culturales imperantes. Aun siendo la pregunta que más disparidad de opiniones presenta sorprende como muchos –el 86% del alumnado de 4º y el 69% de 1º– no identifican esta imagen con la humillación o la tortura.

Entre los estudiantes de 4º de ESO, dos representaciones preponderan: aquella donde se afirma no saber que les ocurre a aquellas mujeres (26%) y aquella que, respondida mayoritariamente por alumnas, asegura que son judías en campos de exterminio nazi (24%), con contestaciones como: "*las rapaban por ser judías para distinguirlas de las demás y después las exterminaban en las cámaras de gases*".Igualmente, otras respuestas ponen de relieve el castigo (13%), el hecho de hacersepasar por hombres en un mundo complicado para las mujeres (10%), o el resultado más patente de la pobreza que se vivía entonces (5%): "*son mujeres que van rapadas porqueestaban en cárceles secuestradas*"; "*se lo han cortado para disimular que son mujeres*";"*son pobres porque habrán fusilado a sus maridos*".

También en 1º de Bachillerato encontramos referencias a los campos de exterminio, la pobreza y la ignorancia completa referente a este tema. Sin embargo, en este curso, los diferentes pareceres cambian sutilmente, destacando las respuestas que ponen el foco en la prohibición de llevar el pelo largo (20%) y primando aquellas que aseguran que se trata de un castigo o humillación (31%). En este sentido, en algunos casos se aprecia la importancia de los relatos familiares, sobre todo entre educandas:"*mi abuela me contó que a su madre le raparon la cabeza como humillación por estar de pareja con un hombre comunista, puede que se trate de eso*".

En relación con ello, el cuarto punto del cuestionario se dirigía explícitamente a promover la reflexión del alumnado sobre las experiencias de sus abuelas durante la dictadura: *¿Qué te han contado tus abuelas sobre su juventud? ¿Sabes a que se dedicaban? ¿Ejercían un trabajo remunerado?* El objetivo era detectar el grado de (in)coherencia con sus representaciones generales sobre las mujeres durante el franquismo. Así, resulta interesante resaltar que la gran mayoría de los estudiantes (el 72% de 4º y el 77% de 1º) afirman que sus abuelas trabajaron de forma remunerada: "*mi abuela (…) trabajó mucho y aun así no cotizó*"; *"trabajaban en el campo*"; "*mi abuela trabajaba cuidando niños, pero cuando se casó su marido la obligó a dejarlo*", "*una trabajaba limpiando una casa y la otra trabajaba como costurera para ganar dinero"*.

Ricas respuestas que en parte sugieren una cierta contradicción con lo manifestado en laprimera cuestión acerca de que las mujeres durante el franquismo quedaron completamente entregadas al hogar y la familia. Pero que, visto de otro modo, pueden mostrar –y contribuir a reforzar mediante el ejercicio– una cierta consciencia entre el alumnado de la existencia de transgresiones al modelo de feminidad franquista, sin minimizar las enormes dificultades legales, laborales y familiares a las que por ello se enfrentaron sus abuelas.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de poner de manifiesto la necesidad de introducir una perspectiva de género en la enseñanza de la dictadura franquista, analizando las respuestas de la aproximada centena de estudiantes que accedieron a participar en este estudio de caso. Entre las diversas conclusiones que podemos extraer, cabe destacar, en primer lugar, que no existen diferencias muy destacables en las representaciones de los estudiantes de 4º ESO y 1º Bachillerato. Así, aunque entre estos últimos se aprecia una mayor capacidad argumentativa y una visión global sobre el franquismo más compleja, comparten con los primeros percepciones y (des)conocimientos sobre la situación específica de las mujeres, lo que sugeriría que, a pesar de haber tratado –teóricamente– el franquismo en 4º de ESO, lo habrían hecho sin adoptar una perspectiva de género compleja.

En segundo lugar, y en relación con esta primera conclusión, el conjunto de estudiantes muestra una visión ambivalente en la que conviven representaciones críticas con imágenes más simplificadas, que tienden a reducir a las mujeres durante la dictadura al arquetipo de mujer doméstica. En la primera pregunta la mayoría presenta aunas mujeres marcadas por la pérdida de derechos y el "retorno al hogar". Algo que en sí mismo alberga un potencial crítico y que podría explicarse también por la propia formulación de la pregunta –poniendo el foco en lo que la dictadura supuso para las mujeres y no en las experiencias

femeninas–. Pero que debe también alertarnos sobre la absoluta falta de referencias –tanto en la primera como en la segunda pregunta– a las resistencias femeninas, ratificando la permanencia de representaciones estereotipadas y victimizadoras sobre las mujeres como sujeto histórico pasivo, a pesar de que esto mismo sea puesto en cuestión en la pregunta cuatro destacando cómo sus abuelas debieron salir a la "esfera pública" para poder subsistir.

En tercer lugar, este estudio parece confirmar los problemas apuntados por las investigaciones sobre manuales escolares y prácticas docentes, al detectarse la falta de referentes femeninos individuales –en la segunda pregunta– o la reproducción de visiones centradas en la domesticidad y muy poco atentas tanto a las resistencias y transgresiones femeninas como a los mecanismos de represión diseñados exclusivamente para las mujeres, como se pone de manifiesto de forma clara en la pregunta sobre la fotografía de las "pelonas" (Banderas y Fuertes, 2021; Fuertes e Ibáñez, 2019; Ibáñez, 2016; López, 2014). En cuarto y último lugar, la investigación apunta a las potencialidades del uso de las fuentes orales/historias familiares del entorno del alumnado (Prades, 2016) como herramienta que permita compensar las carencias de los manuales, matizando y complejizando visiones simplificadas sobre la historia de las mujeres durante el franquismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, A. y Ramos, M.D. (2002). *La modernización de España (1917-1939): culturay vida cotidiana*. Síntesis.

Aguado, A. (2004). La historia de las mujeres como historia social. En M. Santo, *La historia de las mujeres. Una revisión historiográfica* (pp. 57-72). Universidad de Valladolid.

Banderas, N., y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo & Argumento,* 13(33), 1-37.

Barrera, B. (2019). *La Sección Femenina (1934-1977). Historia de una tutela emocional.* Alianza editorial.

Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O., y Campos, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío*, *45*, 11-29.

Crocco, M. (2006). Gender and social education: What's the problem? En E. Ross, *he social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 171-193). State University of New York Press.

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

Fernández, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, *8*, 115-128.

Fuertes, C., y Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Revista didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *37*, 3-18.

Ibáñez Domingo, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*, *14*, 50-70.

López, R., y Santidrián, M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber:Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.

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

Morcillo, A. (2013). El género en lo imaginario. El "ideal católico femenino" y estereotipos sexuados bajo el franquismo. En M. Nash, *Represión, resistencias, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista.* (pp. 71-95), Comares Historia.

Prades, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *30*, 85-101.

5

LGBTI+ EN EL INSTITUTO: REVISANDO EXPERIENCIAS PASADAS DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Ann E. Wilson-Daily
Gemma Sebares Valle
Maria Feliu-Torruella
Marta Rubio Hernández
Clàudia López Ferrer

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los cambios sociales, políticos y legislativos que implican una mayor aceptación de personas que se identifican como LGBTI+ (ej. Fernández-Paradas, 2020; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020; Montalbán et al., 2014), por lo general enEspaña, los estudios sobre el alumnado en las escuelas de secundaria españolas destacanniveles significativos de victimización, marginación y malentendidos entre los estudiantes LGBTI+ (ej. Elipe et al., 2018; Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021; Grupo Educación COGAM, 2013; Martxueta y Etxeberria, 2014; Mérida, 2018; Moliner et al., 2018; Pichardo et al., 2007; Sadurní y Pujol, 2015; Sánchez et al., 2018). Esto es en granparte el resultado de no garantizar que los estudiantes que se identifican con estecolectivo reciban el apoyo necesario en sus centros educativos (ej. Aguirre, et al., 2021; Álvarez et al., 2018; Harris et al., 2021a; 2021b).

La literatura existente pone de relieve los principales retos que afrontan estos y estas estudiantes en sus vidas y cómo las escuelas y el profesorado de ciencias sociales, sin querer, puede contribuir a aumentar el aislamiento social del alumnado (Harris et al., 2021a; 2021b). Se ha demostrado que el alumnado LGBTI+ que no se sienten seguras y acompañadas en el instituto, pueden abandonar o acabar la educación secundaria con niveles de aprendizaje comparativamente más bajos que sus compañeros y compañeras (Birkett et al., 2009), lo que a su vez afecta sus oportunidades de vida en cuanto a economía y salud mental y física (Toomey et al., 2010, ver también Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021). El aislamiento de estudiantes LGBTI+, que toma diferentes formas en el centro

educativo (ver Harris et al., 2021a) puede tener consecuencias drásticas, como el suicidio (Baiocco et al., 2014; García-Vega et al., 2018; Hatchel et al., 2019).

Los resultados obtenidos en estas investigaciones y las experiencias documentadas en ellas se alejan de la dirección en que nos plantean llevar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) propuestas por las Naciones Unidas (2020). Con los ODS se proponen construir "un modelo para una prosperidad compartida en un mundo sostenible…en el que todas las personas puedan llevar una vida productiva, vibrante y pacífica en un planeta sano" (Naciones Unidas, 2020, p. 2). Pero la victimización y marginación citada anteriormente nos aleja de la igualdad y de una 'vida productiva, vibrante y pacífica' para muchas.

El presente estudio explora las experiencias de alumnas y alumnos en la Universidad de Barcelona que se identifican como LGTBI+ en sus recuerdos sobre su centro educativo y la presencia o ausencia de buenas prácticas en ello. Basándose en entrevistas y grupos focales (muestra total: 9) con personas que asistían a centroseducativos catalanes de manera reciente, los datos muestran como los centros pueden aislar involuntariamente al que se identifica como LGBTI+. De algún modo, se puede observar que hay factores bajo el control del docente de Ciencias Sociales y otros profesionales de centro que contribuyen a que muchos estudiantes se sientan diferentes y marginados.

Para comenzar a construir un marco de acción didáctica necesaria para apoyar al alumnado que se identifica como LGBTI+ los análisis de los datos cuantitativos sebasan en cuatro ODS. Por ende, el presente estudio analiza el grado de cumplimiento deestos objetivos propuestos por Naciones Unidas en los centros educativos y reflexiona sobre nuestro papel como docentes de las Ciencias Sociales. Concretamente, nos focalizamos con cuatro de los diecisiete: "3. Salud y bienestar", "4. Educación de calidad", "5. Igualdad de género" y "10. Reducción de las desigualdades". Así pues, con los datos expuestos anteriormente en relación a las tasas de suicidio, abandonamiento o fracaso escolar, la marginalización y el acoso en las escuelas, y los efectos que generan en sus experiencias de vida futuras, se evidencia la necesidad de actuación. Hay un compromiso con estos objetivos, adquirido a nivel internacional, para mejorar el desarrollo de nuestras sociedades y bienestar colectivo.

2. METODOLOGÍA

Las alumnas y alumnos recibieron un aviso por parte de la Facultad de Educación en un Campus Virtual compartido. A través de este primer comunicado se invitó a personas que se identificaban como parte del colectivo LGBTI+ a participar y a contactar con personas de otros grados. Desde este aviso, de un total de 16 repuestas recibidas, al final participaron nueve durante los meses de noviembre y diciembre 2021 que habían cursado sus estudios secundarios

en Cataluña o las Islas Baleares. La idea es ir expandiendo este corpus de datos cualitativos durante el próximo año. Las personas participantes podrían decidir si querían formar parte de un grupo focal o entrevista personal. Se llevaron a cabo seis entrevistas personales y un grupo focal de tres personas. El instrumento utilizado tanto para las entrevistas como para los gruposfocales fue traducido y ampliado en Harris et al. (2021a), adaptado a contextos españoles e implementado de forma semiestructurada. Los participantes habían salido del centro educativo hacía un año, dándoles tiempo suficiente para reflexionar sinperder la memoria sobre aspectos relevantes (ej. Farmer y Knapp, 2008). Los nombres de los participantes han sido cambiados para garantizar su anonimidad.

3. RESULTADOS

3.1. ODS3 - Salud y bienestar y ODS10 - Reducción de las desigualdades

En las entrevistas quedaba claro que había mucha varianza entre centros educativos; según el centro había muchas diferencias en las experiencias vividas por parte del alumnado que se identificaba o acabaría identificándose como LGBTI+. Cristina, explica como el clima escolar fue tan negativo que ella, y otros, acababan cambiando de centro:

> Entonces pues cambié de instituto en 3º, porque era insufrible, y en este instituto, nada, horroroso, no nos ayudaron en nada, de hecho, yo en las horas de patio no quería salir al patio, le dije al tutor y me había dicho cosas tipo "Bueno, hoy se meten contigo y mañana será otro..." Y una profesora de alemán, que a mí ni siquiera ni me tenía, nos tenía a la hora del patio, a mí ya otra que se metían con nosotros, nos metía en su despacho, porque ella era buena mujer y no sabía qué hacer, y como sabía que nadie le ayudaría pues, lo hacía con los alumnos que no nos sentíamos cómodos ... pero es la única que....y el conserje, pero el resto de profesores... habíamos hablado con dirección y no se hizo nada... Este año que me fui yo, éramos dos líneas y nos fuimos 5 de esta escuela porque no podíamos más.

Ninguna persona entrevistada hablaba del apoyo institucional por parte de la escuela, y por lo general se sentían que el centro no les respaldaba. No obstante, como Cristina, Alba y Arnau también encontraban personas individuales en su centro que comunicaba su disponibilidad, pero les faltaban políticas generales del instituto:

> Sí que una tutora en segundo de bachillerato sí que nos dejó muy claro que era muyabierta y que podíamos ir a hablar con ella si queríamos, pero como institucionalmente por así decirlo, no.
>
> Para apoyarme siempre estaban dispuestos a realizar tutorías, y cuando teníamos un problema, nos proponían hablar directamente con la directora.

> Siempre dispuestos a ayudarnos. Creo que podría haberse hecho más una concienciación global en el instituto, no tan concreto por clases. Hacer política general de la escuela, y no por la relación personal que tiene X profesor con X clase.

Martina, coincidía con muchas de las otras personas entrevistadas en resaltar quesentía que el profesorado por regla general, salvo excepciones muy minoritarias, no sabía actuar delante de conflictos o insultos menores o mayores relacionados con el colectivo en su centro:

> Por ejemplo, estábamos en una clase y yo que sé... dijo, "pues en realidad no es una mujer, es maricón". Y ningún profe dijo nada, a esa persona nada le pasó. Y fue como, buah... ¿en serio está pasando esto? Y nadie está haciendo nada. Bueno, yo me acuerdo que yo salté. Empecé a decir que cómo puedes decir esto tal, pero el profesor en ese momento se quedó así, como en la pizarra callado, sin decir nada, fue como, esto está fatal y muchas cosas por cambiar... Y, no sé. Fue muy *heavy* esto.

Durante la pandemia, ahora en una nueva escuela, Cristina encontraba que salud y bienestar mental no eran una prioridad del centro:

> Bueno, durante la pandemia... Yo hice 1º de bachillerato confinada, bueno, medio, y 2º de bachillerato también así con que, si ahora nos confinamos que si ahora no y bueno, esto, toda la parte de estabilidad mental y todo esto, en el instituto les importó muy poco.

Alba comentaba que la falta de integración curricular iba directamente en contra de su salud y bienestar ya que le causaba una crisis de identificación en que le costaba ubicar las dudas que vivía en este momento:

> Yo me acuerdo estármelo planteando y decir a lo mejor, a lo mejor no es verdad, a lo mejor yo me estoy mintiendo a mí misma, aunque no tendría mucho sentido, ahora lo pienso digo, por qué me mentiría sobre mí…a lo mejor soy bisexual o algo. Me acuerdo de tener una voz en la cabeza que decía: Lo estás haciendo para llamar la atención, pero claro, no se lo decía a nadie, así que es imposible que sea por atención, pero porque decía, yo sólo veo cosas de estas en internet, pero de internet no tengo que fiarme. Yo tengo que fiarme de lo que dicen mis profesores, y padres y así, pero sobre todo profesorado, no me están diciendo nada sobre el tema, será que yo me lo estoy inventando, que no está bien, lo que yo estoy pensando... y sí que a veces lo pasaba mal porque dudaba de mí misma y pensaba ostia, si yo estoy dudando de mí misma, ¿qué harán los demás si se lo digo...?

Alba decía que si hubieran tratado temas LGBTI+ con normalidad no se hubiera sentido tan perdida y alejada y habría podido identificar y comunicar su bisexualidad mucho antes.

3.2. ODS5 - Igualdad de género

No toda la discriminación es igual dentro del colectivo LGBTI+. Parece ser que comportamientos "masculinos" están mejor tratados. Martí nos decía que no sufría discriminación porque, según él era abiertamente gay, pero con comportamientos más masculinos. Decía, en cambio que otros chicos con comportamientos más "femeninos" recibían un tratamiento diferenciado:

> Pues algún chico que tiene entre comillas pluma, pues sí que había el tipo comentario "maricón, no sé qué…" O, o era ese punto de bueno, llega alguien nuevo a clase, al no saber mi orientación sexual, puede ser me pueden decir algo y tal. Pero nunca he tenido ningún problema. Lo que sí, que algunas personas tambiénde mi clase, pues sí que lo han sufrido, sobre todo hombres que no se identificaban como gays, pero, por tener ciertos comportamientos que sí, pues socialmenterelacionan al ser homosexual, pues sí que les decían bastantes comentarios y bastante despectivos la verdad.

Alba destacaba también diferencias de género e identificación dentro del colectivo, resaltando el privilegio de los hombres que se identifican como gay:

> Pero sí, sí, sobre todo la gente que se identificaba como hombre gay eran los que, que recibían en casi nada de apoyo, pero eran los que más recibían, porque los demás como si no existiera.

Otras personas como Paula que se identifica como asexual se quejaba de que las pocas veces que los temas LGBTI+ fueron tratados en su instituto se focalizaron en personas LG, dejando aparte otras identificaciones, ya fueran orientaciones sexuales o identidades de género.

3.3. ODS4 - Educación de calidad y ODS10 - Reducción de las desigualdades

Entre las y los participantes había un tema recurrente de integraciones muy mínimas de temas LGBTI+ muy puntuales que quedaban en unas horas, un día o la integración de "*fun facts*":

> En la parte de ciudadanía de la ESO, sí que es la parte que más se trataban estos temas, y dimos alguna charla de feminismo, de racismo, etc. Y una vez nospusieron un monólogo de una persona LGTB hablando y lo comentamos. Pero, pusieron el vídeo y ya está, trabajo realizado.
>
> No... en historia y eso no he tratado en mi vida a ningún personaje, a ninguna persona que... no... o sea, si había personas que eran abiertamente del colectivo, no se trataba en clase... quizás lo decían esto como *fun fact*, pero era, sólo en plan... nose trataba cómo eso había afectado a su pensamiento, o a sus acciones...

Había incluso oportunidades de integración curricular muy evidentes perdidas en cuanto a la geografía social cerca del centro. Cristina, al reflexionar sobre la ubicación de su escuela primaria cuenta lo siguiente:

> No... o sea... precisamente mi escuela de primaria estaba en una parte del Eixampleque le llaman Gaixample, porque hay muchos bares y muchas discos así Gays,... pero no se hablaba nada en plan... recuerdo que había un conserje o no sé, un trabajador del cole que era... nosotros creemos que era parte del colectivo, yentonces nos empezamos a hacer nuestras ideas de niños de 7 años, y los profes eran plenamente conscientes de que... pero no se trató en ningún momento, se vaen plan...si lo empezábamos a hablar cuando estaban los profes delante nos hacían cambiar de tema, como si fuera tope de tabú... entonces no, no hablábamos... ni entre nosotros ni entre los profes, tampoco...

En el grupo focal, Martí, Aina y Martina también hablaban de oportunidades curriculares donde se podrían haber integrado contenido relacionado con temas LGBTI+ pero en que no se hacía:

> No, de hecho, existe una asignatura muy bonita que se llama ética, pero no se aprovecha. Es una... te clavan una ficha tienes que llenarla, y adiós muy buenas... y pienso que es una asignatura que se llama ética y se podría aprovechar para tratar estos temas, pero no se hace.

Ninguna de las y los nueve participantes comentó que hubiera una integración curricularque iba más a fondo de un día concreto o la integración de "*fun facts*". Coincidían todas y todos que haría falta una dedicación más clara a temas LGBTI+, por ejemplo, en la asignatura de ética o cuando se trataban temas históricos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Discusión

En cuanto a **ODS3 - Salud y bienestar y ODS10 - Reducción de las desigualdades**, el presente estudio coincide con muchos llevados a cabo en España (entre ellos Mérida, 2018; Elipe et al., 2018) que destacan que hay un maltrato para muchas personas en los centros educativos que se identifican como LGBTI+. También vemos que los datos analizados aquí coinciden con estudios que demuestran que el profesorado se siente inadecuadamente preparado para apoyar a los estudiantes LGBTI+ (Aguirre, et al., 2021; Penna y Sánchez, 2015). No tratar estos asuntos podría acabar afectando la salud y bienestar a largo termino de personas que se identifican como LGBTI+ (véanse por ejemplo Toomey et al., 2010).

En lo que respecta a **ODS5 - Igualdad de género**, los datos analizados coinciden con los de Harris et al. (2021b), en cuanto a la evidencia que existen

formas "más aceptables" de ser LGBTI+. Algunos, como Martí, revela experiencias relativamente positivas en la escuela y afirma ser privilegiado comparativamente. Tanto este estudio como el de Harris et al. (2021b), demuestran que algunas formas de ser LGBTI+ son menos aceptables socialmente que otras. Parece ser que hay orientaciones sexuales más aceptadas (ser gay o en ocasiones bisexual o lesbiana) y que los hombres con comportamientos "masculinos" experimentan menos dificultades. También, personas con una identificación menos normalizada, como Paula que se identificaba como asexual, se frustraba con la falta de reconocimiento de su identificación y más marginalización.

Por lo que se refiere a **ODS4 - Educación de calidad y ODS10 - Reducción de las desigualdades**, el presente estudio coincide con Martxueta y Etxeberria (2014) en su crítica de la poca concreción de las últimas leyes educativas LOE (2006) igual que la LOMCE (2013) y la LOMLOE, son tan amplios que los asuntos y temas LGBTI+ pocas veces se integran en el aula. La integración y / o inclusión de temas LGBTI+ no es obligatoria en las escuelas españolas y rara vez se tratan (Martxueta y Etxeberria, 2014; Parker et al., 2009). Vemos que la integración de asuntos y temas LGBTI+ fue nula o mínima según las personas entrevistadas. Esta integración se reducía a un *fun fact* de vez en cuando, un vídeo solo o una charla en que miembros del colectivo solo se presentaban como víctimas. Además, los profesores en España a menudo se sienten inadecuadamente preparados para apoyar a los estudiantes LGBTI+ y para cubrir e integrar el contenido relacionado con LGBTI+ (Aguirre, et al., 2021; Penna y Sánchez, 2015). Seguramente hay relación con el hecho de que muchos y muchas profesoras se consideran que no tienen la preparación suficiente para cubrir e integrar contenido relacionado con temes LGBTI+ (Aguirre, et al., 2021; Penna y Sánchez, 2015).

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como cada estudio, este tiene sus limitaciones. Cabe destacar que contamos con una muestra pequeña y homogénea de alumnos universitarios con un nivel socioeconómico medio o medio alto dispuestos y motivados a dedicar el tiempo de participar en el estudio.

6. CONCLUSIONES FINALES

En consonancia con la AUPDCS, otras asociaciones que trabajan aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales como EuroClio (2015) y la NCSS (2016) subrayan varios aspectos específicos de valor que nos aporta la didáctica de las

ciencias sociales y que se pierden si no dedicamos suficiente tiempo. Uno de ellos son los principios y valores democráticos: la base misma de los estudios sociales que se centran en la igualdad y las dos asociaciones ponen énfasis en el encargo de fomentar que nuestros alumnos sean personas compasivas, comprometidas, éticas y colaborativas. También las tres entidades destacan la importancia de tener debates abiertos y razonados en un entorno propicio para exponer una variedad de opiniones y puntos de vista de manera respetuosa. Otro principio central en que coinciden es que la diversidad e inclusión que afirma y celebra la diversidad cultural y de identificación, combate la discriminación y reconoce que existen múltiples perspectivas, experiencias y maneras de vivir. Se puede ver que estos aspectos están estrechamente ligados con los ODS3 - Salud y bienestar; ODS4 - Educación de calidad; ODS5 - Igualdad de género y ODS10 - Reducción de las desigualdades. Es parte de nuestro trabajo como docentes de ciencias sociales, intentar hacer que nuestras aulas y centros sean más inclusivos con la integración real de temas LGBTI+ históricos y en otras áreas de las ciencias sociales pero que van más allá de una simple charla o enfoque que victimiza el colectivo. Así tendremos aulas más acogedoras para personas que se identifican como LGBTI+, o que podrían llegar a hacerlo, y que nuestros alumnos entiendan que hay muchas maneras de ser e identificarnos y que esta diversidad se celebra y normaliza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A., Moliner, L., y Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality, 68*(14), 2430-2450. https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265

Álvarez, G., García-Berbén, A. B., y Romo-Avilés, N. (2018). Las familias del mismo sexo y el sistema educativo español. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(3), 415-431. http://hdl.handle.net/10481/53404

Baiocco, R., Ioverno, S., Cerutti, R., Santamaria, F., Fontanesi, L., Lingiardi, V.,

Baumgartner, E. y Laghi, F. (2014). Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma. *Psicothema, 26*(4), 490-496. https://www.redalyc.org/pdf/727/72732458009.pdf

Birkett, M., Espelage, D. L., y Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 989-1000. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1

Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., y Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality, 65*(5), 672-686. https://doi.org/0.1080/00918369.2017.1333809

EuroClio (2015). *Manifiesto sobre educación de alta calidad en historia, patrimonio y ciudadanía: 15 principios para el reconocimiento de la importante contribución de la historia para el desarrollo de la juventud.* https://euroclio.eu/wp- content/uploads/2016/02/EUROCLIO-Manifesto-on-high-quality-history- heritage-and-citizenship-education_Spanish.pdf

Farmer, J., y Knapp, D. (2008). Interpretation programs at a historic preservation site: Amixed methods study of long-term impact. *Journal of Mixed Methods Research, 2*(4), 340-361. https://doi.org/10.1177/1558689808321026

Feijóo, S., y Rodríguez-Fernández, R. (2021). A Meta-Analytical Review of Gender-Based School Bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), e12687. https://doi.org/10.3390/ijerph182312687

Fernández-Paradas, A.R. (2020). Patrimonio y memoria LGBI en las leyes autonómicasen España. *El profesional de la información, 29*(1), 1-15. https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.10

García-Vega, E., Camero, A., Fernández, M., y Villaverde, A. (2018). Suicidal ideation and suicide attempts in persons with gender dysphoria. *Psicothema, 30*(3), 283-288. https://doi.org/ 10.7334/psicothema2017.438

Grupo Educación COGAM (2013). *Homofobia en las aulas, 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* https://www.copcv.org/db/docu/160511115453TiAcC5TrGLQP.pdf

Harris, R., Wilson-Daily, A. E., y Fuller, G. (2021a). 'I just want to feel like I'm part of everyone else': How schools unintentionally contribute to the isolation of students who identify as LGBT+. *Cambridge Journal of Education* (online first).https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965091

Harris, R., Wilson-Daily, A. E., y Fuller, G. (2021b). Exploring the secondary school experience of LGBT+ youth: An examination of school culture and school climate as understood by teachers and experienced by LGBT+ students.

Intercultural Education, 32, 368-385. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889987

Hatchel, T., Merrin, G. J., y Espelage, A. D. (2019). Peer victimization and suicidality among LGBTQ youth: The roles of school belonging, self-compassion, and parental support. *Journal of LGBT Youth, 16*(2), 134-156. https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1543036

Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of Sexist and Prejudiced Attitudes Toward Homosexuality in Spanish Future Teachers: Analysis of Related Variables. *Frontiers in Psychology, 11,* 572-553. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553

Martxueta Pérez, A., y Etxeberria Murgiondo, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25*(3), 121-128. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338233061009

Mérida Jiménez, A. (2018). *"Estic molt cansada de la vostra incapacitat d'acceptar". Vivències de joves LGTB a centres de secundària d'Osona* (Universitat de Vic). http://hdl.handle.net/10854/5509

Moliner, L., Francisco, A., y Aguirre, A. (2018). Teenage attitudes towards sexual diversity in Spain. *Sex Education, 18*(6), 689-704. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1463213

Montalbán, F. M., Domínguez de la Rosa, L. y Márquez, B. (2014). Lesbian and gay parenting: Strategies of normalization in Spain. *Sexuality Research and SocialPolicy, 11*(1), 20-30. https://doi.org/10.1007/s13178-013-0140-7

Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.* Nueva York: Publicaciones de las Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals- Report-2020_Spanish.pdf

NCSS (2016). *National [US] Council of Social Studies Strategic Plan.* https://www.socialstudies.org/about/strategic-plan

Penna, M., y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentesde educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(1), 83-98. https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179671

Pichardo, J.I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).* Madrid: FELGTB. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/felgtb00/02.dir/felgtb0002.pdf

Sadurní Balcells, N., y Pujol Tarrés, J. (2015). Homonationalism in Catalonia: Anapproach from LGTBI activism. *Universitas Psychologica, 14,* 1809-1820. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.hcva

Sánchez Sibony, A., Ortega Ruiz, R., y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación Futuro, 38,* 83-107. http://hdl.handle.net/11162/191237

6

O OLHAR GENERIFICADO DO ESPAÇO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Sandra Coppini Rosa
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

1. INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que a criança constrói sua identidade de gênero, uma vez que ela vai sendo consolidada no percurso da vida. As relações e o convívio social que a criança estabelece podem contribuir com a percepção das diferenças de comportamentos e atitudes de meninos e meninas e, dessa forma, vai estabelecendo normas de conduta, marcando seu lugar, construindo sua identidade de gênero.

É possível dizer que a identidade é uma construção histórica e cultural. As crianças são oriundas de lugares, famílias, bairros, classes sociais e culturas distintas. Ao interagirem em seu meio, aprendem, internalizam e reproduzem crenças e valores culturais que transmitem ao ingressarem na escola, da mesma forma que absorvem a cultura do outro.

Partimos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 5 – *Igualdade de Gênero* e o escolhemos como articulador em nossas discussões. O objetivo deste trabalho é refletir sobre como as crianças, depois de um longo período de afastamento, em virtude da pandemia da COVID-19, percebem e dão significados aos espaços escolares, considerando uma pesquisa realizada em 2011 como parâmetro inicial de análise.

Nesta investigação, os espaços escolares são visualizados e narrados pelas crianças. Consideramos relevante pensar a infância a partir de seus relatos, suas representações e significações.

Além disso, nas pesquisas do campo educacional sobre a infância, as crianças são apresentadas como objeto de estudo, desde um outro lugar, um outro olhar, a partir da percepção do adulto sobre a criança, dificilmente a partir dela própria, como sujeito. Nesse sentido, organizamos o presente texto em dois momentos. Inicialmente discorremos o campo teórico e conceitual da temática. Na sequência, apresentamos os sujeitos da pesquisa e a investigação em si com alguns resultados.

1.1. Metodologia e Desenvolvimento

Esta pesquisa se caracteriza dentro de uma abordagem qualitativa, tendo como referência a metodologia do estudo de caso com viés etnográfico. Esta pesquisa envolveu três instrumentos de produção de dados: observação, fotografias e entrevistas. Partimos da observação de uma turma de terceiro ano de uma escola da rede privada de Santo Ângelo/RS[1]. André (2008, p. 24) enfatiza que, na pesquisa de cunho etnográfico, "geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa [...], um grupo social".

Foram escolhidas duas crianças (uma menina e um menino) a partir de conversas com a professora da turma em encontros com as pesquisadoras, direção e coordenação da escola. A pesquisa inicial realizada em 2011 teve uma configuração diferente da atual, especialmente em função da pandemia da Covid-19 em que as crianças estavam retornando de forma gradativa aos estudos presenciais. O afastamento do espaço escolar marcaram de forma contundente a fala dos alunos e o reconhecimento dos espaços escolares. Foram apresentadas para cada uma das crianças separadamente seis fotografías dos espaços escolares. Os alunos observaram as fotos e responderam a uma entrevista semiestruturada, que foi gravada pelas pesquisadoras.

Conforme Sarmento (1997, p. 25) "O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente". Esse tipo de entrevista concede às crianças a liberdade de se colocar, permitindo às pesquisadoras realizar explorações não previstas. Outro fator relevante a ser mencionado é que as duas crianças que foram selecionadas estudam no educandário desde a Educação Infantil. Quando ouvimos atentamente as crianças falando dos mais variados espaços escolares, percebemos que transborda cultura, valores, suas histórias. Por isso, interessa estudar como elas significam os espaços no contexto escolar.

2. CAMPO TEÓRICO E CONCEITUAL

O período histórico que estamos vivendo tem nos apresentado muitos desafios, especialmente por enfrentarmos uma pandemia ou crise sanitária. Podemos definir, conforme o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), uma epidemia como sendo o "aumento fora do comum do número de pessoas contaminadas por uma doença em determinada localidade e/ou região: epidemia de dengue". Já a pandemia é uma "Epidemia que se dissemina por toda uma região. Doença

[1] A Escola em que foi aplicada a pesquisa em 2021 foi a mesma em que foi realizada a investigação em 2011.

infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc".

Harari (2020, p. 3) em *Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade* escreve que "Muitas pessoas culpam a globalização pela epidemia do coronavírus e afirmam que o único jeito de evitar novos surtos dessa natureza é desglobalizar o mundo. Construir muros, restringir viagens, reduzir o comércio". Ao mesmo tempo o autor nos provoca a pensar na perspectiva da cooperação e da solidariedade. Nesse contexto, nos questionamos sobre os efeitos do isolamento social, principalmente para as crianças que viram-se obrigadas a afastar-se de seus pares, professores e da escola, com o intuito de preservar a vida sua e da família.

O espaço escolar para Zabalza (1998) faz referência a espaço e ambiente; espaço referindo-se ao espaço físico (móveis, objetos, materiais didáticos...) e ambiente referindo-se ao conjunto do espaço físico e com as relações interpessoais que se estabelecem entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos. Sendo assim, compreendemos que espaço e ambiente estão interligados, uma vez que nos espaços físicos se projetam relações pessoais, aprendizagens colaborativas, diálogos.

O espaço é entendido numa perspectiva definida em quatro dimensões: física, funcional, temporal, relacional. A dimensão física refere-se ao espaço físico da escola, seu prédio, suas salas, o que compõe essas salas, a organização do mobiliário, dos materiais. A dimensão funcional diz da forma de utilização desses espaços, dependendo das atividades que as crianças irão realizar. A dimensão temporal é relativa à organização do tempo de utilização dos diferentes espaços; e a dimensão relacional diz respeito às relações que as crianças estabelecem dentro dos espaços, neste caso, o espaço escolar (ibidem).

Quando abordamos o termo espaço, não estamos nos referindo apenas ao espaço físico, e sim à inter-relação de todas as dimensões do ambiente. Conforme Barbosa (2006, p. 118), "um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo funcionamento e também pelos usuários".

A organização dos espaços proporciona às crianças interações e socializações. A disposição de materiais, trabalhos e cartazes impregna esse espaço de sentidos. Marques (2000, p. 112) esclarece que a leitura das paredes e a maneira de organizar a sala de aula são formas de habitar de significados os espaços, compreendendo que se torna "pobre a sala de aula que não tem memória, isto é, que não registra seu processo: os temas tratados, as atividades desenvolvidas, as discussões e sistematizações".

O espaço constituidor de uma infância generificada é construído socialmente no processo das relações que vão acontecendo e que configuram a vida cotidiana escolar. Sendo assim, o espaço deve ser entendido como um espaço de vida, pois

é formado por adultos e crianças, de ambos os gêneros, e retrata a subjetividade e a cultura de cada lugar. Não existe espaço isolado do ambiente; num mesmo espaço físico podem existir vários ambientes diferentes. "A ocupação do espaço, sua utilização, supõe a sua constituição" (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 61).

É a isso que nos referimos quando questionamos sobre o quanto as crianças perderam durante o período da pandemia, pois o espaço escolar é um elemento educador muito importante. Para além disso, recorremos a Sarmento (2000) que escreve que a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional, e a criança como um sujeito social, participante ativo de sua socialização. Esse olhar comprende-a como uma produtora de cultura, pois ela interage e atribui sentido ao mundo que a cerca. Santos (2009, p. 18) esclarece que criança, na concepção sociológica, "é um ser situado num contexto histórico, inscrito em uma determinada cultura, em um determinado tempo-espaço, capaz de agir por si próprio, de ser atravessado pelo meio, mas também atravessá-lo e modificá-lo". Então, trata-se da historicidade da infância, da infância no plural.

A concepção sociológica permitiu visualizar uma virada pragmática e passa a instigar-nos a pensar a criança na sua positividade, como sujeito ativo, como um ator social, com capacidade de participar ativamente da sua socialização, interagindo com seus pares e com outros sujeitos que fazem parte de seu convívio social. De acordo com Sirota (2007, p. 41), a "sociologia da infância introduz a visão de uma 'socialização interpretativa', na qual a criança aparece como um ator. [...] considerando a criança não somente como um ser futuro, mas também um ser presente". A sociologia da infância, a partir das ideias de Sarmento (2000), opõe-se à concepção que considera a criança um objeto passivo da socialização dos adultos.

Para Sarmento e Pinto (2007, p. 36), "A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, é um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais". Dentro dessa premissa é possível pensar infância(s) e criança(s), não como sinônimos; a infância fala de uma categoria social do tipo geracional, e a criança é o sujeito que faz parte dessa categoria geracional, um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero, a uma etnia (Sarmento, 2005).

No olhar sociológico do tipo geracional, a infância é historicamente construída. Portanto compreende-se geração como um conjunto de pessoas da mesma idade, com uma consciência histórica similar. Nesse sentido, justifica-se a razão de nós, adultos, quando retratamos a nossa infância, nos reportarmos ao que vivenciamos, às nossas experiências significativas, em um determinado tempo e lugar. Sob esse olhar, a geração da infância está em processo contínuo de mudanças; a criança se constrói a partir da socialização com seus pares e com os outros integrantes de seu convívio social. Por isso, falamos *infâncias*.

A socialização infantil é algo que se realiza através da interação com o

outro; é a forma como as crianças interagem, participam, vivem, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias. E, como isso, poderia ocorrer durante o período da pandemia da Covid-19? A escola é um lugar de produção cultural, onde ocorrem aceitações, contestações, lutas, ações, e nesse contexto vão se formando grupos diferenciados, com suas especificidades. Nesses grupos, a criança interage com outras crianças e adultos que possuem seu modo próprio de ser e que podem deixar suas marcas.

É nas relações sociais que se constituem as identidades de gênero, que dizem de uma construção social, cultural e linguística. É possível afirmar que o espaço escolar é um espaço cultural, formador de identidades, pelos mais diferentes sujeitos que o permeiam e atravessam. A criança, ao interagir com o outro, passa a se constituir como sujeito social, produtor de cultura.

Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona o entendimento de que essas condições são produzidas culturalmente; não são fundadas apenas na ordem da natureza (corporal), mas são da ordem do vir-a-ser e do fazer, da produção. Ou seja, ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, é "a civilização como um todo que produz" a posição de gênero (BEAUVOIR, 1949 apud SCHWENGBER, 2009, p. 1). Para Butler (2017), o processo de generificação não ocorre somente no momento em que se descobre o sexo da criança através de uma ecografia. A autora coloca que as

> [...] ecografias transformam uma criança, de um ser "neutro" em um "ele" ou em "ela": nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é retirada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculpação repetida de uma norma (ibidem, p. 161).

Pensar as questões de gênero é pensar que até mesmo o recém-concebido, a criança, "não é outra coisa senão aquilo que colocamos nele", como afirma Larrosa (2017, p. 187). Para Louro (2018, p. 127), a partir da declaração "é menino" ou "é menina" começa uma "espécie de viagem", instala-se um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo e/ou uma direção. Os pais são os principais agentes de socialização e de padrões identitários; desde o período gestacional, buscam elementos determinantes para meninos e meninas, como cores (rosa para meninas e azul para meninos) e brinquedos (carrinhos para meninos e boneca para meninas).

As identidades de gênero constroem-se nos mais diversos espaços educativos, como família, clube, igreja, escola. É uma construção social, podendo ser mutável e ser costurada através de efeitos discursivos, de práticas educativas culturais. Foi considerando esses elementos teóricos e conceituais que realiza-

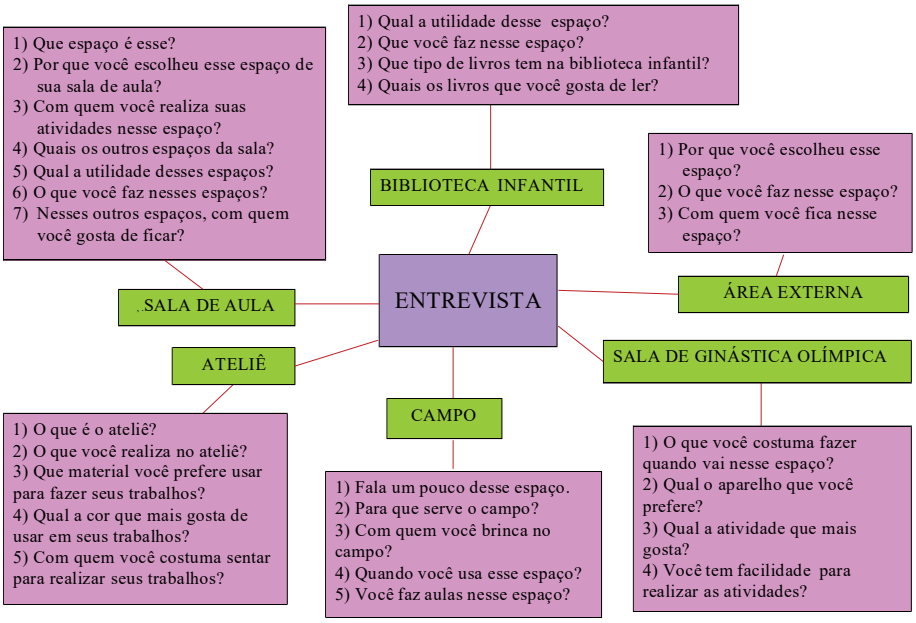
mos a pesquisa com as duas crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental e apresentamos na sequência.

3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E A INVESTIGAÇÃO: O ESPAÇO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

A realidade vivenciada durante a realização da pesquisa faz referência a um contexto completamente diverso do que vivíamos antes da pandemia da Covid-19. Crianças e adultos precisaram se reorganizar especialmente no que se tange às relações sociais estabelecidas nos espaços escolares. Para a realização da investigação, alguns critérios delinearam escolha da turma e, consequentemente, dos sujeitos desta pesquisa, dentre eles: a idade das crianças, o tempo de escolarização, o tempo em que estão nessa escola, o conhecimento e o reconhecimento dos mais diversos espaços da escola e as questões de gênero apresentadas durante a realização da pesquisa.

Após da apresentação da pesquisa no educandário e a escolha das crianças, foi encaminhado aos pais o Termo de Consentimento para realização da pesquisa. Na sequência, foram agendados os encontros para apresentação das fotografias e entrevista semiestruturada, conforme o fluxograma abaixo.

FLUXOGRAMA 1 – Entrevista semiestruturada



Fonte: Coppini Rosa e Ilgenfritz Toso, 2021

Partimos do pressuposto que a fotografia ajuda a guardar um pouco da memória, transformando o passado em presente, apresentando a história de gerações. É comum observarmos crianças fazendo a releitura de sua história através de fotos, ou seja, contando a sua história através das imagens registradas. Como ratifica Gobbi (2011, p. 20), ao afirmar que "o ato de fotografar é como um jogo no qual imaginação e fantasia estão em consonância com a máquina fotográfica, instrumento que se torna uma extensão dos olhos e do corpo".

As fotografías, objeto de provocação e análise durante a entrevista, foram as escolhidas pelos sujeitos da pesquisa de 2011. As pesquisadoras fotografaram novamente os espaços selecionados há 10 anos, pois eles sofreram alterações na sua configuração. Foram apresentadas as imagens para as crianças em 2021, após o retorno delas a e scola. Os espaços escolares são os que seguem no fluxograma a seguir:

FLUXOGRAMA 2 – Espaços analisados



Fonte: Coppini Rosa e Ilgenfritz Toso, 2021

Nesse texto, partimos de episódios e indícios das falas de cada um dos sujeitos da pesquisa. Cabe aqui salientar que as entrevistas não foram utilizadas na íntegra, mas serviram como suporte para compreendermos o que propomos nessa investigação. Não foi objetivo comparar para mensuar diferenças entre o olhar das crianças nos dois momentos (2011/2021), mas estabelecer algumas relações e garantir o olhar da criança através do ato de analisar as imagens como uma forma de estimular, instigar, provocar a criança a pensar e relatar sobre esses espaços que se fazem presentes na escola.

O contexto da pesquisa realizada em 2021 é completamente diferente da realizada em 2011, pois naquele momento as crianças circulavam de forma ampla não só na escola, mas em outros espaços da cidade. Com a pandemia da Covid-19 houve um longo período de isolamento e privação do convívio

social e isso é visível nas entrevistas. Os espaços que foram apresentados para as crianças faziam parte da vida escolar cotidiana anterior a pandemia, e é perceptível durante a conversa com os entrevistados o quanto os espaços já se encontravam internalizados por eles, apontando um olhar de pertencimento.

Quando ouvimos atentamente as crianças falando dos mais variados espaços escolares, percebemos que transborda cultura, valores, suas histórias. Por isso, interessa estudar como elas significam os espaços no contexto escolar. Nas falas, as crianças fazem referência aos espaços que frequentavam antes da pandemia dizendo que agora não é mais possível frequentá-los, como o caso do ateliê, pois com as normas sanitárias há restrições de utilização desses espaços.

Mesmo com a impossibilidade de estar nesses espaços nesse momento, as crianças apontam o quanto interagiam neles nos anos anteriores. Durante a pesquisa foi possível constatar que tanto a menina como o menino são comunicativos, relacionam-se com todos os colegas, e mostram tranquilidade em realizar atividades com colegas de outro gênero. A principal diferença com relação a pesquisa anterior (2011) é que naquele momento as crianças apresentavam resistência até mesmo de sentar junto ou dar a mão. Havia marcado de forma contundente o que eram coisas de meninas e de meninos. Nos dois momentos foi possível constatar que as meninas foram extremamente detalhistas ao realizarem suas análises, enquanto os meninos mais pontuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As identidades vão sendo construídas ao longo da vida e na interação com os outros e a cultura. Nesse sentido, a escola seria o espaço ideal na busca do desenvolvimento social, do respeito às diferenças e enfrentamento às dificuldades. É importante destacar que o espaço escolar e seus usos podem ser de inúmeras contradições, contribuindo para desigualdade de gênero, mas também podem constituir-se numa possibilidade de transformação social e construção da igualdade.

A pesquisa realizada e nossa experiência enquanto professoras e pesquisadoras nos mostram o quanto as famílias precisaram se readequar durante a pandemia com as crianças precisando ficar em casa. O lugar do feminino e do masculino foi repensado, pois foram reconfiguradas as formas de convívio. As crianças passaram a não ter mais a possibilidade de escolha sobre com quem brincar em função do reduzido número de pessoas com quem interagiam. Passaram a conviver simplesmente com o outro, independente de quem fosse ele.

Com a entrevista realizada foi possível constatar que ao retornar para a escola a maior necessidade apresentada pelas crianças foi a da interação, independente de ser menino ou menina. Aponta a carência do convívio, especialmente

entre seus iguais. E a escola é esse espaço de relação com o outro e nela é que é possível pensar e projetar situações para a superação das diferenças, no caso deste texto, a diferença de gênero. O que estava marcado em 2011 separando meninos e meninas, a influência dos elementos culturais são suprimidos no contexto atual pela necessidade de conviver, de interagir fazendo da relação com seus iguais a questão mais importante para as crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, M. E. D. A. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Autores Associados.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.

Butler, J. (2017). *Problemas de gênero*. Orfeu Negro.

Coppini Rosa, S. (2011). Por uma infância generificada: espaços significativos do contexto escolar (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*: Editora Positivo

Harari, Y. N. (2020). *Na batalha com o coronavírus, faltam líderes à humanidade.* Companhia das Letras.

Frago, A. V.; Escolano, A. (1998) *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. DP&A.

Gobbi, M. (2011). Fotografia com crianças pequenas. *Pátio,* n. 28, p. 20.

Larrosa, J. (2017). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.

Louro, G. L. (2018). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* Autêntica.

Marques, M. O. (2000). *Aprendizagem: na mediação social do aprendido e da docência.* Ijuí.

Santos, M. A. M. (2009). *O encontro entre crianças e seus pares na escola: visibilidades e possibilidades.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378.

Sarmento, M. J.; Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M.; Sarmento, M. J. (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança, Editora Bezerra.

Sarmento, M. J.; Pinto, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcelos, V. M. R.; Sarmento, M. J. (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins.

Schwengber, M. S. V. (2009). *Meninas e meninos apresentam desempenho motor distinto? Por quê?* Lecturas, Educación Física y Deportes, Buenos Aires, Argentina: v. 1, p. 1.

Sirota, R. (2007). A indeterminação das fronteiras da idade. Dossiê: Infância, educação e escola. *Perspectiva*, Florianópolis, Brasil: v. 25, n. 1, p. 41-56.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

7

LA INFANCIA EN LOS CONTENIDOS SOCIALES Y LITERACIDAD CRÍTICA

Arasy González Milea

1. INTRODUCCIÓN

Pensar en una proyección del currículum de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la etapa de Educación Infantil para la construcción de la ciudadanía más justa, democrática e igualitaria supone ofrecer al alumnado en Formación Inicial del Profesorado oportunidades de aprendizaje que les permitan cuestionar los espacios comunes de pensamiento mediante del cuestionamiento del propio discurso (Rogers y Wetzel, 2013), haciendo un ejercicio de problematización de qué entienden por infancia, por escuela y por sociedad.

Atendiendo a esta premisa, desde la Universidad de Málaga, por segundo año consecutivo ofrecemos al alumnado la posibilidad de repensar el currículum y su rol social como docentes a partir de una propuesta formativa en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil (materia obligatoria en el Grado en Educación Infantil) que les permite hacer una revisión de los vacíos en la enseñanza relativa a los sujetos históricos, niños, niñas, mujeres, ancianos, personas con discapacidad y minorías, entre otros y otras (Aguilera, 2006; Heyer, 2003; Sant y Pagès, 2011).

Mediante la práctica de habilidades de Literacidad Crítica para el cuestionamiento del contenido histórico presente o ausente en el currículum de Educación Infantil, perseguimos que el alumnado en formación inicial del profesorado llegue a cuestionarse cómo educar a una infancia con contenido que hasta hace no mucho ha silenciado a la propia infancia y la ha borrado de la historia (Ortega -Sánchez,2017; Sosenski, 2015). Para que esto sea posible, comprobamos que es importante la creación de espacios donde el alumnado se sienta cómodo como para compartir sus ideas, creencias, representaciones sociales sobre el currículum, su contenido, la infancia, todo ello en relación con la propia experiencia de escolarización.

Es así que, desde esta propuesta formativa, y en este trabajo donde compartimos un fragmento de ella, compartimos cuáles son los resultados del análisis en progreso de una investigación más extendida en el tiempo que nos encontramos realizando.

La estrecha relación entre la propuesta formativa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) la encontramos con el objetivo número 4: Educación de calidad, y el número 5: Igualdad de género, en la medida que lo que perseguimos en últimas instancias es implementar, de forma coherente, sostenible y duradera un modelo formativo para futuras maestras y maestros más críticos y comprometidos con la comunidad en la que vive, con conciencia y mirada de género, que le permita identificar los silencios en los textos y la ausencia de sujetos relevantes de la historia; las mujeres del día a día, con y sin discapacidad, las niñas, las ancianas en situación de precariedad, las mujeres racializadas, visiblemente pobres, aquellas pertenecientes al colectivo LGBTQI+[1], desde la interseccionalidad que nos permite entender que la discriminación sistémica puede hacer converger en una única persona más de un motivo de discriminación.

El origen de esta propuesta, surge a raíz del trabajo de Kim y Cho (2017), mediante el cual nos ilustra la posibilidad de desarrollar la Literacidad Crítica en la primera infancia mediante la lectura de los cuentos infantiles más allá del molde, cuestionando la voz dominante del texto, el discurso subyacente y la ideología del autor o autora que es proyectada en un material cultural que llega a infinidad de niños y niñas que incorporan de forma pasiva, acrítica los mensajes que subyacen a las líneas e imágenes. Nuestra implementación y adaptación de estas prácticas, con maestras y maestros en formación inicial, considerando que son ellas y ellos quienes tendrán la posibilidad de desarrollarlas en las aulas, viene teniendo muy buenos resultados, lo cual nos anima a seguir trabajando en esta línea y a seguir perfeccionándola (González-Milea, 2018; García-Ruiz y González-Milea, 2019; 2022; González-Milea, García-Ruiz y Santisteban-Fernández,2021).

2. MÉTODO

El enfoque metodológico asumido, para analizar la información recabada en los portafolios realizados por el alumnado de Grado en Educación Infantil, de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, en el curso académico 2020/2021 ha sido de enfoque cualitativo, y los principales resultados han supuesto que el alumnado ha considerado como posibilidad y oportunidad la incorporación la imagen de la infancia y de contenido histórico desde un enfoque crítico en sus diseños de intervención en las aulas de infantil.

[1] Las siglas LGBTQI+ se refieren a personas lesbianas, gay, bisexuales, transexuales, queer, intersexuales, y otros colectivos no representados en las siglas.

Los objetivos propuestos han sido, por lo tanto:

- Desarrollar habilidades de Literacidad Crítica a partir de problematizar fuentes de contenido histórico.
- Identificar a los sujetos silenciados de la historia moderna española, relativa al periodo de la Guerra Civil, los niños y las niñas.
- Discutir sobre las causas y consecuencias de la invisibilización de la infancia en la historia y la presencia de relatos históricos sobre niños y niñas en aulas de Educación Infantil.

Las y los participantes han sido alumnas y alumnos de dos grupos de Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil de la Universidad de Málaga, que accedieron a participar en la investigación, brindándonos su consentimiento por escrito. Con el total de participantes, se formaron 13 y 16 agrupaciones, de los grupos B y C de la ya mencionada asignatura. A lo largo del curso académico, ellos y ellas realizaron una serie de actividades tanto individuales como grupales, cuyo eje central fue el de interpretar qué es la Literacidad Crítica y cómo puede desarrollarse en las escuelas, a partir del análisis de la misma en los ejes profesorado e infancia, no obstante, en este trabajo recogimos el análisis de una de ellas, llevada a cabo en la novena semana del curso académico 2020/2021, en un total de dos sesiones.

TABLA 1. Actividad sobre la infancia y el contenido histórico

<table>
<tr><th>PARTE 1: COMPARACIÓN DE FUENTES</th><th>PARTE 2: ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES</th><th>PARTE 3: CREACIÓN DE UN CUENTO</th></tr>
<tr><td>a. Historia de vida (artículo periodístico).</td><td>Establecer criterio de selección de dibujos: edad, localización geográfica, género, etc.</td><td>Elaborar una contextualización espacial y temporal.</td></tr>
<tr><td>b. Documental.</td><td>Selección de tres dibujos con los criterios fijados.
Exposición: A pesar de todo dibujan: la Guerra Civil vista por los niños</td><td rowspan="4">Creación de un cuento cuyo protagonista sea un niño o niña de la guerra civil.</td></tr>
<tr><td>c. Presentación de las II Jornadas de memoria y olvido</td><td rowspan="3">Identificar elementos clave que hablen del contexto.</td></tr>
<tr><td>d. Conferencia Santiago Jaén Millán: “Un tema controvertido y necesario en las aulas. La Guerra Civil en la formación docente universitaria”</td></tr>
<tr><td>e. Cuaderno didáctico: “Lápiz, papel y bombas” (Universidad de Alicante).</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

La actividad propuesta, tuvo como temática principal la infancia en la guerra civil española, concretamente en el episodio de La Desbandá, que supuso una de las mayores masacres de población civil en la historia moderna. Mediante ésta, se buscó que el alumnado fuera capaz de identificar y visibilizar la presencia de los niños y niñas de la guerra a través del análisis de diversas fuentes mediante estrategias que les ayudaran a desarrollar una Literacidad Crítica. La propuesta didáctica, dividida en tres partes (ver Tabla 1) supuso además la actividad de cierre del curso y permitió que el alumnado en formación inicial hiciera uso de todo lo aprendido hasta entonces en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la primera infancia para el desarrollo del pensamiento crítico.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La propuesta de esta actividad, supuso que el alumnado hiciera uso de habilidades de Literacidad Crítica en las que, para superar la misma, era necesario comparar diversas fuentes de información sobre un mismo hecho, distinguir entre hechos y opiniones y opiniones sobre los hechos, comprobar la veracidad de las fuentes, y plantearse preguntas críticas encaminadas a problematizar el contenido de las fuentes y visibilizar a aquellos y aquellas silenciadas.

En este sentido, el contenido que fue utilizado, fue contenido histórico basado en el reciente hecho histórico vivido en el sur de España, en la carretera de Almería donde fueron asesinados miles de civiles, personas que a pie intentaban huir del estallido de la guerra civil en Andalucía.

Las tres partes de la propuesta, que se detallan a continuación, tuvieron como resultado la creación de un cuento dirigido a la primera infancia y protagonizado por un niño o niña de la Guerra Civil española.

Parte 1: comparación de fuentes

En esta primera parte, se les pidió a las futuras maestras que hicieran una comparativa entre diversas fuentes de información para obtener pistas de cómo pudo haber sido un día a día en la vida de un niño o niña de la guerra. A través del análisis de fuentes diversas, se buscaba que del contraste se identificaran similitudes y disonancias que dieran pistas de aquello de lo que no se estaba hablando: la infancia.

a) Historia de vida (artículo periodístico).

El primer documento a analizar se titula: "Electra: La verdadera memoria histórica: el cariño indestructible de dos familias, que estuvieron en bandos distintos y opuestos", un artículo periodístico que recoge el testimonio de una superviviente, niña de la guerra, escrito por Vergara (2018).

b) Documental

Este documental fue emitido por DMAX España, en el año 2020 titulado "¿Quiénes fueron los niños españoles exiliados a la URSS? | Project Niños".

c) Presentación de las II Jornadas sobre Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia

Se trata de un video que fue difundido por Incide Málaga (2021) para la presentación de las II Jornadas sobre Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia, celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

d) Conferencia Santiago Jaén Millán: "Un tema controvertido y necesario en las aulas. La Guerra Civil en la formación docente universitaria".

La conferencia analizada es del profesor Jaén Millán forma parte del programa de las II Jornadas sobre Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia.

e) Cuaderno didáctico: "Lápiz, papel y bombas (1936-1939)" (Universidad de Alicante).

Este cuaderno didáctico fue creado y editado por el área didáctica del Museu de la Universitat d'Alacant (MUA) y Alpañez-Serrano Navarro Mondéjar (2013).

Parte 2: análisis de dibujos infantiles

En un segundo momento, tras el análisis por contraste de diversas fuentes, el alumnado debía analizar dibujos infantiles creados por niños y niñas en la guerra. Para ello, fue necesario que establecieran unos criterios de selección, y seguidamente identificar elementos de los dibujos que hablen del contexto en el que esos niños y niñas vivía.

a) Establecer criterio de selección de dibujos: edad, localización geográfica, género, etc.

b) Selección de tres dibujos con los criterios fijados. Exposición: A pesar de todo dibujan: la Guerra Civil vista por los niños[2].

c) Identificar elementos clave que hablen del contexto.

Parte 3: creación de un cuento

Por último, con toda la información recabada hasta el momento, se les pidió que redactaran una contextualización espacial y temporal que permitiera situar al

[2] Disponible en: http://www.bne.es/es/Actividades/Exposiciones/Exposiciones/Exposiciones2006/apesardibujan/

niño o niña de la guerra que sería protagonista del cuento que redactarían como tarea final del curso. La premisa, describir de forma precisa cómo podría haber sido un día entero en la vida de un niño o niña de la guerra, convirtiendo esta información en un cuento dirigido a niños y niñas de la misma edad.

a) Elaborar una contextualización espacial y temporal.

b) Creación de un cuento cuyo protagonista sea un niño o niña de la guerra civil.

Al establecer un diálogo entre las fuentes, el alumnado ha sido capaz de identificar no solo que muchos de ellos y ellas desconocían este suceso, sino que mediante el diálogo y debate comprobaron que muchos de sus compañeros y compañeras sí conocían de él porque sus abuelos y bisabuelos lo habían vivido en carne propia y el hecho formaba parte de la historia familiar. Comparando diferentes fuentes, como podemos comprobar en la parte 1 de la actividad, mediante el diálogo entre diversidad de soportes, las futuras maestras y futuros maestros identificaron la ausencia de la infancia en los múltiples relatos, con excepción del segundo recurso propuesto (Documental de DMAX) lo cual supuso una ruidosa disonancia haciéndoles ver cómo habían podido vivir los niños y niñas en la guerra civil.

Identificar aquellos silencios, como las voces silenciadas de los niños y niñas de la guerra, llevó a continuar con el desarrollo de la actividad, que les permitió rescatar esas voces a través de la interpretación de los dibujos de los protagonistas. Valorar otras formas de comunicación, además de la oral y escrita, supone una democratización de la escuela, en la medida que muchas otras voces pueden ser incorporadas en la construcción y problematización de discursos de la democracia. Cuantas más voces estén presentes a la hora de pensar la escuela y hablar sobre ella, más democrática será la escuela pública.

Esta cuestión, la de hablar a través de imágenes, colores, dibujos, es muy importante de ser tenida en cuenta y es por ello que el alumnado, en la segunda parte de la propuesta, pudo ser capaz de empatizar con los sujetos históricos olvidados, los niños y niñas de la guerra, e imaginar cómo pudo haber sido la experiencia vivida desde sus posiciones y perspectivas.

Tras la identificación de los sujetos silenciados, se generó una discusión en torno a las causas y consecuencias de la invisibilización de la infancia en la historia. Por su formación en cuanto al desarrollo afectivo y social, el alumnado destaca la importancia de que el niño y la niña se sienta identificada y reflejada con la lección ofrecida, porque no se puede enseñar a la infancia vaciando de infancia el contenido. Se destaca pues, la importancia de poder vincular la lección con las experiencias vitales de los niños y niñas, sus intereses actuales, sus curiosidades y miedos, la historia familiar cuya narrativa moldea también sus identidades, y poder relacionarlo todo esto con lo que se encuentran en la escuela. Una lección vaciada de infancia, no conecta con ella, por ello es importante rescatar las voces de aquellos sujetos borrados hasta hace no mucho de la historia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo de Kim y Cho (2017) nos ha permitido enriquecer la propuesta formativa desde las dimensiones de profesorado y la infancia, en las cuestiones relativas a cómo problematizar el propio discurso y hacer de la práctica docente un acto más consciente e informado, aprendiendo que el propio discurso y las representaciones sociales relativas a lo que se cree sobre la escuela, la infancia y la sociedad acaban proyectándose en la selección, desarrollo y evaluación de oportunidades de aprendizaje.

Muchas de las valoraciones del alumnado en relación a la importancia de la enseñanza de unas ciencias sociales que incorporen la dimensión de la infancia para trabajar los contenidos sociales, están en sintonía con el trabajo de Sosenski (2015) en el que defiende que no se puede enseñar contenido histórico a la infancia, vaciado de infancia, porque los niños y niñas a la corta edad de estar escolarizados en Educación Infantil, necesitan poder identificarse con los textos y relatos. Necesitan saber que había niños y niños en la historia y desarrollar un sentido de pertenencia en relación con la lección y el currículum, teniendo como consecuencia, a más largo plazo, ello determinará que éstos sean más activos en su participación en la comunidad que les acoge.

Entendemos pues, que es imprescindible dotar de la dimensión de la infancia a la historia, y de asumir un modelo de su enseñanza que permita a niños y niñas de cortas edades comprender que no solo son ya ciudadanos y ciudadanas, sino sujetos de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, S. (2006). *A modo de presentación. En Salazar, G. Ser niño "huacho" en la historia de Chile.* Siglo XIX (pp. 7-11). LOM ediciones.

Alpañez-Serrano, D. y Navarro Mondéjar, R. (2013). *Lápiz, papel y bombas* (1936-1939). Museu de la Universitat d'Alacant.

DMAX España (2020, 23 de octubre). ¿Quiénes fueron los niños españoles exiliados a la URSS? | Project Niños [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=1aBCj_1Sfow

Heyer, K. D. (2003). Between every "now" and "then": A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory & Research in Social Education*, *31*(4), 411-434. https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232

García-Ruiz, C. R.; González-Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 16, 169-187. http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113

González-Milea, A. (2018). Aprender a enseñar la literacidad crítica en el aula de educación infantil. Una experiencia de tutorización entre iguales en el grado de educación infantil. En M.E. López Torres, C.R. García Ruíz, M. Sánchez-Agusti (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

González-Milea, A., García-Ruiz, C.R. y Santisteban-Fernández, A. (2021). Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. Avances en la Investigación. *Nuevas Dimensiones.* 8, 88-107. https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44

González-Monfort, N, y Santisteban-Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (99), 39-45.

Inicide Málaga (2021, 8 de febrero). Presentación de las II Jornadas sobre Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Vl2Vz-sTyf8

Inicide Málaga (2021, 24 de marzo). II Jornadas sobre Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia 2021[Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=LV3lN1wSpeU

Kim, S. J., y Cho, H. (2017). Reading outside the box: Exploring critical literacy with Korean preschool children. Language and Education, 31(2), 110-129. Hagood, M. C. (2002). Critical literacy for whom?. *Literacy Research and Instruction*, 41(3), 247-265. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1263314

Ortega Sánchez, D. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICIS,* 1, 102-117. https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102

Pagès, J., y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanctiana*, *74*(109), 29-66.

Sant, E, y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?. *Historia y memoria*, (3), 129-146

Rogers, R., y Wetzel, M. M. (2013). Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher-researchers. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203070864

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 7(*14), 132-154. https://doi.org/10.5965/2175180307142015132

Vergara, M. (12 de febrero de 2018). Electra: La verdadera memoria histórica: el cariño indestructible de dos familias, que estuvieron en bandos distintos y opuestos. La opinión de Málaga. https://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2018/02/12/electra-28072291.html

8

LA PINTURA DEL SIGLO XX COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN EN VISIBILIDAD E IGUALDAD DEL COLECTIVO GAY EN EL BACHILLERATO DE CIENCIAS SOCIALES

Javier García-Luengo Manchado

1. INTRODUCCIÓN

Afortunadamente, desde hace algunos años, la homosexualidad, su estudio y visibilidad, en cierto modo, se ha insertado en el currículo académico de diferentes enseñanzas, siendo de vital importancia el papel que al respecto han jugado las asignaturas vinculadas a las ciencias sociales. En este sentido, a modo de ejemplo, resulta significativo el Capítulo III de la *Orden del 15 de enero de 2021 de la Junta de Andalucía, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas* (BOJA, 18/01/2021).

A lo dicho también han contribuido notablemente los diferentes estudios que desde la didáctica de las ciencias sociales se han publicado en esta misma línea, adelantándose incluso en muchos casos a unas necesidades que no se habían regulado o contemplado en el currículo, como el trabajo coordinado por los profesores Fernández Paradas y Ravina (2017) titulado *Sexualidades diversas, interferencias entre el arte, la educación y la sociedad.*

En cualquier caso, los lentos avances curriculares como las importantes herramientas proporcionadas desde la investigación de la didáctica de las ciencias sociales son, en definitiva, esenciales para combatir, entre otras problemáticas de plena actualidad, fenómenos como el acoso escolar, amén de contribuir a la concienciación de los valores propios de la diversidad, en concreto de la comunidad LGTBI+, consustanciales a cualquier sociedad plural y democrática.

Así pues, el objetivo de la presente comunicación es ofrecer una serie de ejemplos pictóricos que desde la transversalidad puedan ser utilizados en diferentes materias específicas del bachillerato en Ciencias Sociales, con el fin de abordar y trabajar la visibilidad, diversidad e igualdad de la comunidad LGTBI+, centrándonos con más precisión en la homoerótica masculina a partir de las destacadas aportaciones del pintor veintisietista Gregorio Prieto (Valdepeñas, Ciudad Real, 1897-1992). Su inserción en la vanguardia; su rica biografía, trufada de distintas estancias en países europeos durante momentos clave de la centuria pasada; así como su interdisciplinaridad, en la que sobresale su relación con la poesía; nos permiten tomarlo como paradigma a la hora trabajar la aludida transversalidad del tema aquí abordado respecto a algunas asignaturas de este bachillerato (García-Luengo, 2021): Literatura Universal, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia del Arte e, incluso, en Latín I y II.

2. RECURSOS DIDÁCTICOS. PINTURA Y HOMOSEXUALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y ARTÍSTICA: LA HOMOERÓTICA EN LA EUROPA DEL SIGLO XX. EJEMPLOS REPRESENTATIVOS

Gregorio Prieto se caracterizó por ser un artista netamente cosmopolita, habiendo vivido en primera persona los acontecimientos más notorios de la pasada centuria (García-Luengo, 2016). Es por ello que su vida y su arte se puedan utilizar como recurso didáctico para explicar desde la diversidad de las ciencias sociales la cultura homosexual –aceptación, rechazo, asimilación– en el contexto de la Generación del 27, así como en el de la Europa de entreguerras, en la Inglaterra de la II Guerra Mundial o en la España del franquismo y la transición.

No debemos olvidar que junto a su producción artística contamos con un importante legado archivístico –epistolarios, diarios, etc.–, donde además de documentos del propio pintor se custodian múltiples testimonios de figuras tan señeras como García Lorca, Luis Cernuda, Vicente Aleixandre, Rafael Alberti, José Hierro, Rosa Chacel y otros nombres relevantes de la intelectualidad y la cultura del siglo XX. A través de la página web de la Fundación Gregorio Prieto, dicho acervo se puede consultar en línea, aspecto que desde una propuesta pedagógica coadyuva a dinamizar el trabajo en clase, fomentando las competencias investigadoras del alumnado[1].

Al margen de las ricas inquietudes de Prieto, su cosmopolitismo se explica gracias a su trayectoria biográfica. De hecho, el pintor veintisietista fue becario

[1] Tal archivo se puede consultar en el siguiente enlace de la Fundación Gregorio Prieto: https://gregorioprieto.org/archivo/

de la Junta de Ampliación de Estudios en París entre 1925 y 1926, es decir, justo un año después de la publicación del manifiesto surrealista de André Breton, cuando la capital francesa era todo un bullir del arte y la bohemia de su tiempo. Más tarde, desde 1928 a 1933, fue pensionado en la Academia de España en Roma, beca que le obligaba a viajar durante dos años por toda Europa. De esta guisa, Prieto pudo conocer en sentido amplio las luces y las sombras en torno a una homosexualidad que, por otra parte, nunca ocultó. Además de vivir en la Italia de Mussolini, también residió en otros países donde redoblaban los tambores de un nuevo conflicto bélico, pasando largas temporadas en Berlín, Viena, Copenhague, París, recalando incluso en el Círculo Polar Ártico. Paradójicamente, a diferencia de lo que había sucedido en su producción pictórica hasta final de los años veinte, el creador manchego hallaría en esa Europa en tensión un ámbito de libertad donde no sólo encauzaría su personalidad, anhelos y pasiones, sino que haría de aquellas vivencias el motivo iconográfico por excelencia de su arte, convirtiéndose en un referente absolutamente innovador, más allá incluso del ámbito español.

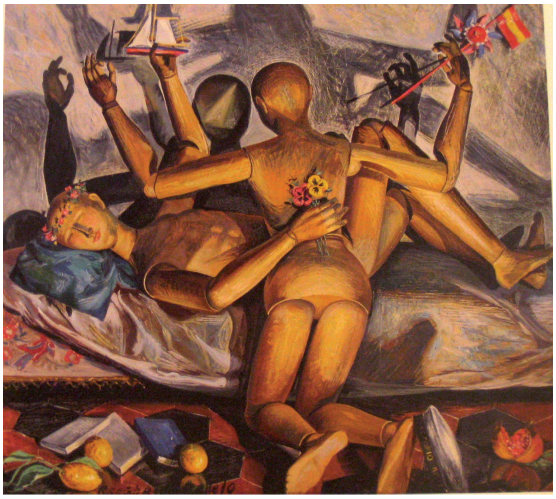
Las primeras alegorías que Prieto asimiló para abordar la homosexualidad de manera explícita, serían las figuras del marinero y del maniquí, que concibe como alter ego, contextualizándolas en la experimentación y desafío a la sociedad bien pensante dimanadas a partir del surrealismo, vanguardia a la que nuestro pintor no se adscribiría oficialmente, pero por la que se dejaría seducir.

El maniquí es un recurso que hallamos en dispares vanguardias. Su aspecto, a caballo entre lo humano y lo maquinal, está presente, por ejemplo, en el cine de entreguerras. Véanse los casos de *Metrópolis* (Lang, 1927) o *Tiempos modernos* (Chaplin, 1936), cuyos argumentos versan en torno a la alienación del género humano, concepción que también descubrimos en el *Ballet mecánico* de F. Léger (1924), mediante una perspectiva más lírica. En el ámbito pictórico el maniquí sería protagonista de la metafísica cultivada por G. De Chirico y en C. Carrá, a quienes tan bien conocía nuestro autor.

A principio de los años treinta, tales autómatas, por su ambigüedad según se ha dicho, Prieto los reinterpretaría metafóricamente, como un desdoblamiento de su propio yo (García Calvente: 583-585). Tal cualidad resulta muy útil desde la transversalidad curricular a la hora de estudiar la iconografía homoerótica en la poética del 27 y su correspondencia pictórica, pues bien podemos encontrar evidentes paralelismos literarios en este sentido con *Los sonetos del amor oscuro* de Lorca (1936) o en *Los placeres prohibidos* (1931) de Cernuda, ambos buenos amigos por cierto del pintor. Desde un punto de vista didáctico tal relación con la literatura enlaza con las propuestas de Hernández Quintana (2020) en cuanto a la inclusión y la diversidad sexual en las ciencias sociales.

Buen ejemplo de lo expuesto son *Los maniquíes* (c. 1930, Fundación Gregorio Prieto) [Imagen 1], óleo donde su artífice, mediante dos maniquíes –uno de ellos identificado gracias al nombre que en grafía griega luce la cinta marinera del primer plano: "Gregorio Prieto"–, nos ofrece una visión frustrada del amor homosexual. A tal hecho no son ajenas las inquietantes sombras que se proyectan en el muro del fondo, parangonables a las empleadas en el cine expresionista alemán, al que tan aficionado era Prieto.

IMAGEN 1. G. Prieto: *Los maniquíes* **(c. 1932)**



Fuente: https://gregorioprieto.org/obras/los-maniquies/, *Fundación Gregorio Prieto*

Si bien es verdad que desde una perspectiva didáctica, un óleo como este ilustra las vicisitudes de la homosexualidad en determinados momentos y circunstancias, no menos cierto es que Prieto nos regala asimismo otras imágenes de interpretación opuesta, las cuales nos hablan de la valentía de tantos artistas y personas que pusieron los cimientos para las leyes y la visibilidad actual.

De lo dicho, da buena cuenta *Luna de miel en Taormina* (c. 1930) [Imagen 2], óleo por cierto presente en el Pabellón de la República Española de la Exposición Internacional de París de 1937, donde lució también el afamado *Guernica* (1937) de Picasso. En esta obra, analizada profundamente desde la perspectiva homosexual por Treviño (2016: 409-416), observamos a dos autómatas que disfrutan del amor –homoerótico–, teniendo por testigo la luna y una escultura clásica desmembrada. Uno de sus protagonistas luce un pantalón marinero.

IMAGEN 2. G. Prieto: *Luna de miel en Taormina* **(c. 1933)**



Fuente: https://gregorioprieto.org/obras/luna-de-miel-en-taormina/, *Fundación Gregorio Prieto*

Y es que tanto los marineros, como la tradición clásica, desde una original visión surrealista, le permitirán a Gregorio Prieto canalizar su personal concepción del amor y la sexualidad. En efecto, el marinero adquiere en este caso un carácter simbólico parejo al que hallamos en el argumento y los dibujos de *Le Livre blanc* de Jean Cocteau (1928) o al que más tarde recrearía Jean Genet en *Querelle de Brest* (1947). Sin lugar a dudas, estos autores nos permiten contextualizar a Gregorio Prieto en la precitada asignatura de Historia de la Literatura Universal, según acontece, por el mismo motivo, respecto a su relación con la Generación del 27, ofreciendo una visión multidisciplinar y transversal en cuanto a la visibilidad, riqueza y convivencia del colectivo LGTB+, tal y como ha apuntado Hernández Quintana (2020), según se ha mencionado con anterioridad.

En efecto, por las connotaciones de libertad sexual que se atribuyen al marinero, en la producción de Prieto dicha figura sería un personaje de referencia (Treviño, 2019: 115-118). Durante su estancia en la Academia de España en Roma, así como en los viajes que efectuó desde allí hasta Sicilia y Grecia, le permitió conocer más a aquellos hombres del mar, dedicándoles el libro de dibujos titulado *Matelots* (Prieto, 1935). No en vano, al mismo Prieto le gustaba disfrazarse de marinero, para vivir en primera persona esa sensación de libertad y complacencia en su atractivo, como atestigua la serie de fotografías realizadas junto a Eduardo Chicharro por aquella época (Cruz Yabar, 2014). En ella se recrea frecuentemente la relación erótica existente entre los marineros e incluso con el propio pintor, revestido de tal guisa. Este componente se redobla a partir de la concepción erótica que Prieto desarrolla en torno a la estatuaria clásica y los restos de la antigüedad [Imagen 3]. Esta rica y compleja iconografía sería extrapolable a su pintura de entonces.

IMAGEN 3. G. Prieto: *marineros* **(c. 1930)**



Fuente: https://gregorioprieto.org/obras/marineros/, *Fundación Gregorio Prieto*

En este sentido podemos aludir a *El Sueño del marinero* (c. 1933, Museo Reina Sofía), monumental óleo donde se plasma un relato gay ubicado en el teatro clásico de Taormina [Imagen 4]. A partir del marinero que sestea en primer término –alter ego de Prieto–, descubrimos un encuentro fortuito, o no, entre dos hombres de mar, quienes en último plano aparecen abrazados, abandonando felizmente de aquellas ruinas.

IMAGEN 4. G. Prieto: *El sueño del marinero* **(c. 1933)**



Fuente: https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/ruinas-taormina, Museo Reina Sofía, Madrid

La precitada significación homoerótica de la escultura clásica en el arte del manchego, le llevó a recrear una serie fotográfica donde el pintor aparece abrazado con anhelo y frustración a algunas de estas estatuas (Cruz Yabar, 2014), pues en ellas descubría un imposible ideal de eterna juventud que trascendía el espacio y el tiempo. También, múltiples pinturas y dibujos de Prieto sublimarían ciertos mármoles y bronces griegos, destacando especialmente el Auriga de Delfos [Imagen 5]. De hecho, tiempo después, esta broncínea escultura se convertiría en un alter ego. No en vano, el autor llegó a reconocer su amor por él:

> (…) dibujo algo en la cabeza que hice del natural del Auriga de Delfos, esto me hace transportarme a ver la estatua divina y no sé que me pasa a su recuerdo, pues esta estatua es la más hermosa emoción de arte que existe y la beso y la beso, y quizá soñaré con ella y me marcharé con ella, pies no conozco nada más allá de pasión, heroicidad, misterio, fuerza, reposo, abstracción de la material, belleza física, ojos borrachos de ideal de gloria y cuerpo más allá de lo angelical bajo una columna de bronce (AFGP2, 29/2).

En una asignatura como Historia del Arte, la inspiración y la reinterpretación surrealista y homoérotica que Prieto efectúa del arte clásico nos pone ante una faceta tan importante como la presencia y modernidad de los testimonios estéticos del pasado en relación con el hombre contemporáneo, redundando en competencias como el conocimiento de la historia y del contexto universal contemporáneo o el enriquecimiento de la sensibilidad artística

IMAGEN 5. G. Prieto: *El Auriga de Delfos* **(c. 1930)**



Fuente: https://gregorioprieto.org/obras/auriga-de-delfos/deposito625-2/, *Fundación Gregorio Prieto*

[2] AFGP: Archivo de la Fundación Gregorio Prieto.

De alguna manera, las cualidades homoeróticas de la estatuaria clásica en el caso de nuestro pintor, tiempo después, serían extrapoladas a los jóvenes estudiantes y su ambiente, cuando en 1937, huyendo de la Guerra Civil española se trasladará a Inglaterra. Precisamente, son muchos los testimonios que el pintor nos ha dejado en sus diarios del día a día durante la II Guerra Mundial mientras vivía en Londres, fuentes que en la asignatura de Historia Contemporánea pueden ser de gran utilidad para conocer tal conflicto en primera persona, incluso al margen de los relatos oficiales.

En aquellos años, el creador veintisietista frecuentaba Oxford y Cambridge, en cuyos universitarios, según se ha dicho, proyectó la apolínea juventud que tanto le enamoraba de la escultura griega. No es por ello extraño que en 1938 publicase *Students. Cambridge & Oxford* (Prieto, 1938), cuaderno de dibujos dedicado a estos jóvenes universitarios, cuya grafía se singulariza por una línea magistral y precisa, trasladando a las dos dimensiones los volúmenes mórbidos de la estatuaria clásica [Imagen 6]. Todos estos valores, por otra parte, como ha señalado Cooper (1990: 215) y Aliaga (2020: 230), permiten adscribir a nuestro autor en los postulados del círculo de Bloomsbury. Este aspecto resulta especialmente significativo desde la didáctica de la visibilidad y la igualdad de género, siendo Prieto legatario de un grupo que en los tempranos años del siglo pasado lucharon y reclamaron a través de las artes plásticas y la literatura a la comunidad LGTB+, destacando entre ellos la propia Virgina Wolf, Roger Fry, Ducan Grant o Vanessa Bell.

IMAGEN 6. G. Prieto: *Ilustración para Students. Oxford & Cambridge* **(1938)**



Fuente: https://gregorioprieto.org/obras/deportistas-en-reposo-remeros/, *Fundación Gregorio Prieto*

Por paradójico que pueda resultar, cuando tras su breve exilio en Inglaterra Gregorio Prieto regrese a España en 1950, no renunciará a la iconografía homoerótica, lo que no dejaba de ser un reto y un desafío en tal contexto político y social. Para ello, el veintisietista recurre a los recuerdos y experiencias relacionados con la antigüedad griega y romana, interpretados, eso sí, mediante del fovismo ibérico que cultivaba por entonces; es decir una pintura de vivos colores y extraordinaria pastosidad. Todo lo cual se hace visible en óleos como *El centro del mundo* (c. 1965) y especialmente en una nueva versión del *Auriga de Delfos* (c. 1963), donde hallamos un componente narcisista no exento de una clara complacencia homoerótica [Imagen 7], pues en él Prieto se autorretrata como si de la encarnación de dicho bronce se tratara, asumiendo todas las connotaciones ya referidas anteriormente.

IMAGEN 7. G. Prieto: *Ilustración para Students. Oxford & Cambridge* **(1938)**



Fuente: https://gregorioprieto.org/obras/auriga-de-delfos/deposito625-2/, *Fundación Gregorio Prieto*

3. CONCLUSIONES

Como ya hemos expuesto en otros foros y, de alguna manera se ratifica en la presente comunicación, la biografía y la trayectoria artística de Gregorio Prieto, por su modernidad, riqueza biográfica y compromiso con el discurso homoerótico, resulta paradigmática para su análisis desde diferentes puntos de vista y disciplinas. A este respecto y en los momentos que vivimos, donde la prosecución, igualdad y los derechos LGTBI+ resultan fundamentales ya en

los primeros escalafones educativos, como así demuestra cierta legislación en materia educativa y las notables investigaciones emprendidas en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.

Por todo ello, y por lo argüido en esta intervención, la figura Gregorio Prieto y su producción son fundamentales para trabajarlo desde la transversalidad en diferentes asignaturas del bachillerato en ciencias sociales (García-Luengo, 2021). De hecho, la presente comunicación no busca tanto hacer un estudio pormenorizado al respecto, ni tampoco un prolijo catálogo de la obra homoerótica de su autor, tan sólo ofrecer una serie de sugerencias a través de la selección de determinadas imágenes y referencias biográficas e históricas, con el fin de que pueda servir de ayuda y ejemplo en el aula, promoviendo así algunas de las competencias básicas del Bachillerato, como son el ejercicio de la ciudadanía democrática, la consolidación de la madurez personal y social, la plena concienciación de la igualdad de género o el conocimiento de la historia y del contexto universal contemporáneo y el enriquecimiento de la sensibilidad artística.

BIBLIOGRAFÍA

Aliaga, J. V. (2020). Des/orden moral. Arte y sexualidad en la Europa de entreguerras. En J. V. Aliaga, J. V., *Des/orden moral. Arte y sexualidad en la Europa de entreguerras* (pp. 212-234). IVAM.

Cocteau, J. (1928). *Le Livre blanc*. Maurice Sachs.

Cooper, E. (1990). *Artes plásticas y homosexualidad*. Laertes.

Cruz Yábar, A. (coord.) (2014). *Gregorio Prieto y la fotografía*. Fundación Gregorio Prieto.

Fernández, A. y Ravina, R. (Eds.). (2017). *Sexualidades diversas, interferencias entre el arte, la educación y la sociedad* . Universidad Metropolitana.

García Calvente, M. (2017). El maniquí y la pintura de la primera mitad del siglo XX: realidad versus artificio. *Arte, individuo y sociedad*, *29*(3), 571-586. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56059

García-Luengo, J. (2016). *Gregorio Prieto. Vida y obra (1897-1992).* Fundación Gregorio Prieto.

García-Luengo, J. (2021). La pintura y la didáctica museográfica del patrimonio histórico artístico, *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (11)18-29. https://doi.org/10.30827/unes.i11.21932

Genet, J. (1947). *Querelle de Brest*. París: Gallimard.

Hernández Quintana, B. (2020). La diversidad sexual: Aplicaciones didácticas para su inclusión en el aula a través de textos literarios. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 272-287.

Prieto, G. (1935). *Matelots*. GLM.

Prieto, G. (1938). *Students. Oxford & Cambridge*. Dolphin Book.

Treviño, C. (2016). *Fuentes grecolatinas en la iconografía homoerótica de Gregorio Prieto, 1927-1937* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Treviño, C. (2019). El marinero como símbolo homoerótico masculino en las artes visuales del siglo XX. *Arte y Ciudad: Revista de Investigación*, *15-16*, 99-128. http://dx.doi.org/10.22530/ayc.2019.N15-16.548.

9

ECOFEMINISMO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: FORMACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA EN LA ESCUELA

Mónica Trabajo Rite
Elisa Arroyo Mora
María del Carmen Morón Monge

1. INTRODUCCIÓN

Los programas educativos deben atender a los desafíos y problemáticas del mundo actual, abordando una formación socioambiental basada en el respeto y laprotección del medio natural. La educación debe ir encaminada a la formación de una ciudadanía responsable, crítica, comprometida y participativa con las necesidades realesde desarrollo basadas en la sostenibilidad social, cultural y ambiental de las comunidades (Bonilla, 2018). La presente contribución expone los primeros resultados derivados de la puesta en marcha de un Proyecto de Innovación desarrollado en la Universidad de Huelva. Dicho proyecto apuesta por la enseñanza en base a la educación patrimonial en los contextos urbanos, concretamente en torno a los Cabezos de Huelva, para el desarrollo de una ciudadanía crítica, comprometida y participativa para con su comunidad. El proyecto se desarrolla en una asignatura de 4º curso del Grado de Educación Primaria y se realiza una transposición didáctica hacia la escuela, promoviendo la necesidad de una formación inicial del profesorado acorde con las necesidades educativas reales en la educación formal. Así, la toma de conciencia y de valoración de estos elementos del patrimonio paisajístico local deben tener en la escuela uno de los primeros "frentes de acción" para el conocimiento y conservación de los mismos.

Con el desarrollo del proyecto de innovación y la propuesta de intervencióneducativa que se describe en este trabajo se pretende contribuir especialmente a la consecución de dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Los objetivos prioritarios en torno a los que gira la propuesta son el objetivo 5, que se propone lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a mujeres y niñas, y el objetivo 11, cuyo fin es lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.

El presente trabajo se enmarca en los Proyectos I+D+i "Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria (EPITEC)" (referencia: EDU2015-67953-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (referencia: PID2020-116662GB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

2. EDUCACIÓN EN BASE A PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y ECOFEMINISMO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Actualmente, las dinámicas de producción basadas en la explotación de la naturaleza se encuentran vinculadas con las numerosas injusticias ambientales y sociales sobre los territorios y las personas que en ellos habitan, promoviendo graves consecuencias para la vida tanto animal como vegetal (Cámara et al., 2018).

La sostenibilidad no es una alternativa para las sociedades actuales y futuras, sino una necesidad imperiosa para la supervivencia de todos los seres vivos incluidos el ser humano como ser social inter y ecodependiente (Díaz, 2019). Puleo (2011) sintetiza los objetivos y las pretensiones del movimiento ecofeminista en la búsqueda de un mundo sostenible y amable con todas las formas de vida que defiende que la sostenibilidad debe estar basada en la solidaridad con todo lo que afecta a la ciudadanía y centrada en la preocupación por las personas vulnerables, así como a la contaminación y degradación medioambiental.

Para explorar todas las posibilidades que el ecofeminismo puede aportar a la educación socioambiental debemos considerar la ciudad como un agente educativo activo, pues el trabajo desde el propio medio permite conectar las experiencias del estudiantado con la historia local, los elementos ecológicos y el patrimonio cultural y etnológico, comprendiendo la realidad de forma sistémica y holística y emprendiendo acciones que contribuyan a un desarrollo local sostenible (Bolívar, 2016). Las ciudadesy sus manifestaciones patrimoniales, naturales y culturales, nos construyen como personas y como colectivos, se insertan en nuestras biografías, conforman nuestros recuerdos y afectan a nuestro modo de entender la realidad para transformarla, por lo

que educar desde el análisis crítico y el cuidado de los paisajes urbanos y del patrimonioes la forma idónea de mejorar las vidas de quienes se insertan en ellos (Jiménez, 2016).

Así, la educación patrimonial es crucial para la formación de una ciudadanía crítica, democrática y participativa (Cuenca, 2014), siempre y cuando promueva su análisis crítico, su reflexión, su investigación, la participación y el aprendizaje-servicio para la comunidad (Díez, 2018). En esta línea del fomento del pensamiento crítico, es esencial introducir en las prácticas de educación patrimonial y educación urbana, así como en cualquier propuesta didáctica, la perspectiva de género y los valores y principios del ecofeminismo (Lucas y Delgado, 2019).

En relación con el patrimonio, hemos de centralizar el presente estudio en el estudio de los patrimonios controversiales como medio para la formación de esta ciudadanía que comentamos. Estepa (2019) propone una educación patrimonial que aborde los patrimonios controversiales como medio para esa formación ciudadana comprometida con su entorno que comprenda los vínculos con su pasado y entienda las repercusiones de las acciones pasadas, tanto en el presente como en el futuro. Estos patrimonios controversiales son las manifestaciones patrimoniales cuyo interés radica en diversas causas que suscitan conflicto de carácter ideológico, político, económico o medioambiental.

Así, tanto en la formación inicial docente como en la educación primaria oficial, este tipo de patrimonio se presenta como un escenario educativo ideal para trabajar este tipo de patrimonio en torno a los paisajes naturales de la ciudad, territorio en el que se conforman las sociedades, sus costumbres, tradiciones y formas de vida (Liceras, 2017). Abordar en el aula de formación inicial de docentes, así como en las etapas primarias oficiales los conflictos ocasionados en las ciudades debido a la acción humana sobre los espacios naturales, puede favorecer el desempeño de acciones participativas por parte del alumnado, hacer que los discentes se conviertan en protagonistas de la vida urbana en pro de buscar un entorno habitable y sostenible para las personas y todas las formas de vida (Tudela, 2017).

Estepa y Martín-Cáceres (2018) establecen diferentes tipologías de patrimonios controversiales, en el presente estudio, se han seleccionado los patrimonios interesados o "patrimonios en conflicto entre la lógica económica, la ecológica y la social" (80). Un ejemplo de patrimonio interesado son los cabezos de Huelva: formaciones geológicas similares a colinas o pequeñas montañas con un papel fundamental en el origen y configuración de la ciudad y cuyos yacimientos arqueológicos nos aportan una valiosa información sobre la actividad humana de civilizaciones pasadas y sobre los modos de vida que hoy día se dan en la ciudad (Garrido y Romero, 2010). Aunque el desarrollo urbanístico

tradicionalmente de la ciudad de Huelva se había acomodado a estos relieves, en el presente siglo estos espacios están siendo amenazados por la presión urbanística y suponen un conflicto económico, medioambiental e identitario cuyo uso didáctico pretende promover la formación de una ciudadanía crítica, consciente de su identidad, responsable de su patrimonio y empática y tolerante con los demás (Estepa y Martín, 2020).

El trabajo que aquí presentamos nace de la imperante necesidad de poner el cuidado en el centro de la vida (Díaz, 2019) mediante procesos didácticos basados en la educación patrimonial, promoviendo una transformación ecosocial cuyo protagonismolo tenga la totalidad de la ciudadanía. Según Tardón (2011, p. 541), "cuidar la vida significa cuidar de los otros; el destino de la naturaleza depende de la acción humana", de ahí que sea imprescindible promover la corresponsabilidad de los cuidados de las personas y de la naturaleza y poner en marcha acciones colectivas que aseguren la sostenibilidad de la vida y la seguridad para todas las personas y formas de vida que coexisten y conviven en nuestro planeta.

3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA

Se presenta un proyecto de educación patrimonial en torno a Los Cabezos de Huelva, distribuido en diferentes fases (Tabla 1) y desarrolladas mediante una metodología basada en problemas y con las bases que proponen el Aprendizaje-Servicio, enfoque metodológico idóneo para el fomento de la reflexión y para la transmisión de valores prosociales, pues es una forma de enseñanza que traspasa los límites de la escuela y del aprendizaje de contenidos curriculares y se extrapola a hacer algún tipo de servicio en la comunidad.

La finalidad de la propuesta es la deconstrucción de las concepciones de docentes en formación primaria sobre el paisaje, el territorio, el desarrollo y el patrimonio situadoen el entorno urbano para, posteriormente, construir un nuevo conocimiento cimentado sobre la base de una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa que se base en la justicia social y medioambiental para que, posteriormente, estos conocimientos puedan sertransferidos a las aulas de educación Primaria.

Para transferir este trabajo de formación inicial docente a la escuela, se ha diseñado una propuesta didáctica para el 5º curso de Educación Primaria en el que se trabaja el patrimonio onubense desde la pedagogía de los cuidados y los principios ecofeministas desde el enfoque de Aprendizaje-Servicio.

TABLA 1. Fases y secuencia de actividades en la propuesta de formación docente inicial

	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
Fase I	**1:** ¿Qué es patrimonio? **2**: ¿Qué está pasando con Los Cabezos en Huelva?	Aproximación al concepto depatrimonio. Reflexión sobre la problemática de Los Cabezos.
Fase II	**3:** Primera salida: Contextualización de los Cabezos y recogida de información. **4:** Formulación de hipótesis inicial. **5**: Intervención de expertos. **6**: Diseño de propuesta de intervención didáctica.	Indagamos y contrastamos con la realidad. Conocimiento científico con la ayuda de expertos. Esbozamos propuestas de actuación
Fase III	**7:** Valoración de la propuesta y viabilidad fuera del aula. Segunda salida Contrastamos la hipótesis, mejoramos y comprobamos la propuesta.	
Fase IV	**8**: Experimentamos la propuesta. **9:** Difundimos y comunicamos.	Experimentamos y evaluamos. Aprendemos a difundir y comunicar.

Fuente: elaboración propia

La propuesta de intervención (Tabla 2) se ha diseñado en forma de talleres educativos y se estructurará en diez sesiones, dos por cada taller temático, cuyos núcleos temáticos se configuran desde los más generales en torno a los cuidados hasta los que se concretan más en la ciudad de Huelva. Las dos primeras sesiones, cuyas secciones en la tabla están coloreadas en lila, partirán de la conceptualización y sentido de los cuidados en el ámbito familiar, personal y social y de los estereotipos y roles de género asociados a este tipo de trabajos. Las sesiones 3 y 4 partirán del cuidado medioambiental y de las acciones individuales y colectivas que contribuyen al desarrollo sostenible.

Las sesiones quinta y sexta abordarán el cuidado de la naturaleza y los ecosistemas en el marco urbano de Huelva, concretándolo en el conjunto de cabezos de la ciudad, actualmente en peligro por el desarrollo urbanístico. Las sesiones 7 y 8 trabajarán contenidos en relación a la gastronomía tradicional de Huelva y a la alimentación saludable y sostenible, ahondando en el tratamiento de los alimentos y en las cuestiones problemáticas en torno a la agricultura desde la perspectiva de género. Por último, las dos sesiones finales, la novena y la décima abordarán el sexismo en el mercado laboral y en las tareas de cuidados y en ellas se desarrollarán las actividades finales y de evaluación de toda la intervención.

TABLA 2. Sesiones de la propuesta para Educación Primaria

Sesión 1: ¿Qué es cuidar?	**Taller 1:** Conceptualización de los cuidados
Sesión 2: ¿Quién nos cuida?	
Sesión 3: Cuidando elmedioambiente	**Taller 2:** Cuidados hacia el medioambiente
Sesión 4: Nuestra acción sobre la naturaleza	
Sesión 5: Cuidando la naturalezade nuestra ciudad: los cabezos de Huelva	**Taller 3:** Cuidadoshacia nuestro entorno y ecosistemas cercanos
Sesión 6: Proponiendo alternativas sostenibles para nuestro entorno	
Sesión 7: ¿De dónde viene lo que comemos?	**Taller 4:** Gastronomía,cuidados y alimentación sostenible
Sesión 8: Cuidando a quien nos dade comer	
Sesión 9: Trabajando y cuidando en igualdad	**Taller 5:** Corresponsabilidad en los cuidados

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la implementación del proyecto en las aulas de formación inicial docente reflejan cómo el alumnado va construyendo un conocimiento significativo en torno a la importancia del cuidado del patrimonio natural como elemento indispensable para la sostenibilidad social, cultural y medioambiental. Durante las primeras fases del proyecto se construye un significado de patrimonio que desconocían y se va generando un sentimiento de identidad con la localidad, tanto de forma personal como colectiva.

Tras la realización de actividades enfocadas a descubrir el patrimonio natural onubense, el alumnado observa, reconoce y se identifica con su patrimo-

nio,reconociendo su importancia, así como las injusticias acaecidas sobre este justificadas por las medidas de desarrollo económico (Imagen 1).

IMAGEN 1. Producción del alumnado



Fuente: Producción del alumnado (docente en formación inicial)

El alumnado descubre el estado actual de los cabezos onubenses, atrapados entre construcciones urbanísticas (Imagen 2).

IMAGEN 2. Vista del cabezo de la Joya



Fuente: Producción fotográfica del alumnado (docente en formación inicial)

Este hecho es defendido por Montoya y Aponte (2019: 20) que apuntan que "es necesario tomar acciones para visibilizar, recuperar, restaurar y reconfigurar los componentes naturales de las ciudades" con el fin de construir ciudades eficientes y democráticas en relación con los ecosistemas y a las personas que las habitan.

El alumnado refleja en sus producciones la escasez de cuidados y justicia socioambiental contextualizando el estudio en los cabezos de la localidad mediante la recogida de información in situ. En este caso, presentan el evi-

dente activismo ciudadano (Imagen 3) sobre la necesidad de poner en valor este patrimonio y generar actuaciones políticas que tomen en consideración la naturaleza, idea recogida en trabajos como el de Perales (2014).

IMAGEN 3. Reivindicaciones ciudadanas en el cabezo de La Joya



Fuente: Producción fotográfica del alumnado (docentes en formación inicial)

Es fundamental que el docente en formación inicial construya las bases teóricas y metodológicas para luego transferir a la escuela. La propuesta metodológica que se plantea para la escuela comienza a gestarse en este contexto, ya que sin una formación inicial sólida es imposible una transferencia significativa.

5. CONCLUSIONES

La ciudad se convierte en un excelente escenario para los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la escuela como en la formación docente, utilizando el patrimonio como un vehículo para la transmisión de valores prosociales, democráticos y de igualdad.

Por otra parte, la realización de proyectos y programaciones didácticas que aborden el patrimonio de forma integrada y holística, desde una perspectiva de género, simbólica e identitaria, mediante metodologías activas y cooperativas son fundamentales para una educación de calidad, comenzando por la formación inicial de los y las docentes ya que serán los encargados de transmitir estos conocimientos en sus aulas de Educación Primaria.

De esta forma, gracias a la utilización de metodologías activas de aprendizaje, a la gran diversidad de tipologías de actividades y al uso de numerosos recursos, se pretende encaminar al alumnado de Educación Primaria hacia la "ecojusticia y sororidad", en palabras de Puleo (2017: 213), hacia la solidari-

dad y la justicia social, como base de una sociedad democrática y activa, así como contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Los resultados de este proyecto de innovación ponen de manifiesto que el uso de estrategias de educación ecosocial que introducen al alumnado en su contexto próximo a partir de situaciones-problema favorece la implicación de este con su gestión y cuidado desde habilidades relacionadas con la participación democrática, el compromiso social y la justicia socioambiental.

Asimismo, es imprescindible que exista conexión y comunicación constante entre la escuela y la universidad, trabajando de forma conjunta para que la formación inicial docente incluya una visión más profunda de la realidad de aula y para que llegue a los maestros y maestras las investigaciones y la innovación que surge en los contextos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5*(1), 69-87. https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1

Bonilla, A.L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno socialy cultural. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 165-176). Pirámide.

Cámara, E., Garrido, M., Ramírez, N. y Monasterio, M. (2018). Ecologismo libre de patriarcado. *Revista Ecologista*, (95).

Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo,* (19), 76-96.

Díaz-Estévez, A. (2019). Ecofeminismo: poniendo en cuidado en el centro. *Ene, 13*(4). Díez-Bedmar, M.C. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: revisión bibliográfica y repercusiones para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (4), 60-77.

Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, (96), 225-226.

Estepa, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C.J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto delas competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

Estepa, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2020). Heritage in conflict: a way to educate in a critical and participative citizenship. En E. J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.

Garrido-Morillo, R. y Romero-Macías, E. (2010). Los cabezos de Huelva: patrimonio geológico y cultural. En E. Romero-Macías (Coord.), *Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139-145). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Jiménez-Esquinas, G. (2016). De "añadir mujeres y agitar" a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH: Boletín del Instituto Andaluzdel Patrimonio Histórico*, (24), 137-141.

Liceras, A. (2017). Patrimonio y paisaje. En M.E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 119-134). Pirámide.

Lucas, L. y Delgado-Algarra, E.J. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 5- 15. https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1

Montoya, C.D. y Aponte, G. (2019). La naturaleza, sustrato del paisaje urbano. Propuesta de un Índice de Vínculo de las Ciudades con la Naturaleza. *Dearq,* (24), 10-21. https://doi.org/10.18389/dearq24.2019.01

Perales, V. (2014). Ecofeminismo y ciudad: mujeres pensando una ciudad más saludable. *Arte y Ciudad*, (6), 7-26.

Puleo, A.H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.

Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, (2), 533-542.

Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En M.E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 177-199). Pirámide.

10

REDGEN DCCSS, RED DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Laura Lucas Palacios
Antonia García Luque

1. REDGEN DCCSS. CONTEXTUALIZACIÓN

Las presentes líneas pretenden dar a conocer qué es la *RedGen DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales*, cómo se ha configurado, cuáles son sus objetivos prioritarios, cuáles las acciones llevadas a cabo hasta la fecha y sus perspectivas de futuro.

Hace poco más de un año, un grupo de docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, mujeres en su inmensa mayoría, que compartían intereses comunes en los estudios de género, decidieron tener una primera reunión de trabajo para conocerse, intercambiar opiniones y, muy especialmente, reflexionar sobre la situación en la que se encontraba el área en relación a las investigaciones feministas. La conclusión general fue que, pese a ser bastantes las personas del área que trabajaban el tema y, haber asistido en la última década a un considerable auge de los estudios de género en DCCSS desde distintas perspectivas y en diferentes ámbitos, lo cierto es que no existían conexiones ni proyectos comunes, así como también nos encontrábamos con un importante desequilibrio entre las temáticas trabajadas y fuertes resistencias ideológicas del propio sistema ya que, como señalan Fernández y Guberman (2018), las propias estructuras de poder y la organización burocrática de las universidades y centros de investigación siguen siendo fuertemente patriarcales. Felices, Martínez y Martínez (2018), afirmaban recientemente que existe en la última década una marcada atención en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hacia los temas socialmente relevantes, siendo el género uno de los prioritarios. Sin embargo, cabe señalar que en el estado de la cuestión que realizaron sobre la investigación e innovación de las tres décadas de vida de esta área

de conocimiento, evidenciaron los desequilibrios existentes entre las distintas temáticas trabajadas en la línea de género. Así, por ejemplo, señalaron que los principales problemas investigados han sido: las ideas previas y concepciones sobre la perspectiva de género y la violencia de género en el alumnado en formación, temática sobre la cual se presentan también estrategias y propuestas para formar al profesorado en la igualdad de género; las concepciones en torno a la coeducación patrimonial del alumnado y profesorado de distinto niveles educativos; el análisis de ausencias y presencias de temas y enfoques en currículos y materiales, o propuestas de proyectos y experiencias innovadoras en los que "la cuestión de género se presenta como el contenido que más interés y preocupación despierta" (p. 130); y, la visualización de la presencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia y del patrimonio histórico artístico. Sin embargo, son escasísimos los trabajos centrados en la geografía del género y su enseñanza.

A partir de esta primera reunión en la que se focalizaron los principales problemas a los que nos enfrentábamos, se formó un grupo de trabajo para poner en marcha la Redgen DCCSS que, en un principio, ha sido constituida como Asociación que tiene entre sus principales fines, objetivos y actuaciones:

- Estudiar y ampliar las bases epistemológicas en perspectiva de género dentro del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Propiciar un espacio de diálogo y encuentro para todo el profesorado que muestre interés por la coeducación de las Ciencias Sociales.
- Establecer redes nacionales e internacionales de investigación y enseñanza en perspectiva de género dentro del área de las Ciencias Sociales.
- Representar y defender a los miembros de RedGen DCCSS en todas aquellas cuestiones que pudieran ser de interés para los mismos.
- Colaborar con otras entidades públicas o privadas para promover un mayor desarrollo sociocultural.
- Promover la investigación en perspectiva de género dentro del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Crear work-shops que posibiliten la transferencia de conocimiento y experiencias entre los miembros del grupo sobre los resultados de sus investigaciones.
- Proporcionar cursos, seminarios, congresos y jornadas de formación en perspectiva de género en la didáctica de las Ciencias Sociales
- Establecer grupos de trabajo interuniversitarios y lograr publicaciones de mayor impacto científico.
- Promover convenios con universidades extrajeras, así como con asociaciones y/o agrupaciones internacionales que desarrollen proyectos de cooperación para el desarrollo con la finalidad de aportar nuestros trabajos y experiencia a sus objetivos.

La primera acción que se puso en marcha fue la realización online del *I Seminario RedGen DCCSS: Qué es y qué no es coeducar en DCCSS*, en el que tras una presentación y contextualización de la RedGen por parte de la presidenta, Laura Lucas Palacios, la profesora e investigadora feminista Antonia García Luque impartió una ponencia marco centrada en fundamentar qué aporta el género como categoría de análisis en las investigaciones educativas de las Ciencias Sociales, así como también, se analizó cuál era la situación actual del área de DCCSS frente a los estudios de género abriendo un debate sobre las perspectivas de futuro.

En este sentido, y resumiendo lo tratado en dicho Seminario, la incorporación de la categoría de análisis género a las Ciencias Sociales ha permitido:

- Desarticular las teorías biologicistas que no establecían límites ni diferencias entre las mujeres y su rol social.
- Integrar e incluir a las mujeres como agentes y sujetos de transformación social, lo cual ha supuesto una visión alternativa y un replanteamiento global de los grandes ejes interpretativos de las Ciencias Sociales, tanto del espacio como del tiempo.
- Generar un marco teórico y metodologías para rescatar de la marginalidad histórica a las mujeres plurales y diversas, entendiendo las identidades más allá de lo relacional, esto es, desde la individualidad.
- Relacionar los diferentes sistemas de género con otras categorías analíticas, tales como clase, etnia, territorialidad, sexualidad, diversidad funcional, etc., a través de la interseccionalidad.
- Incluir las masculinidades y feminidades en la reinterpretación del pasado, en tanto en cuanto mujeres y hombres por sus atributos y características son, como dice Lagarde (1996), sujetos de género.
- Evidenciar la infravaloración e invisibilidad del trabajo y las actividades de las mujeres generando una visión parcial de las formas de producción y de sus relaciones sociales.
- Poner en valor las denominadas actividades de cuidado y mantenimiento.
- Focalizar la mirada en las actividades femeninas rompiendo la tradicional polaridad de público/privado y exterior/interior, como espacios políticos y materiales atribuibles, por su supuesta naturaleza, a hombres y mujeres, esto es, ha superado la artificial, artificiosa y relativa división sexual de los espacios en función de las actividades y personas que en ellos operan.
- Conocer la organización social de las relaciones entre los sexos. Como bien indicó López Cordón (1999: 258) "el androcentrismo de la historia no se puede subsanar sólo en términos de alteridad, o sumando elementos, sino replanteando las relaciones sociales en su conjunto, y teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la historia específica de cada sexo".

Con todo, las principales líneas de investigación que se abren en Didáctica de las CCSS son las siguientes:

- Análisis normativo del currículum de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género.
- Concepciones del profesorado activo sobre la enseñanza de las CCSS con perspectiva de género.
- Concepciones del alumnado sobre la enseñanza de las CCSS con perspectiva de género.
- Enseñanza-aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Historia del arte desde una perspectiva feminista
- Coeducación patrimonial.
- El ecofeminismo crítico en la DCCSS para la formación de ecociudadanía.

Conscientes del gran muro que aún existe entre la Academia y la Escuela, uno de los principales propósitos de la Red ha sido desde el primer momento romper con esta desconexión para poder establecer vínculos de cooperación y colaboración horizontal con docentes del ámbito escolar que compartan las mismas inquietudes coeducativas. Para ello, se han realizado Seminarios de formación online en abierto, a fin de facilitar foros de encuentro, lo que ha permitido generar los necesarios espacios de conexión para intercambiar experiencias y opiniones entre profesorado de distintos niveles educativos. Entre éstos, cabe destacar el segundo, centrado en los conceptos básicos para coeducar en Didáctica de las Ciencias Sociales a cargo de Concepción Aparicio, en el que se trabajaron los conceptos y teorías básicas del pensamiento feminista apuntando algunas estrategias para integrarlas en la práctica docente.

Así mismo, se han realizado también acciones de activismo social, ya que las personas que configuramos esta red entendemos que realizar estudios feministas implica un posicionamiento ideológico con responsabilidad social cuyo fin es el desarme y la deconstrucción del desorden patriarcal y todo lo que ello conlleva: injusticia social, desigualdades, inequidades, etc. Por ello, se elaboró un manifiesto comprometido para el 25N Día Internacional de la Violencia contra las Mujeres y una infografía para el 8M Día Internacional de las Mujeres[1].

Para este curso 21-22 se ha realizado un ambicioso cronograma en el que se van a seguir desarrollando Seminarios temáticos vinculados con el área siguiendo la misma filosofía anteriormente marcada y, en este caso, sobre dos temas claves: las masculinidades y la violencia de género. Pero, sin duda, el mayor reto al que se enfrenta RedGen DCCSS es la organización del *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales: formando ciudadanía desde el fe-*

[1] Véase toda la información en el Facebook de la RedGen DCCSS: https://www.facebook.com/RedGenDCCSS

minismo[2], junto a la Facultad de Educación–CFP de la Universidad Complutense de Madrid y la Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva, a través de la Red 14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, del grupo de investigación DESYM, del Instituto de las Mujeres y del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social de la Universidad de Huelva (COIDESO), que pretende ser un referente en esta materia.

2. CONCLUSIONES

RedGen DDCCSS es Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales, es una asociación interuniversitaria de investigación educativa, formada por docentes, investigadoras e investigadores de distintas universidades españolas, preocupadas por introducir la perspectiva de género en nuestra área de estudio e investigación: la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para ello, aboga por la Coeduación en el área como la mejor herramienta para romper la socialización diferencial de género y construir un nuevo paradigma educativo centrado en los cuidados y la vulnerabilidad e interdependencia de los seres humanos. Coeducar es no solo justicia social, sino también rigor científico y justicia cognitiva, por lo que RedGen DCCSS fomenta la construcción de una ciudadanía libre, participativa, crítica, igualitaria y democrática desde la coeducación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Felices, M.; Martínez, R. y Martínez, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS, 3*, 119-138.

Fernández, Mª V. y Guberman, D. (2015). Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. *Didáctica Geográfica*, *16,* 165-184.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Editorial Horas y Horas.

López-Cordón, Mª. V. (1999). Mujer e historiografía: del androcentrismo a las relaciones de género. En J. L. de la Granja, A. Reig y R. Miralles (eds.) *Tuñón y la historiografía española.* (pp. 257-278). Siglo Veintiuno.

[2] http://didactica-ciencias-sociales.org/tag/coeducacion/#:~:text=I%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20DE%20COEDUCACI%C3%93N%20EN%20DID%C3%81CTICA%20DE%20LAS%20CIENCIAS%20SOCIALES&text=coordinado%20por%20la%20Universidad%20Complutense,junio%20de%202022%20en%20Madrid

II

CURRÍCULUM, CIUDADANÍA Y TRATAMIENTO DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES

1

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: UN INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Neus González-Monfort
Antonia García Luque
María Dolores Jiménez Martínez
Manuel J. López Martínez
Mariona Massip Sabater
Alba de la Cruz Redondo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de la investigación "Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio"[1] que estamos desarrollando un grupo de profesorado universitario de diferentes universidades de España, Portugal y Reino Unido.

Es una investigación centrada en la Educación para el futuro y la Esperanza en la Democracia, repensando de nuevo la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio. Una investigación dirigida a la educación primaria, al alumnado y al profesorado, y a estudiantes universitarios en formación inicial del grado de educación primaria.

El proyecto se organiza en cuatro ejes de trabajo interrelacionados entre sí: (a) Imaginar: la prospectiva sobre el futuro desde el conocimiento del pasado y desde parámetros de sostenibilidad y justicia social. (b) Interpretar: la literacidad crítica digital para interpretar de manera crítica las informaciones de los medios digitales y construir contrarrelatos. (c) Valorar: la educación para una ciudadanía global, con especial atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género. Y (d) Actuar: el desarrollo de la esperanza en la democracia y el aprendizaje de la participación ante problemas sociales relevantes.

En este trabajo nos centraremos solamente en el tercer eje sobre la educación para la ciudadanía global.

[1] Proyecto (PID2019-107383RB-I00), coordinado por el grupo GREDICS (2017SGR1600).

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En este proyecto estamos reflexionando sobre el concepto de educación para la ciudadanía global (Santisteban, Pagès, Bravo, 2018; Pagès, 2019; González-Valencia, Ballbé, Ortega-Sánchez, 2020), ya que supera el de ciudadanía crítica, que se considera insuficiente para describir lo que hoy día es la ciudadanía que habita nuestro mundo, que se informa o se desplaza, que tiene derechos y responsabilidades, que va más allá de un Estado o que puede ser protagonista de acontecimientos con consecuencias de interdependencia con otros lugares y personas (Oxley, Morris, 2013; Davies, 2015). Nos ubicamos en una dimensión crítica que incluye diferentes perspectivas para tomar conciencia de formar parte de una comunidad global y con unos valores éticos que promueven actuar por el bien común, la transformación y la justicia social (Akkari y Maleq, 2020).

En un contexto globalizado, nos enfrentamos no sólo al aumento de las desigualdades y las discriminaciones sociales, sino también a su aceptación política y sistémica (De Sousa Santos, 2019). Vivimos una situación mundial donde están aumentando los conflictos, el miedo y la intransigencia con respecto a "otras" culturas que se consideran diferentes a "la nuestra". En nuestro mundo actual vemos circular con total libertad los capitales, mientras a las personas que huyen de las guerras y de la pobreza se las retiene en las fronteras. Aumenta la interdependencia económica, cultural y política, polarizando las desigualdades y el número de personas desplazadas: los refugiados y refugiadas, los y las migrantes.

Las desigualdades crecen entre países y también dentro de los Estados, generando dinámicas de exclusión para poder desarrollar proyectos vitales y participar en la vida pública de manera emancipada. Dinámicas que generan residuos humanos (Bauman 2009; 2011), experiencias residuales (Garcés, 2019), y que deberían plantearse también como un problema educativo.

Para De Sousa Santos, Aguiló (2019) y para Garcés (2019), la atención a la humanidad residualizada es fundamental para los retos que enfrenta la educación en la actualidad, por la construcción de realidades y futuros más justos en que sea posible la ruptura de estas relaciones de opresión y de residualización. Es por eso que se hace necesaria una enseñanza de las ciencias sociales para el cambio social y para una nueva ciudadanía.

Parece necesario investigar una perspectiva de la ciudadanía que favorezca una formación para reconocer, comprender, pensar y actuar globalmente en la búsqueda de justicia social/global. Esta perspectiva trasciende las figuras del Estado-nación y se interesa por la búsqueda de valores relacionados con la construcción de una justicia social a escala global (Sant, González-Valencia, 2018).

Es por ello que con este trabajo pretendemos aportar reflexiones e ideas para ayudar a desarrollar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y de manera

más específica el objetivo 4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", concretamente con propuestas educativas que promuevan la reflexión en las aulas de la educación primaria en lo referente a las metas [consúltese https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/] que se vinculan estrechamente con el Derecho a la educación de una manera equitativa y de calidad, tal y como instan las metas: "4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos"; la "4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria"; o la "4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad", sin que ello signifique obviar las otras.

Somos conscientes de las dificultades de investigar para la construcción de una ciudadanía global y crítica, ya que significa decidir qué temporalidad, qué espacios, qué políticas, qué leyes, qué instituciones, qué economía (O'Sullivan, Pashby, 2008), qué protagonistas, qué personas y grupos humanos, qué culturas enseñar. Hay que tomar decisiones para acotar el estudio y eso siempre implica elegir y descartar. Es por ello que nos centramos en dos aspectos que se entienden integrados en el concepto de ciudadanía global. Por un lado, la diversidad cultural, que responde a la necesidad de uno de los problemas más latentes en este momento en el mundo, relacionado con el respeto y el valor de la diferencia y que abordamos desde el derecho a la educación. Por otro lado, la perspectiva de género desde la enseñanza de las ciencias sociales, que trabajaremos desde la concepción del amor romántico.

2.1. ¿Por qué una investigación sobre educación para la ciudadanía global en educación primaria?

Consideramos que en la educación primaria se pueden sentar las bases de una educación humanista y crítica que no invisibilice a nadie, sino que incluya a todas las personas. Pero para ello es imprescindible educar en valores democráticos de inclusión social desde el primer curso.

Además, pensamos que toda innovación debería fundamentarse en la investigación, como sucede en cualquier campo de conocimiento, de aquí que hayamos optado por centrarnos en la educación primaria, una etapa que ha recibido relativamente poca atención por parte de la investigación científica de nuestro campo.

Desde estas premisas, el instrumento de investigación se ha concebido como un dosier de trabajo, con doble función investigadora e innovadora. El dosier se inicia con una imagen de una situación que el alumnado debe identificar e interpretar. Se trata de indagar en sus representaciones sociales sobre la justicia global y los derechos humanos y más concretamente sobre concretamente sobre el derecho a la educación.

Así, nos proponemos: (1) indagar en las capacidades para identificar un problema social relevante, descubrir las emociones que les despierta y cómo reaccionan, (2) analizar si son capaces de comparar su situación con la situación de otros niños y niñas del mundo, (3) identificar si el alumnado es capaz de valorar un problema social desde la perspectiva de los derechos humanos, y (4) interpretar los argumentos del alumnado sobre qué es lo que nos hace humanos, para saber si son conscientes de lo que nos une como seres humanos, que es mucho más de lo que nos separa.

3. DISEÑO DEL PROYECTO

Como ya se ha dicho, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que se articula alrededor de cuatro preguntas: (a) ¿Qué desafíos plantea la literacidad crítica digital?; (b) ¿Cómo plantear desde Europa la educación para la ciudadanía global y cómo asumir retos como el de la diversidad cultural o la perspectiva de género?; (c) ¿Cuáles son las necesidades de la educación democrática en un contexto mundial de crisis de valores democráticos fundamentales?; y (d) ¿Cómo enseñar a construir el futuro desde la enseñanza de las ciencias sociales?

3.1. Objetivos generales y específicos

Las preguntas dieron lugar a los siguientes objetivos: (1) Construir marcos teóricos y metodológicos de investigación de los cuatro ejes que se plantean; (2) Indagar en las representaciones sociales y las capacidades de niños y niñas, maestros y maestras, y estudiantes de formación inicial, sobre el futuro y la prospectiva, el papel de los medios digitales, la ciudadanía global y la democracia como esperanza para resolver problemas sociales; (3) Diseñar y experimentar actividades en las escuelas a partir de secuencias didácticas sobre educación para el futuro, literacidad crítica digital, ciudadanía global y la cultura democrática para tomar decisiones y resolver problemas sociales; y (4) Construir propuestas de transferencia para la enseñanza de las ciencias sociales y para la formación del profesorado.

En lo que concierne a este trabajo, nos centraremos exclusivamente en los objetivos específicos siguientes: (i) valorar las representaciones sociales sobre la

ciudadanía global y sobre aquello que nos hace humanos, con especial énfasis en la diversidad cultural y la perspectiva de género; y (ii) experimentar actividades a partir de secuencias didácticas relativas a cada uno de los cuatro ejes del proyecto de investigación en diferentes escuelas de las diversas provincias españolas que participan en el proyecto de investigación, a través de sus universidades.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología del proyecto se enmarca en un enfoque de métodos mixtos, por lo tanto, tendrá componentes cuantitativos y cualitativos (Teddlie, Tashakkori, 2009; Creswell, 2013; Flick, 2013), que se implementarán de manera secuencial (Cohen, Manion, Morrison, 2018) y en función de los objetivos de la investigación.

Es una investigación participativa, natural e integrada en la dinámica del aula. En ningún caso se pretende aplicar un instrumento aislado, todo lo contrario, el objetivo es que forme parte de la vida cotidiana del aula. Por ello se presenta como un dosier (adaptado a cada ciclo de educación primaria) que propone unas actividades para reflexionar sobre el problema socialmente relevante seleccionada para cada eje del proyecto. En este caso el derecho a la educación, en el marco de la educación para la ciudadanía global.

Los resultados que se obtengan, así como las conclusiones procedentes del análisis y la discusión con otras investigaciones del mismo campo de estudio, se orientarán a mejorar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y la historia en las aulas de educación primaria y también las de formación inicial de los y las maestras.

Estamos utilizando diferentes técnicas e instrumentos de recolección de la información, como: dosieres, entrevistas grupales y observación de sesiones a través de las maestras (McMillan, 2013), lo que facilitará realizar triangulaciones metodológicas (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Previamente, todos los instrumentos han sido validados. En todos los casos, se respetarán los criterios éticos en la investigación según el código de buenas prácticas de las universidades participantes.

Para el análisis de la información se emplearán una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. En la parte cuantitativa se usará la estadística descriptiva e inferencial. El componente cualitativo se realizará por medio del análisis de contenido inductivo (Miles, Huberman, Saldaña, 2013) para el cual se empleará el software Atlas.ti. Se aplicará la perspectiva de género en el análisis de los datos.

La unidad de análisis de la investigación es el alumnado de educación primaria de los centros de las provincias donde tienen sede las universidades

participantes, en una primera fase. Y seguidamente, continuaremos la investigación en la formación inicial del profesorado.

5. EL DOSIER: UN INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

El dosier que hemos diseñado tiene la estructura de una secuencia de actividades que van desde la exploración de ideas previas para iniciar la reflexión sobre el problema social escogido: el derecho a la educación, hasta la propuesta de una acción para transformar. Hemos incluido una última actividad, que es una pregunta de reflexión más global que se relaciona directamente en el objetivo general del proyecto.

El dosier tiene tres versiones que se adaptan a los niveles de ciclo inicial (6-7 años), ciclo medio (8-9 años) y ciclo superior (10-11 años). Las actividades son las mismas para que puedan ser analizadas y comparadas longitudinalmente, pero incorporando niveles de complejidad en el formato de la respuesta. De esta manera, se pretende que, si una escuela quiere abordar la temática, todo el alumnado -desde primero a sexto- pueda participar en el proyecto.

Atendiendo al escenario COVID existente, tendremos que adaptarnos al contexto que se vaya dando día a día. Está previsto que seamos las personas del equipo quienes podamos dirigir y observar la aplicación del dosier, pero también puede hacerlo la maestra que acepte participar en el proyecto, y que sea ella -mediante un cuaderno de campo- quién recoja las incidencias y observaciones de la práctica. Las personas que apliquen el dosier deben actuar como docentes, por lo que deben aclarar cualquier duda del alumnado para que este comprenda bien lo que se le solicita contestar, por ejemplo, reformulando el enunciado, pero sin condicionar la respuesta.

Como ya se ha dicho, se pretende que el dosier sea percibido como una actividad cotidiana por el alumnado y que en ningún caso sea visto como un "instrumento de recogida de respuestas" sino de reflexión y discusión, pero donde "nos piden que apuntemos lo que pensamos y decimos".

El dosier se estructura en cuatro tipos de actividades que seguidamente presentamos. Obviamente, cada ciclo tiene las preguntas y los textos/imágenes adaptadas al nivel de complejidad.

5.1. Primera actividad: identificar el problema

Para el alumnado: se muestra una imagen de Giles Clarke de 2017, donde un grupo de niños en Yemen está reunido en lo que había sido una escuela, pero ha sido bombardeada y solo quedan las ruinas. Se les pregunta: ¿Qué ves? ¿Dónde están?

Se pretende indagar en su capacidad de observar la imagen, de leer el contexto y la realidad que se muestra, de identificar los protagonistas visibles e invisibles.

5.2. Segunda actividad: posicionarse a nivel personal

Para el alumnado: se comenta que en la fotografía se ve a un grupo de niños en su escuela y se les pregunta: ¿Qué diferencias hay entre esta escuela y la tuya? ¿Crees que todos los niños y niñas del mundo van a la escuela?

Se pretende analizar cómo el alumnado lee la imagen; compara el contexto mostrado con el suyo; identifica similitudes y diferencias; y si establece relaciones con otros lugares del mundo.

5.3. Tercera actividad: reflexionar sobre el derecho a la educación en el mundo

Para el alumnado: se incluye un breve texto informativo: "Todas las niñas y niños del mundo tenéis derecho a la educación, tenéis derecho a ir a la escuela. Aun así, hay quien no va a la escuela porque tiene que trabajar, porque están en guerra, porque en sus países no hay escuelas públicas o porque sus familias son pobres". Y se pregunta: ¿cómo te sientes al saber que muchos niños y muchas niñas no pueden ir a la escuela? ¿Qué piensas sobre que muchos niños y niñas no puedan ir a la escuela? ¿Qué puede hacer alguien que haya ido -o no- a la escuela? En los ciclos medio y superior se incluye un titular de prensa que denuncia los millones de niños y niñas que no van a la escuela, el artículo de la Declaración de los derechos infantiles.

Se pretende identificar cómo una situación como esa hace sentir al alumnado para inferir cómo la valora y cómo se posiciona ante situaciones de desigualdad e injusticia.

5.4. Cuarta actividad: Actuar para transformar

Para el alumnado: se presenta el caso de Malala, una joven comprometida para que todas las niñas puedan ir a la escuela. Se les plantea el caso en que Malala ha organizado una reunión con dirigentes de varios países para discutir sobre el derecho a la educación en todo el mundo y para todos los niños y niñas.

Se pretende reflexionar sobre nuestro posicionamiento y pensar qué se puede hacer para transformar una situación caracterizada por la desigualdad y la injusticia. Para ello, el alumnado debe proponer soluciones bien con un lema, una pancarta o propuesta o con un correo electrónico o mensaje a los dirigentes internacionales.

5.5. Última pregunta de reflexión: ¿Qué nos hace humanos y humanas?

Para el alumnado: se plantea la misma pregunta para todas las edades: ¿Qué nos hace humanas y humanos? Una pregunta abierta, amplia, compleja, difícil, ciertamente, sin una respuesta concreta porque busca la reflexión personal.

Qué se pretende conseguir: El propósito es cerrar la reflexión iniciada con la primera pregunta sobre la idea que todas las personas somos iguales y por ello debemos poder disponer de los mismos derechos. Se pretende que piensen si todas las personas tenemos las mismas oportunidades o las variables como género, contexto en el que vives o nivel socioeconómico familiar entre otros influyen en el propio desarrollo personal.

6. ¿EN QUÉ PUNTO ESTAMOS DE LA INVESTIGACIÓN?

En el momento de escribir este trabajo estamos en plena organización de la aplicación del dosier como instrumento de investigación. El pasado trimestre (septiembre-diciembre 2021) acabamos de diseñarlo y validarlo, e iniciamos el contacto con maestras y escuelas.

A partir de este trimestre que se inicia (enero 2022) pretendemos acabar de contactar con todas las posibles oportunidades y empezar a aplicar el dosier con los grupos de alumnado. Cada miembro del equipo procurará obtener el máximo número de escuelas y grupos posibles, pero siendo flexible ante el escenario covid, un factor que influirá mucho en la recogida de datos.

La participación en el proyecto será voluntaria y el criterio de la muestra será el de accesibilidad, ya que cada contexto es diferente y es necesario adaptarse a las diferentes normativas de cada una de las comunidades autónomas y países.

Las maestras participantes serán informadas de los resultados, se incorporarán sus observaciones durante la aplicación del dosier, y se valorará su interpretación en el análisis de los mismos.

Después de este dosier, está previsto un segundo con una estructura muy parecida, pero sobre otro aspecto de la educación para la ciudadanía global como es la perspectiva de género.

Para finalizar, este proyecto de investigación en educación primaria sobre educación para la ciudadanía global pretende indagar sobre algunas ideas y problemas que afloran cuando abordamos problemas sociales relevantes con proyección global que interpelan a niñas y a niños, y que se refieren a cuestiones de derechos y justicia social. Esto ha de permitirnos no sólo mejorar nuestra intervención en aulas de primaria, y también en las aulas universi-

tarias de formación del profesorado, donde reflexionamos sobre cómo es posible desarrollar una enseñanza que no excluya a nadie, a ninguna persona, grupo o identidad, poniendo especial acento en la diversidad cultural con el derecho a la educación y en la perspectiva de género, los derechos humanos y la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akkari, A. y Maleq, K. (2020). *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*. Springer.

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Paidós.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.

Cohen, L. y Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage Publications.

Davies, I. et al. (2015). *Education, globalization and the nation*. Palgrave Macmillan.

De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta,

De Sousa Santos, B. y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur*. Icaria.

Flick, U. (ed.) (2013). *Handbook of Qualitative Data Analysis*. Freie Universtität Berlin.

Garcés, M. (2019). *Nova Il·lustració Radical*. Editorial Anagrama.

González-Valencia, G.; Ballbé, M. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. *Social Sciences*, 9, 65. http://doi.org/10.3390/socsci9050065

Hytten, K. (2019). Cultivating Democratic Hope in Dark Times: Strategies for Action. *Education and Culture*, 35 (1) 2019: 3-28

McMillan, J.H. (ed.) (2013). *Handbook of Research on Classroom Assessment*.: Sage Publications.

Miles, M.B.; Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis.* Sage Publications.

O'Sullivan, M. y Pashby, K. (2008). *Citizenship Education in the Era of Globalization*. Sense Publishers.

Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typologyfor Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61:3, 301-325, https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 5-22.: https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5

Sant, E.; González-Valencia, G. (2018). Global Citizenship Education in Latin America. Davies, I., Ho, L., Kiwan, D.,Peck, C., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (eds.) *Handbook of Global Citizenship and Education*, 67–82. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_5

Santisteban, A.; Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and GlobalCitizenship Education. I. Davies, L-C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant, Y. Waghid, (eds.). *Handbook of Global Citizenship and Education*, 457-472. Palgrave Macmillan.

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications.

2

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA UNA CIUDADANÍA REFLEXIVA Y ACTIVA

Olga Duarte Piña

1. INTRODUCCIÓN

Entendiendo que la formación del profesorado ha de estar muy vinculada con las experiencias vitales y la dimensión práctica de los aprendizajes por la utilidad y repercusión que tengan para su futuro profesional, en la asignatura Ciudad y Ciudadanía en la Educación Infantil que imparto en 3ercurso del Grado, el alumnado en formación docente realiza una actividad que los lleva a explorar los lugares de su infancia, aquellos lugares donde están los primeros aprendizajes de ciudadanía, también a detectar las problemáticas y los cambios sociales, ambientales y culturales.

Considerando lo anterior es importante responder a una pregunta ¿por qué esta actividad se centra en aquellas experiencias de su pasado? Siguiendo la literatura académica sólo es posible el cambio docente cuando se actúa en la práctica (Fullan, 2012; Schön, 1992), además, considero que para trabajar en el aula de Infantil la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2009) el docente en formación ha de reconocerse como ciudadano y comprender la sociedad en la que vive, es decir, conectar el conocimiento intelectual y el conocimiento experiencial, yendo a su infancia y a los elementos que han contribuido a sus ideas sobre ciudadanía.

Antes de continuar quisiera indicar que esta asignatura, que empecé a impartir el curso pasado por primera vez, está inserta dentro del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la Universidad de Sevilla. En dicho programa las asignaturas se diseñan siguiendo una serie de fases de lo que llamamos Ciclos de Mejora en el Aula (CIMA) (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Porlán, 2017).

En definitiva, este trabajo pretende tres objetivos:

1. Reconocer los elementos que han configurado la formación ciudadana de los estudiantes del Grado en Educación Infantil, acercándose a los niños y las niñas que fueron mediante la exploración de los espacios donde aprendieron ciudadanía.
2. Determinar las problemáticas sociales, ambientales y culturales de los espacios urbanos explorados (calle, barrio, pueblo, ciudad).
3. Conectar la exploración de los lugares y las problemáticas con los contenidos que desarrollan la competencia social y ciudadana en el currículum de Educación Infantil en la búsqueda de posibles soluciones desde el enfoque de los objetivos para el desarrollo sostenible, y propiciar una educación ciudadana reflexiva y activa en los estudiantes del Grado para que puedan desarrollarla en un aula con los niños y niñas de Educación Infantil.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

Educar para una ciudadanía crítica se presenta como un desiderátum en todas las propuestas de educación para la ciudadanía tanto en la formación escolar como en la formación de docentes, y aunque "el pensamiento crítico se presenta como un pensamiento superior a otro pensamiento, (…) para pensar de manera crítica primero hay que tener muchos conocimientos. Es imposible criticar algo sin primero conocerlo" (Enkvist, 2022). De este modo, encontramos dos cuestiones necesarias: educar a una ciudadanía crítica y formar a esa ciudadanía para que su pensamiento crítico tenga sentido. Además, consideramos que hay "dos procesos clave en la formación de docentes: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría" (Maldonado et al., 2021, p. 27). Así pues, en un concepto transformador del aprendizaje (Streling, 2011), formar docentes implica una reflexión consciente sobre lo aprendido y un cambio en sus ideas, valores y cosmovisiones en contraste con sus conocimientos previos. Por ello, cuando nos planteamos la formación docente para Educación Infantil, es fundamental cambiar las concepciones que tienen los estudiantes respecto de las capacidades y competencias de los niños y las niñas para ser ciudadanos. Frente a una concepción mayoritaria, que predomina tanto en los docentes en activo como en los docentes en formación, de que sólo el niño podrá ser ciudadano cuando alcance una madurez propicia para ello, aproximadamente a partir de los siete años, defendemos que el recorrido evolutivo y de aprendizaje de un niño empieza con su nacimiento (Tonucci, 2019). Y en este trabajo mostraremos el cambio

hacia el que conducimos al alumnado a partir de la formación didáctica y la formación del pensamiento reflexivo y crítico.

Otra idea más que refuerza esta crítica a la formación escolar y docente la recogemos en el trabajo de Porlán y de Alba (2012, p. 5) donde se afirma que "la escuela mayoritaria es una institución fundamentalmente adulta, pensada y gobernada por adultos y en la que la perspectiva infantil apenas tiene cabida." Ya que, dada la ingenuidad de los niños y las niñas, los adultos tienen una imagen de ellos como simples proyectos de futuro y no como seres con criterios propios e ideales diferentes, tanto la familia como la escuela son responsables de un aprendizaje basado en la sumisión, la anulación propia y de la pérdida de identidad al tratar a los niños y niñas como objetos en lugar de sujetos (Cf. Porlán y de Alba, p. 6).

En relación a la formación del alumnado tanto en el ámbito escolar como en la formación inicial de docentes, tenemos en cuenta las orientaciones que se dan por Santisteban (2009) para trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Así, en la formación es importante *plantear e interpretar problemas* sociales, naturales y culturales que se vinculen a las disciplinas afines, *comprender la sociedad* y la cultura para participar en ellas, diseñar *estrategias de indagación y cooperación* y generar un pensamiento reflexivo, *crítico y creativo* que sepa abordar la realidad y sus problemas procurando soluciones y caminos para mejorarla. A todo ello, unimos el trabajo con los Objetivos para Desarrollo Sostenible (ODS, Agenda 2030)

Consecuentemente, el currículum de Educación Infantil es una fuente para el desarrollo de la educación ciudadana en Infantil, tomando la cotidianeidad y el entorno del niño como el espacio de conocimientos al afirmar: "La vida cotidiana será considerada como la realidad a través de la que se aprende, tanto si los aprendizajes versan sobre sí mismos, como si se refieren al conocimiento del medio físico, natural, cultural y social" (Orden de 5 de agosto de 2008, p.18). En los principios para el desarrollo del currículum, que siguen a este mencionado, a saber: d, e, f g y h, se manifiesta la importancia de educar en valores cívicos y éticos, de superar las desigualdades, atender la diversidad cultural, contribuir a la sostenibilidad, promover una cultura de paz y de hábitos de consumo y vida saludable, conocer el patrimonio cultural y natural y la diversidad de manifestaciones artísticas tanto tradicionales como de la actualidad, propiciar la participación activa de los escolares y su interacción con personas adultas, con su familia y con el medio, favoreciendo "la construcción y desarrollo de los valores democráticos para la vida y la convivencia, desde los primeros años" (p. 19). Por tanto, a través del propio currículum y atendiendo a estos principios se puede fomentar el trabajo con los objetivos para el desarrollo sostenible, particularmente, los objetivos vinculados a la educación de calidad, la igualdad de género, la reducción de las desigualdades, la contribución personal a ciudades y comunidades sostenibles,

el consumo responsable, las acciones por el clima y la conciencia sobre la paz y la justicia que empezando en lo social llega a lo global.

En síntesis, se entiende la escuela infantil como el escenario privilegiado de enseñanza y aprendizaje, que ha de convertirse en "un espacio de vivencias y recreación cultural, valorando la educación como fuente de cultura transformada en conocimientos y saberes que posibiliten y potencien el desarrollo de habilidades para pensar e interpretar el mundo, para expresarse, para convivir y para ser (…)." (p. 20). Igualmente, la formación inicial docente tiene que tener estos parámetros para crear un contexto formativo acorde con el que luego han de desenvolver en las aulas de Infantil.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA

La asignatura Ciudad y Ciudadanía en Educación Infantil la he diseñado con tres unidades didácticas que están interrelacionadas y parten de la educación ciudadana de los docentes en formación y llegan al diseño de una propuesta didáctica de educación para la ciudadanía infantil que los estudiantes realizan en grupo de trabajo compartiendo los contenidos y experiencias de su infancia. Por cuestiones de espacio, solo vamos a referir las tres preguntas clave que estructuran los contenidos de la asignatura y partir de las que se diseña cada unidad didáctica y su secuencia de actividades y tareas. Estas preguntas son:

- *¿Cómo construir una ciudadanía desde los docentes para los niños y niñas?*
- *¿Qué planteamiento didáctico recogen el currículum, los materiales para el aula, la práctica educativa y los ámbitos no formales? Obstáculos y posibilidades de mejora*.
- *¿Cómo realizar un diseño didáctico para construir la educación ciudadana de los niños y niñas?*

4. METODOLOGÍA

Este trabajo es un análisis de los resultados de la actividad que el alumnado realiza en la asignatura dando respuesta a la pregunta estructurante de la Unidad 1 y base para la construcción de los conocimientos en las siguientes unidades. A partir de la pregunta *¿Cómo construir una ciudadanía desde los docentes para los niños y niñas?*, el alumnado explora los lugares de su infancia para hallar los contenidos que lo formaron como persona y ciudadano.

La asignatura ha contado con 47 estudiantes (seis han cursado la asignatura en formato no presencial). El Informe que resulta de la Actividad

1 tiene como base un guion. Dicho guion fue facilitado por la profesora, conteniendo las líneas de trabajo basadas en la exploración, la observación, la anotación, el recuerdo y el análisis de los cambios y problemáticas. Es un guion flexible que puede enriquecerse con aportaciones del alumnado y tiene como título "Aquellos lugares de mi infancia y primeras vivencias ciudadanas".

A partir del guion el alumnado realiza un Informe y un vídeo, aunque sólo analizamos el Informe siguiendo las siguientes dimensiones: los espacios de la infancia en el pueblo, barrio o ciudad, los elementos de ese espacio que permitan el conocimiento del entorno y con los que se identifica, los cambios y las problemáticas sociales, naturales y culturales que han sufrido.

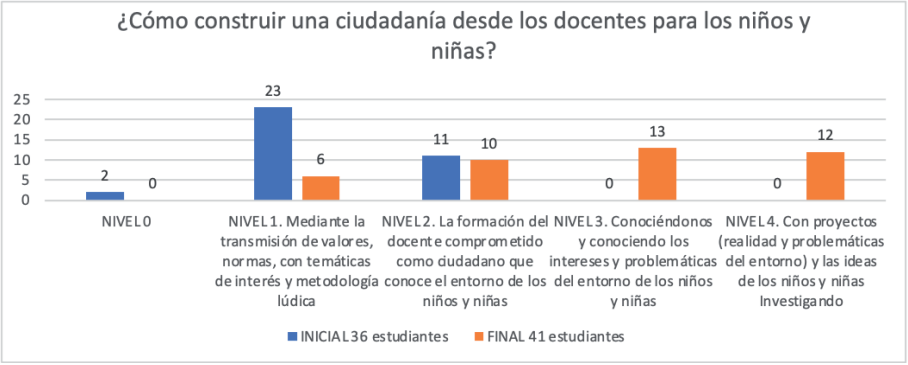
El método de análisis seguido es el análisis del contenido (Bardin, 2002) y el análisis etnográfico (Atkinson, 1992) categorizando los elementos que en cada Informe destaca el alumnado relativos a sus aprendizajes iniciales y primeras experiencias como persona y ciudadano. También se ha incluido el análisis de las respuestas iniciales y finales a la pregunta-problema que se plantea para el desarrollo de la actividad.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primeramente, ofrezco los resultados iniciales y finales a la pregunta principal de la unidad 1 que los estudiantes responden antes de iniciar la unidad y al concluirla (Rivero y Porlán, 2017; Müller y Schmalenbach, 2016). Como la pregunta se hizo en el segundo día de clase al comienzo de la asignatura, aún no estaba todo el grupo conformado pues hubo matriculaciones a posteriori. Ya en el cuestionario final, a fines del mes de octubre, sí respondió la totalidad del grupo a excepción de las seis alumnas no presenciales.

Muestro los resultados en el Gráfico 1 donde se aprecia el cambio de sus concepciones, más centradas inicialmente en la idea de que educar a la ciudadanía infantil es enseñarles normas y valores de forma lúdica pero que evolucionan hasta percibir la importancia de investigar para diseñar proyectos y conocer el entorno y sus problemáticas, incluyendo en esos proyectos el aprendizaje por investigación (García y García, 1993). En el análisis del cuestionario inicial sólo hay dos niveles que caracterizan las concepciones del alumnado antes de desarrollar la actividad 1 y en el cuestionario final aparece dos niveles nuevos que superan los obstáculos sobre las capacidades de los niños y niñas para ser ciudadanos y conciben también la importancia del compromiso docente con los entornos donde va a enseñar ciudadanía.

GRÁFICO 1



En relación con los Informes realizados por los estudiantes, sus exploraciones han destacado el entorno de la familia y sus relaciones, los espacios de juegos, los comercios tradicionales y los cambios que los lugares han sufrido. Se ha realizado un análisis del que pueden derivar contenidos para diseñar proyectos didácticos con los que trabajar la competencia social y ciudadana y los objetivos para el desarrollo sostenible en Educación Infantil. Se eligen algunas unidades significativas para cada una de las dimensiones conectándolas con los contenidos curriculares y los objetivos para el desarrollo sostenible.

Los entornos familiares:

> Al entrar en mi plaza, son muchos los edificios altos que la rodean, además de su campanario situado en medio, que canta cada hora en punto, el cual siempre miraba embobada al sonar y fue con el que mi tío me enseñaba las horas (AAG).
>
> Veía cómo mi padre diseñaba anuncios publicitarios para su revista. Tal vez, lo vivido en esta etapa de mi infancia ha hecho que tenga admiración por el arte, dibujar y por la creatividad.
>
> Otra de las cosas que me fascinaba de mi niñez era acompañar a mis padres a las distribuidoras de revistas, gracias a ello pude conocer muchos lugares. Además de vivenciar experiencia sobre cada uno de los viajes (AMM).
>
> Mi calle, donde recuerdo aprender las provincias de Andalucía, ya que cada una de las calles perpendiculares a la mía tenían el nombre de cada una de ellas (MECQ).
>
> Mi madre viene en mi búsqueda seguida de mi padre que va alumbrando su camino con una vela, me coge en brazos y me lleva al salón. A día de hoy sabemos que aproximadamente el 30% de la ciudad se vio anegada (MRS).

De la relación con los entornos familiares, los estudiantes siendo niños y niñas aprendieron profesiones, el gusto por el Arte, los nombres de calles, que

podían ocurrir catástrofes, que existía una geografía de los lugares o el paso del tiempo. Estos elementos constituyen en sí mismos contenidos para Educación Infantil y pueden enlazarse con la salud y el bienestar, la educación de calidad, la sostenibilidad de las comunidades y las acciones por el clima.

Los juegos y sus espacios:

> Mi casa se encuentra situada en la calle principal llamada San Miguel en honor al patrón de nuestro pueblo y en verano siempre estaba cortada por ello recuerdo cómo los niños jugábamos y muchas personas mayores se sentaban en las puertas (AMR).

> El parque ha sido parte de mí, son tantas emociones y momentos que he vivido allí, que era necesario ponerlo como unos de mis lugares de la infancia (BNA).

> Me encantaba estar en casa de mi abuela, jugaba conmigo a todo, dejaba que fuera su peluquera, su maquilladora, su maestra, su cocinera, su camarera, entre otras profesiones (AFP).

> El campo de mis abuelos es uno de mis lugares favoritos ya que allí compartimos mucho tiempo juntos toda mi familia tanto materna como paterna. Además, uno de mis grandes hobbies era ayudar a mi abuelo a coger las verduras y hortalizas que se cultivaban en el huerto, para después comerlas en casa (MTC).

Los lugares de juegos también son lugares donde se celebran las festividades de un pueblo o un barrio, donde se materializan las tradiciones, pero también los espacios de juego son las casas de los abuelos donde se mezclan los juegos que los propios abuelos enseñan y los que los niños y niñas le enseñan a ellos, los parques y campos en los que se tienen relaciones con otras personas y con otros niños y niñas y primeras experiencias de socialización. Conciernen pues objetivos como la reducción de las desigualdades amén de los más arriba mencionados.

Los comercios:

> La frutería a "Las madres" que llevo conociendo desde que llegué y actualmente sigue estando. Junto a ella está la panadería, otro comercio que siempre ha estado ahí, jamás ha cambiado y acude todo el barrio por su calidad. Por otro lado, hay comercios que están en constante cambio y ya casi ni recuerdo lo que había antes (AMMC).

> Había una chuchería debajo de mi piso, siempre me daban unas monedas para comprar algunas gominolas. En momentos como estos, aprendí a familiarizarme con el pago-cambio del dinero (BAM).

> Era una tienda pequeña, pero con tanta variedad de frutas y verduras que siempre me quedaba fascinada. Pero, lo que más me gustaba era cuando entrábamos por allí mi prima y yo, y pasábamos por debajo del mostrador, teniendo la oportunidad de descubrir cómo era aquello de las tiendas por dentro (con su caja registradora, bolsas, más productos…) (MLC).

> Justamente frente a esta plaza, se encontraba una tienda muy pequeña. Esa tienda era de mis abuelos, que se fue heredando de generación en generación. Recuerdo que me encantaba ir al almacén. Esta tienda la conocía todo el barrio. A día de hoy, ya no es una tienda sino un garaje de coches (PMT).

Los comercios son lugares en los que se aprende de los productos que se venden, de dónde vienen, quién los hace, qué profesiones y oficios hay detrás, lo que es el dinero y la economía y lo que cada familia necesita para subsistir. A los niños y a las niñas les encanta jugar a las tiendas, y ello viene de sus primeras experiencias acompañando a sus familiares a comprar o cuando ya autónomamente consiguen ir sin compañía. Dos objetivos a incluir y vinculados a esta dimensión, sin apartar los ya mencionados, son el fin de la pobreza y la producción y consumo responsables.

Y sobre los cambios percibidos y las problemáticas estos son los contenidos seleccionados tras el análisis:

> Otro lugar que más recuerdo y que además sigo acudiendo es el Castillo de mi pueblo. Se encuentra a las afueras del mismo y solo quedan ruinas, dos torres de la muralla. Sin embargo, recuerdo días en los que íbamos al castillo únicamente para ver el atardecer ya que hay unas vistas muy bonitas del pueblo cuando coincide con la puesta de sol (JMM).

> Los cambios más notorios los percibí en el entorno de mi casa. Es un distrito que en los últimos años ha cambiado mucho ya que se ha ido edificando y creando muchas viviendas nuevas, por lo que ha crecido enormemente en comparación a cómo lo conocí en mi niñez (LMGO).

> Un lugar al que me encantaba ir, al gran cine de mi barrio, "Cinequinto". Este cine hace ya muchos años que lo cerraron y con él los comercios y restaurantes que había allí, solo quedan algunos. (…) fue donde vi mis primeras películas, junto con mis amigos, para mí era lo mejor del mundo (BNA).

> Cuando ya tenía 6-7 años, mis padres me dejaban salir por algunas zonas de Bellavista con mis amigos del cole, ya que era un barrio tranquilo y seguro. A día de hoy, esto ha cambiado, ya que hay ciertos problemas sociales como por ejemplo: ocupaciones de casa, robos, drogadictos, borrachos, etc. (NPV).

En cuanto a problemáticas nos encontramos varias como por ejemplo Líneas de alta tensión no soterradas que transcurren por el barrio y sus zonas verdes, constituyendo un foco potencial de accidentes. Otro de los problemas del barrio es el transporte ya que el barrio se encuentra alejado del centro de la ciudad y los medios de transporte público son insuficientes. (…) destacar los numerosos solares abandonados que debido a la crisis de la actividad inmobiliaria paralizaron su construcción (RMB).

El paso del tiempo lo muda todo, aquello que era campo se convierte en una zona edificable, el patrimonio no se cuida, los espacios seguros se vuelven peligrosos. Hay problemas que persisten y no se solucionan, problemas que vienen afectando a los barrios desde la infancia de los docentes en formación.

Un objetivo fundamental que podría trabajarse a partir de estos contenidos es paz, justicia e instituciones sólidas.

Además, algunos estudiantes, se cuestionan porqué todo lo importante de su infancia ha cambiado y qué supone ello, no sólo por nostalgia de un tiempo que no volverá sino porque el cambio no siempre es para mejorar la realidad:

> Mi madre y mi padre también me cuentan que en su infancia todo era diferente y entonces pienso: "¿En qué momento ha cambiado tanto la sociedad? ¿Estaremos avanzando o retrocediendo? ¿Será necesaria alguna solución o tenemos que dejar que las cosas sigan su curso?" (SGG).

> Siempre he pensado que el tiempo pasa muy deprisa, no nos damos cuenta y a veces no valoramos muchos de los momentos que vivimos o hemos vivido, ¿nos damos cuenta de la riqueza de estos? (MDB).

> Mi etapa Infantil continuó en el colegio "Juan Ramón Jiménez", (…) lo que mas me gustaba eran los arboles de morera que había en la parte de atrás del centro, de los cuales cogíamos los frutos y nos los comíamos en los recreos. Pero pocos años después de terminar mi escolaridad allí, me enteré de que habían talado todos los arboles para construir una ampliación del centro. ¿Por qué? (ALL).

6. CONCLUSIONES

Reflexionando sobre los objetivos de este trabajo, consideramos que los estudiantes en un principio se vieron sorprendidos por el hecho de tener que evocar su infancia, reflexionar sobre sus recuerdos y elegir los elementos que configuraron su formación personal y ciudadana, con quién o con qué aprendieron y cómo lo hicieron, pero ese viaje también les ha permitido descubrir que su realidad pasada puede conectarse con la de sus futuros alumnos de Infantil pues hay muchos contenidos coincidentes en la familia, en los lugares, en los gustos, en las problemáticas sociales, ambientales y culturales. Y tales elementos pueden convertirse en contenidos curriculares a través de los que tratar los objetivos para el desarrollo sostenible, como se ha ido recogiendo en la discusión de los resultados. Además, en el desarrollo de la unidad 1, evolucionaron sus concepciones y valores sobre la infancia, cambió la forma de entender y abordar de la competencia social y ciudadana gracias al ejercicio de exploración, conocimiento y reflexión sobre su entorno y experiencias de la infancia. En este sentido, educar a la ciudadanía infantil es posible y va más allá de enseñarles normas y valores de forma lúdica, supone investigar el entorno y diseñar proyectos a partir de las ideas e intereses de los niños y niñas de un lugar determinado, proyectos didácticos que se encaminen a mejorar nuestro mundo y contribuir a su sostenibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/ [23 de diciembre de 2021].

Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Sage Publications.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

De-Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (Coords.) (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica.* Morata.

Enkvist, I. (2021). Educar para pensar. ABC. https://www.abc.es/opinion/abci-inger-enkvist-educar-para-pensar-202201120148_noticia.html [12 de enero de 2022].

Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

García, J. E. y García, F. F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Díada.

Maldonado, G., Peña, N., Serván, M.J. y Soto, E. (2021). Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 105, 25-37. https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.03

Müller, T. y Schmalenbach, C. (2016). Escaleras de aprendizaje: Enseñando con metodología MultiGradoMultiNivel. *Diá-logos* 18, 47-56. https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i18.5443

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 169, de 26 de agosto. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3 [3 de noviembre de 2021].

Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo Mejorarla*. Morata.

Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la Escuela*, 77, 5-12.

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Morata.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa 187*, 12-15.

Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.

Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in Higher Education*, 5, 17-33.

3

CÓMO INVESTIGAR SOBRE EL PLURALISMO DEMOCRÁTICO Y EL DESACUERDO EN LA ESCUELA. EL OBJETIVO 16 DE LOS ODS

Antoni Santisteban Fernández (coord.)
María João Barroso Hortas
Carmen Rosa García Ruiz
Alfredo Gomes Dias

1. INTRODUCCIÓN

En los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, el objetivo 16 propone trabajar por la paz, la justicia y unas instituciones democráticas sólidas. Los autores y autoras de esta comunicación pensamos que, para conseguir esta meta, es imprescindible avanzar en nuevas alternativas de educación en competencias de cultura democrática en la escuela, siguiendo, por ejemplo, propuestas como la del Consejo de Europa (Council of Europe, 2018), en especial cuando se piensan para las primeras edades.

Las investigaciones sobre educación en cultura democrática en la educación primaria han sido escasas, aunque la cultura democrática en la infancia sea un aspecto esencial para la formación de las personas (Van Deth, Abendschön y Vollmar, 2011). Los niños y niñas son consumidores y consumidoras, usuarios de servicios, del transporte, hacen uso de los espacios públicos, influyen en las decisiones de la familia, etc. (Fien, 1992). Pero, aunque hace tiempo que se reconoce esta realidad, no ha sido suficiente para que desde la investigación educativa se aporten los conocimientos necesarios para un cambio.

En este proyecto nos hemos propuesto indagar sobre la cultura democrática en la educación primaria[1]. En concreto, sobre cómo los niños y niñas interpretan las evidencias del pluralismo, que es uno de los conceptos más importantes de la ciencia política y de la democracia. Hemos diseñado un

[1] Esta comunicación corresponde a una parte del Proyecto de I+D PID2019-107383RB-I00 del MICINN donde participan diferentes universidades españolas y extranjeras.

conjunto de actividades para conocer las representaciones de los niños y niñas sobre la controversia, el desacuerdo y el conflicto.

2. ESPERANZA EN LA DEMOCRACIA

Para Hytten (2019) vivimos en tiempos oscuros cuando en muchos países se cuestionan valores democráticos fundamentales y ganan terreno las ideologías populistas y neofascistas. La autora propone no alejarnos de los principios democráticos, sino ahondar en dichos principios y contraponer nuestra "esperanza en la democracia" frente al racismo, el sexismo, la desigualdad o la injusticia.

La esperanza en la democracia no es pasividad, sino todo lo contrario, es activismo político para cambiar el mundo y hacerlo un lugar más justo, es creatividad para buscar soluciones a los problemas sociales y a la falta de justicia social:

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

Para Giroux (2016), desde la enseñanza podemos ayudar a crear un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza, como instrumento para cuestionar el poder hegemónico, para deconstruir las ideas dominantes, como la de "herencia nacional" o "patrimonio de valores comunes". Este lenguaje de la esperanza debe mostrar en el aula cómo se manifiesta el poder y cómo, a partir de las historias personales del alumnado, se aprende a respetar el pluralismo y la diversidad, desde nuevos principios de democracia radical.

> "Dediqué algún tiempo a elaborar la justificación racional que los docentes podrían emplear para legitimar una forma de autoridad que definiera y respaldara su papel como intelectuales transformadores. Creo que, en esta combinación de crítica, reconstrucción de la relación entre conocimiento y poder, y compromiso con una solidaridad con los oprimidos, se crea la base para una forma de autoridad emancipatoria que puede estructurar el fundamento filosófico y político de una pedagogía que sea a la vez capacitante y transformadora" (Giroux, 2016, 158).

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

3. NIÑOS Y NIÑAS COMO PARTE PLENA DE LA CIUDADANÍA

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

La mayoría de currículums proponen una educación para la participación, pero el propio profesorado y los adultos en general no considera que los niños y niñas estén preparados para participar en su contexto. Por un lado, no los consideran miembros de pleno de la sociedad, lo cual los ubica fuera de la comunidad. Por otro, piensan que carecen de conocimiento y habilidades necesarias para la participación (Biesta y Boqué, 2018).

En una investigación sobre 684 directores y directoras de escuelas de infantil y primaria, cerca del 47 % considera al alumnado individualista y poco comprometido, sobre el 28% no participa en las decisiones de la familia y casi el 14% considera que los niños y niñas no tiene capacidades ni madurez para poder intervenir en los asuntos de la escuela (Boqué, et al., 2019). Como afirman Kirby y Brison (2002), hemos de combatir esta desconfianza hacia la infancia y la juventud, que desacredita sus posibilidades y la conduce a la pasividad. La actitud protectora de los adultos puede conducir a la dependencia y al miedo a decidir.

No es fácil investigar en educación primaria, ya que las actividades se deben adaptar a las posibilidades de reflexionar y opinar del alumnado. Las respuestas y los relatos que nos pueden ofrecer los niños y niñas serán de gran riqueza si están motivados por situaciones donde se sientan protagonistas y, de alguna manera, demostremos que nos importan sus opiniones. También será importante atender a sus emociones en su construcción conceptual.

En las aportaciones para la educación en cultura democrática en la escuela primaria destacan las propuestas del Consejo de Europa, que abarca diversos aspectos de la vida cotidiana, basadas en actividades de participación a partir

de unos conceptos clave: gobierno y política, identidad, reglas y leyes, medios de comunicación, conflicto, derechos y libertad, diversidad y pluralismo, responsabilidad, igualdad[2].

Hay pocos referentes en investigación, por ejemplo, Cullingford (1992) investigó aspectos de la organización política en los niños y niñas, por ejemplo, sobre la naturaleza de las leyes y las posibilidades de cambiarlas. Una investigación que nos ha servido para diseñar nuestra propuesta ha sido el estudio de Van Deth, Abendschön y Vollmar (2011), que analizaron las ideas de más de 700 niños y niñas en Alemania sobre actitudes y acciones democráticas, participación, problemas sociales o cualidades de la ciudadanía. La investigación se realizó en el primer curso de la educación primaria. Los resultados indican la influencia en la socialización política del medio socioeconómico, los medios de comunicación y, en especial, la familia. Y demuestran la importancia de la educación democrática en la infancia.

4. EL PLURALISMO Y EL DESACUERDO COMO BASES DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA

Es esencial que enseñemos en la escuela el verdadero sentido del pluralismo. Para Arent (1997) o para Mouffe (2007) el pluralismo es lo que da sentido a la política y a la democracia. El pluralismo es la causa y la consecuencia que nos obliga a hacer política para convivir y organizarnos en sociedad, según nuestras ideas sobre el poder y el conflicto, dos conceptos que deben estar en continua reconstrucción (Santisteban y Pagès, 2007).

Mouffe (2007) considera que la gran tarea de la democracia hoy día es transformar el antagonismo en agonismo. El antagonismo es una lucha entre enemigos que no reconocen el derecho de otras personas a pensar diferente, lo cual los convierte en enemigos. El agonismo, en cambio, reconoce el conflicto entre adversarios ideológicos, pero que comparten valores como la libertad y la igualdad para todas las personas, aunque difieran en su aplicación.

En esta investigación nos interesa la democracia radical como defensa del pluralismo, el desacuerdo y el conflicto. La respuesta no es polarizar la política o las ideologías enfrentando posturas contrapuestas, sino aprender a convivir y comprender que el desacuerdo y el conflicto son inherentes a la convivencia humana, y que no son experiencias negativas, sino parte del aprendizaje de la cultura democrática.

> "From the perspective of education, conflict and disagreement are central to the educative value of employing democratic processes in the classroom.

[2] Pueden consultarse y descargarse las propuestas didácticas del Consejo de Europa en la siguiente web del mismo: https://www.living-democracy.com/teachers/

> By listening to others who disagree and discussing differences, participants' views can be transformed. Several researchers have studied disagreement that arises as students discuss public issues in the classroom. However, there is a lack of research on disagreement that arises when students are empowered to make collective decisions over real resources with direct consequences" (Harell, 2020, 1).

Para Ruitenberg (2010) podemos considerar que ha fracasado la educación en cultura democrática si nuestro alumnado piensa que hay que evitar tratar los conflictos, porque podemos perjudicar a la democracia. La divergencia y el conflicto son inherentes a la convivencia humana, no son un error de comunicación o comprensión (Narey, 2012). La ausencia del conflicto en la enseñanza nos muestra una escuela alejada de la vida del alumnado (Santisteban, 2019).

Por otro lado, trabajar con conflictos no tiene como objetivo llegar a consensos que anulen el pluralismo, sino reconocer la diferencia dentro de la diversidad. Para Avery y Barton (2017) un tema controvertido no se resuelve con evidencias o hechos, sino que se necesita argumentar con juicios de valor, poniendo en cuestión los enfoques sobre el equilibrio de fuerzas, la neutralidad y la objetividad del profesorado.

Las emociones son otro elemento esencial de la cultura democrática. Existe un debate sobre la relación entre emociones y razón. Algunos autores critican el predominio de la razón sobre las emociones y consideran que las emociones son una respuesta política legítima y necesaria (Zembylas, 2015). Para Mouffe (2005) se debe aprender a movilizarlas de manera democrática. Desde nuestro punto de vista, reflexionar sobre las emociones políticas es una forma de racionalizarlas, lo cual implica, en primer lugar, permitir al alumnado expresar con libertad sus emociones (Backer, 2017; Ruitenberg, 2009).

Para Biesta y Boqué (2018) no se trata de acercarnos a las emociones del alumnado como expresión individual de sentimientos, lo que puede hacer que se perciban como irracionales, sino relacionarlas con la vida en una comunidad plural. En este caso, las emociones deben analizarse en función de si obstaculizan la vida comunitaria (Biesta, 2011) o si, por el contrario, son útiles a la comunidad (Mouffe, 2005).

> "Podríamos decir que una tarea clave en la educación de las emociones políticas consiste en fomentar emociones positivas hacia la idea y el ideal de la democracia. En este caso, existe un consenso general en que la democracia tiene que ver con los valores clave de libertad, igualdad y solidaridad (…). En este sentido, entendemos que la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores innegociables que no están sujetos a votación, sino integrados en la "infraestructura" misma de la democracia, precisamente para hacer posible que convivir en la pluralidad y la diferencia siga siendo viable y realizable para cada persona" (Biesta y Boqué, 2018, 37-38).

5. UN INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En nuestro proceso de indagación hemos diseñado un dosier de actividades que el alumnado debe realizar. El dosier presenta pequeñas variaciones para ser contestado al final de cada ciclo de primaria, ciclo inicial, medio y superior. Las actividades inciden en los conceptos de pluralismo, desacuerdo y conflicto en democracia. La primera actividad parte de la imagen de una clase donde niños y niñas mantienen la mano alzada, en una situación que puede recordar una actividad de pregunta-respuesta o un debate en clase. A partir de esta imagen se plantean preguntas en relación a la participación, el acuerdo o el desacuerdo.

IMAGEN 1. Participación democrática



Fuente: Pintarest / ACNUR

La dificultad que comporta este tipo de actividades en educación primaria, en especial en ciclo inicial, ha sido abordada a partir del uso de imágenes para las opciones múltiples a elegir en las respuestas. Veamos un ejemplo en la siguiente imagen:

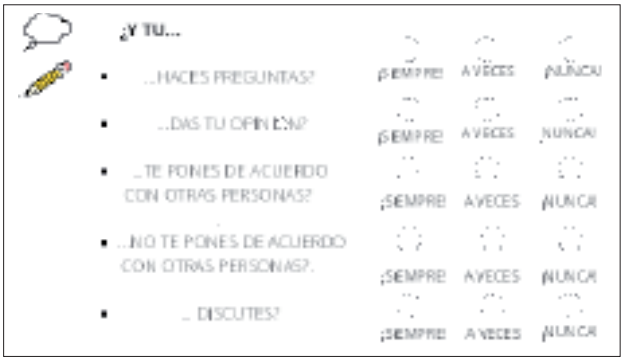
IMAGEN 2. Pregunta cuestionario de Ciclo Inicial (ejemplo I)



Fuente: Elaboración propia

La transferencia de las ideas generales a las propias vivencias es un aspecto fundamental, para valorar sus representaciones de la participación:

IMAGEN 3. Pregunta cuestionario de Ciclo Inicial (ejemplo II)



Fuente: Elaboración propia

Las actividades se articulan a partir de cuatro fases: a) reconocimiento / interpretación; b) reacción / emociones; c) proyección / prospectiva; d) acción / compromiso. El papel de las emociones es importante para comprender cómo los niños y niñas viven el desacuerdo. Veamos cuáles son las opciones que les ofrecemos a partir de una situación de desacuerdo en la escuela, cuestionando sus reacciones.

IMAGEN 4. Pregunta cuestionario de Ciclo Inicial (ejemplo III)



Fuente: Elaboración propia

Para comprender bien sus representaciones sobre el pluralismo y el desacuerdo planteamos una situación que podría darse en una escuela, a partir del siguiente relato:

> *"En una escuela las clases de 2º A y B [4º o 6º, varía en el dosier de cada ciclo] han organizado una colecta de dinero para ayudar a las asociaciones que cuidan de los animales abandonados. El grupo ha trabajado mucho y ha recaudado bastante dinero. y se han reunido para decidir a qué asociaciones les darán el dinero que han recogido, pero no se ponen de acuerdo. Unos quieren dárselo a una asociación de su ciudad que cuida de los perros abandonados. otros quieren repartirlo entre muchas asociaciones que cuidan de animales en peligro de extinción de otras ciudades u otras partes del mundo. No saben cómo solucionar su desacuerdo. ¿Les ayudas?"*

Esta situación nos permite analizar la existencia de pluralismo si diferentes personas piensan soluciones distintas, valorando su existencia y su pertinencia en la convivencia de un grupo o comunidad. También nos permite reflexionar sobre la naturaleza del desacuerdo y el conflicto, así como sobre los procesos de trabajo para reconocerlos y enfrentarlos.

Proponemos valorar también la reacción de personas del grupo que no aceptan la decisión de la mayoría, a partir del siguiente caso: *"Juan y María se han enfadado porque querían ayudar al zoo de la ciudad y nadie más quería. ¿Crees que tienen razón de enfadarse? ¿Qué les dirías? ¿Cómo lo resolverías?"*

Estas situaciones, como actividades de reflexión sobre el desacuerdo, pueden ser buenos instrumentos para comprender cómo después del acuerdo se mantiene el pluralismo, pero se acepta la diferencia de posiciones como opción democrática.

Por último, planteamos una pregunta abierta sobre qué piensan que es la democracia. Esperamos encontrar en los relatos del alumnado elementos del pluralismo, el desacuerdo y el conflicto, unidos a representaciones de la democracia que tengan su origen en sus vivencias. En todo caso, tendremos una idea muy interesante de cómo interpretan los niños y niñas lo democrático y lo no democrático.

6. CONCLUSIONES

Nuestro objetivo es establecer tipologías de alumnado según sus representaciones sobre el pluralismo y el desacuerdo, según lo consideren como algo inherente al ser humano, algo a solucionar para evitar el conflicto, algo positivo o negativo. No se trata de hacer referencia directa a los conceptos, sino plantear situaciones que ayuden a construir las nociones desde la democracia radical.

Nuestra investigación cuenta con el profesorado de educación primaria, como un elemento fundamental del estudio, para validar los instrumentos y para participar en la interpretación de los resultados. Además, nuestra obligación es dar a conocer las conclusiones y transformar nuestros materiales de investigación en materiales curriculares para educar en cultura democrática.

Nuestro estudio en la educación primaria sobre el pluralismo, el desacuerdo y el conflicto se completará más adelante con otras indagaciones, sobre otros conceptos, como la diversidad cultural, las leyes, el poder… Se trata de ir completando un proyecto de investigación que ayude a dibujar un mapa de la cultura democrática en la escuela, a partir de instrumentos y procesos como los que presentamos aquí para su discusión.

Quisiéramos aportar ideas para una nueva ciudadanía desde la escuela primaria, conscientes de las dificultades que comporta analizar la socialización

política en las primeras edades. Pero no podemos renunciar a que los niños y niñas vivan en la escuela la cultura democrática en primera persona, para que sean capaces de tomar decisiones responsables sobre su propio futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós/ICE-UAB.

Avery, P.G. y Barton, K.C. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research. En M. McGlinn y C.M. Bolick (eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). John Wiley y Sons.

Backer, D. I. (2017). The critique of deliberative discussion. A response to 'Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions'. *Democracy & Education*, 25 (1), 9.

Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141–153.

Biesta, G., y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63–79. https://doi.org/10.1080/03057640500490981

Biesta, G. y Boqué, M.C. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, Vol. 5 (8), 31-41. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178705

Boqué, M.C., Alguacil, M., García-Raga, L. y Panñellas, M. (2019). *Guía de participación infantil. Juntas de infancia y adolescencia: constitución y dinamización*. Octaedro.

Cortina, A. (1993). Ética aplicada y democracia radical. Tecnos.

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (3 vols.). Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

Cullingford, C. (1992). *Children and Society: Children's Attitudes to Politics and Power*. Cassell.

Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 73-90. https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41559

Giroux, H.A. (2009). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Proa.

Giroux, H.A. (2016). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica.* Amorrortu.

Harell, K.F. (2020). The Value of Conflict and Disagreement in Democratic Teacher Education. *Democracy and Education*, 28, 1-9. http://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/3

Hytten, K. (2019). Cultivating Democratic Hope in Dark Times: Strategies for Action. *Education and Culture*, 35 (1), 3-28. https://www.muse.jhu.edu/article/727917

Kirby, P. y Bryson, S. (2002). *Measuring the Magic: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. Carnegie Young People's Initiative.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. F.C.E.

Narey, D. C. (2012). Democratic visions/pluralist critiques: One essential conversation for 21st-century philosophy of education. *Philosophical Studies in Education*, 43, 152–161.

Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 269–281.

Ruitenberg, C. W. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity. *Factis Pax,* 4 (1), 40–55. http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2021.1994927

Ruitenberg, C. W. (2015). The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23 (1), 2. https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/2

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655–696. https://doi.org/10.3102/0034654319862493

Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76299-5

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). Santisteban, A.; Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En R.M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). AUPDCS / Universidad del País Vasco. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568685

Van Deth, J. W., Abendschön, S., y Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174. https://www.jstor.org/stable/41057683

4

TRAS EL HUEVO DE LA SERPIENTE. UN ESTUDIO DE CASO EN EL MARCO DE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA DEL FRANQUISMO

Néstor Banderas Navarro
Carlos Fuertes Muñoz

1. EL FRANQUISMO COMO CONTENIDO EDUCATIVO

La didáctica de la historia es un área consolidada que ha producido un considerable corpus de investigaciones sobre temáticas diversas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de ellas es el tratamiento didáctico de cuestiones socialmente vivas y, concretamente, del pasado reciente en España. En esta comunicación, bajo la forma de estudio de caso, ahondaremos en el modelo didáctico representado por un docente en su tratamiento del franquismo a partir de una entrevista semiestructurada. Pondremos el foco en el análisis de las representaciones, conocimientos y prácticas de un docente indagando en el conocimiento de lo que ocurre en el aula, espacio privilegiado para tomar el pulso al hecho educativo, ampliamente analizado desde el estudio de los manuales escolares, consolidado en el caso de la dictadura de Franco (Fuertes, 2018; Valls, 2009).

La dictadura del militar Francisco Franco surgió en España en el contexto de auge de los fascismos, a partir de un golpe de Estado contra el gobierno democrático de izquierdas elegido en las urnas en 1936, en la Segunda República. Esta dictadura, basada en una represión multimodal que estuvo presente durante todo el periodo, tuvo la violencia como uno de sus elementos estructurales. Este periodo ha sido gestionado por la democracia actual –surgida de una Transición que no estableció una ruptura absoluta con algunas continuidades de la dictadura– y es hoy todavía objetivo de muchas polémicas a nivel político y social. Ello tiene también su traslado al ámbito educativo en el cual se visibilizan las diferentes posturas sobre qué hacer con este "pasado que no pasa": evitar su tratamiento, hacerlo de modo superficial, o analizarlo con profundidad, como línea para construir una

didáctica crítica de las ciencias sociales que tenga en cuenta el imperativo moral adorniano (Cuesta, 2011).

El franquismo ha devenido en un *conflicto social candente* (López Facal y Santidrián, 2011) que tiene, en nuestra opinión, notables potencialidades para la adquisición de las competencias de pensamiento histórico y el reforzamiento de una cultura democrática. Diversos son los factores que condicionan la enseñanza del franquismo desde el punto de vista de los docentes (Banderas y Fuertes, 2020, 2021): la formación del profesorado, el contexto sociopolítico y el marco legal y curricular. La falta de formación disciplinar específica sobre el franquismo, debido a la reciente y escasa inclusión en los planes de estudio universitarios de Historia y carreras afines, influye de manera clara en el franquismo realmente enseñado, dado que muchas veces deben suplirse estos conocimientos por la vía de la formación permanente o la autoformación. El contexto sociopolítico actual, caracterizado en España por una consolidación de la extrema derecha (VOX) y por una transición hacia posturas extremistas de otras fuerzas políticas (PP, Ciudadanos), ha supuesto una cierta banalización del franquismo y la aceptación social de posturas claramente xenófobas (Climent y Montaner, 2019). Por otro lado, el marco legal educativo es considerado inabarcable y supone un factor limitante en el tratamiento problematizado de los pasados conflictivos como la dictadura franquista, tanto en 4.º ESO como en 2.º de bachillerato, con importantes dificultades para dedicar el tiempo suficiente a este tema. Veamos, pues, cómo en este contexto un docente concreto aborda el tratamiento del franquismo.

2. HACIA UN TRATAMIENTO COMPROMETIDO DEL FRANQUISMO: UN ESTUDIO DE CASO

El docente que presentamos en esta comunicación es un varón con 34 años de experiencia laboral en centros públicos de Secundaria, licenciado en Geografía e Historia, con la especialidad de Historia y con abundante formación permanente en la enseñanza de la historia. Consideramos que se puede ubicar dentro del paradigma de un modelo didáctico crítico (Pagès, 1994) en su tratamiento del pasado traumático, en tanto que aborda con decisión los contenidos referidos al franquismo y otorga a estos unas determinadas finalidades de transformación de la realidad sociopolítica actual (en clave igualitaria y de profundización democrática) y el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado. El análisis de este caso se enmarca dentro de una investigación en curso de mayor alcance y se ha llevado a cabo por medio de una entrevista semiestructurada y el análisis de sus materiales didácticos, todo ello bajo el paradigma de la investigación cualitativa (Bisquerra, 2014).

2.1. "El huevo de la serpiente está ahí": hacia un tratamiento crítico del franquismo

Este docente, por su edad y el plan de estudios que cursó, se formó en un paradigma cercano al materialismo histórico en los años 80, así como en el marxismo británico, visibilizándose en la entrevista las influencias de autores como E. Hobsbawm o E. P. Thompson. A pesar de ello, debido a su interés personal y profesional, no ha estado al margen de las aportaciones de la historia sociocultural o de los estudios de género, dimensiones que se observan bien en su práctica docente. Es, además, un profesional que otorga unas finalidades a la enseñanza de la historia muy cercanas a la formación de la ciudadanía en una serie de valores compartidos propios de los Derechos Humano, tal y como afirma en clase señalando que "*tú puedes pasar de la historia, pero la historia no pasa de ti, pasa sobre ti*".

Las finalidades que otorga al conocimiento histórico se observan en la práctica real en momentos en que en el aula se observa el crecimiento de posturas extremistas por parte del alumnado mediante gestos, símbolos o declaraciones verbales. En el apoyo a posturas de extrema derecha, como las que representa VOX, se observa que la dimensión de la edad es un factor clave: en los individuos nacidos con posterioridad a 1990 se constata un apoyo más intenso, caracterizado por la desafección hacia la democracia actual (Arroyo, 2020). Ello tiene, sin lugar a dudas, su correlato en las aulas con la verbalización de posturas xenófobas, contrarias a la memoria democrática y a la banalización e identificación con el franquismo. Esto es algo que el docente entrevistado considera con una particular preocupación dado que ello puede generar una "atmósfera de transmisión" (González, 2014: 122) que sea menos propicia al tratamiento educativo de la dictadura. Aun así, la práctica docente de este profesional da cuenta de cómo la escuela se torna en un agente clave de socialización y de formación política y no debe estar al margen de estos debates; por ello, observamos aquí un tratamiento decidido del franquismo defendiendo que la escuela no puede restar neutral ante posturas antidemocráticas. El docente señala que este tipo de posturas han crecido en las aulas en los últimos años y que él, como profesional, actúa cortando y limitando intervenciones del alumnado en caso de no ser argumentadas, que evidencian una cierta pasión o atractivo de estas posturas. Este extracto de la entrevista permite visibilizar su posicionamiento:

> "Y ahora, no es que sea prudente [...] pero soy más consciente de que el huevo de la serpiente está ahí en las clases, lo noto, lo noto, minoritario aún... [...] sí que veo un poquito un revivir del franquismo sociológico, el fenómeno VOX sí que se nota en las aulas [...] Gente que se mira cuando tú dices algo... de las dictaduras, Hitler, Mussolini, Franco y tal, siempre hay alguien que mira a otro a ver qué cara pone el otro y tal [...]".

2.2. La selección de contenidos

La selección de contenidos que este docente realiza para trabajar el franquismo en las aulas va más allá de aquellos de naturaleza política y económica con mayor tradición. Así, incluye temáticas cercanas a la historia social y sociocultural, la perspectiva de género, la historia social de la política o la historia de la vida cotidiana.

Los estudios de género tienen una tradición asentada en la investigación histórica sobre la dictadura franquista. No obstante, en la historiografía escolar todavía es un tema que queda a menudo desdibujado bajo generalizaciones y es escasamente trabajado en aspectos como la represión moral y sexual, el hurto de niños, la resistencia de mujeres presas o el perfil de mujeres que ejercieron la represión en el marco de la dictadura (Fuertes e Ibáñez, 2019). Este docente dedica una mayor atención a la perspectiva de género, incluyendo recursos que provienen de fuentes historiográficas recientes, así como trabajos específicos en los que se aborda la represión sexuada, la comparativa de la situación de las mujeres entre la república y el franquismo, o el estudio de este tema por medio de obras artísticas y literarias, tales como *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa.

Respecto a la represión franquista, este es otro de los contenidos emergentes que, de un modo similar a la perspectiva de género, tiene una implantación historiográfica consolidada y que también tiene su espacio en las clases de este docente. En él se observa un mayor interés sobre el tema, como se puede observar en afirmaciones como esta: *"Yo, por ejemplo, tema de la represión en la guerra, a mí me apasiona, he leído mucho, he trabajado y mucho y tal…"*. En sus materiales se observa cómo incluye propuestas de trabajos monográficos, para 4.º ESO y para 2.º de bachillerato, en los que aborda el estudio de los campos de concentración de España, la geografía represiva en la ciudad de València, la represión representada en el arte, del mismo modo que plantea el análisis de productos culturales como obras literarias, dramatúrgicas o cinematográficas con las que aborda este tema.

Como último contenido que permite dar cuenta de un enfoque crítico y renovador de la historia del franquismo en las aulas, este docente inserta en sus clases el estudio de las políticas de memoria en España. Este puede ser considerado un contenido emergente todavía, dado que aún tiene una presencia escasa en el currículum real y en la mayoría de los casos implica una tarea de búsqueda y de documentación autónoma del profesorado, ante su ausencia en los manuales escolares. Es un contenido que enlaza con el concepto de "memoria democrática", entendida como aquella que es construida por los poderes públicos y el concurso de la sociedad y que es un elemento central en la salud democrática de nuestros sistemas políticos (Baldó, 2017), presente en la legislación autonómica valenciana como contenido a trabajar

en las aulas (Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana).

Así pues, en el caso del profesor entrevistado, se observa una intensificación del tratamiento de este tema que evoluciona de forma paralela a la inclusión de estas demandas a nivel social con el auge de los movimientos memorialistas en el siglo XXI, que han actuado como revulsivo para muchos docentes que, por ejemplo y como en el que aquí analizamos, han empezado a implementar proyectos de historia oral. Aun así, se encuentran importantes insuficiencias que se explican por la falta de tiempo y por la escasa tradición de abordaje de estos contenidos: no se analiza en sentido histórico el conjunto de políticas de memoria de la dictadura, tendentes a destruir la memoria republicana y a condensar en el espacio una determinada lectura de España (Bernecker y Brinkmann, 2009), ni tampoco se observa un estudio de la ley de amnistía de 1977 o de la legislación memorialista que experimentó un proceso irregular de implantación desde 2007. Estas ausencias corroboran de nuevo la necesidad de construir una didáctica del franquismo que incluya contenidos de forma explícita en las aulas como los que aquí se han mencionado.

2.3. La construcción de una metodología diversa

La metodología de este docente puede considerarse diversa, abordando estrategias como el aprendizaje por exposición mediante explicaciones significativas, así como otras más tendentes a la investigación autónoma y guiada del alumnado. En su calidad de profesor habitual de Historia de España en 2.º de bachillerato otorga un amplio espacio a las explicaciones con la inclusión de ideas previas del alumnado para combatir y cuestionar representaciones y mitos sobre este tema. Estas explicaciones sintéticas, que argumenta necesarias para cubrir el amplio temario de esta materia y afrontar con éxito las pruebas de acceso a la universidad, son complementadas con materiales elaborados de forma colectiva por el departamento para trabajar los contenidos mencionados anteriormente, que todavía no se han consolidado en las pruebas externas, más centradas en la macrohistoria política y económica. Es, por tanto, un tipo de enseñanza en dos direcciones: sin renunciar a la obligación de preparar al alumnado para superar unas pruebas que determinarán su futuro, se incluyen temas para su formación histórica más completa por medio de trabajos monográficos obligatorios. Esta opción metodológica enlaza con las finalidades que otorga a la historia y se puede vislumbrar en las siguientes palabras:

> "[…] el tema de la Guerra Civil, la memoria histórica y democrática y todo eso, que yo reconozco que lo he ido intensificado en los años, siempre lo he explicado, pero al principio intentaba no ponerme tanto [...] darle tanta intensidad. Lo tocaba, pero no profundizaba, no hacía trabajos específicos. Después empecé

a hacer trabajos de historia oral y últimamente se ha convirtiendo en algo súper intenso, quince, veinte años. Y los últimos dos o tres años muy intenso".

Como complemento a los materiales propios, este docente emplea el manual escolar en las aulas como un recurso más, sin demonizarlo, pero sin emplearlo de modo envolvente o exclusivo. Considera que este tipo de materiales permite un seguimiento de un temario que es bastante complejo y ayuda al alumnado en su organización del estudio. Junto a ello, incorpora materiales complementarios en un blog de aula en el que incluye temas no abordados en el manual y que pueden ser consultados para obtener una mayor actualización sobre el franquismo.

El análisis de fuentes audiovisuales es una de las estrategias metodológicas que lleva a cabo este docente: combina el visionado opcional de películas sobre el periodo, fragmentos seleccionados de documentales como *Memoria de España*, así como documentales como *Las maestras de la República*. El cuestionamiento que hace de este último, por la ausencia que presenta respecto al magisterio anarquista, permite concluir que no son recursos que tengan una función exclusivamente ilustrativa, sino que tratan de cuestionarse y analizarse como fuentes históricas construidas. Señala que la selección de los fragmentos de audiovisuales que trabaja en clase es una acción muy premeditada y que estos deben ser contundentes y susceptibles de trabajarse de forma compleja. Lo mismo realiza con el teatro, leyendo obras y viendo las representaciones respectivas para, posteriormente, trabajarlas con un dosier, lo que considera "*una experiencia vital*" para el alumnado.

La organización de salidas de campo para abordar la realidad histórica de los espacios y la geografía de la represión es otra de las metodologías de este profesional, con especial atención al estudio de la realidad urbana de València, capital de España desde noviembre de 1936 hasta octubre de 1937 por su condición de ciudad fiel al gobierno legítimo de la República. Así, este docente lleva a cabo rutas por los lugares con especial significación de València durante la Guerra Civil, visitas a refugios antiaéreos y a lugares como el "Paredón de España" de Paterna -espacio de fusilamiento de 2.238 personas en la inmediata posguerra-, realizando al hilo de ello charlas con arqueólogos que se encargan de la exhumación de fosas comunes.

El análisis de fotografías también es una de las líneas que incluye en sus trabajos monográficos, considerándose estas como una de las fuentes históricas idóneas para trabajar con el alumnado de bachillerato, especialmente sensible en el análisis de fuentes visuales. Por último, y tal como hemos señalado al hilo de la atención a la memoria, incorpora también las fuentes orales desde hace al menos diez años, que están muy presentes en sus clases por el potencial que tienen en tanto que son construidas por el alumnado y conectan con una visión personalizada de la historia, dando voz a hombres y mujeres del pasado (Prades, 2016).

3. CONCLUSIONES

El caso de este docente analizado puede enmarcarse dentro de un modelo crítico en tanto que utiliza los márgenes del currículo y las posibilidades del aula para incluir contenidos del franquismo mediante metodologías variadas. Ello responde a una finalidad clara a nivel político: combatir las posiciones extremistas que están creciendo entre los adolescentes, enarbolando así una dimensión del historiador basada en el compromiso social y político (Fontana, 2010). A pesar de los factores limitantes y de los problemas diversos para abordar este tratamiento, "*cuando tienes un objetivo fuerzas para llegar ahí*", utilizando sus mismas palabras. Visibilizar este tipo de prácticas y representaciones docentes se antoja necesario en un contexto de escaso tratamiento del conflictivo pasado reciente español (Martínez, 2013), hecho agravado por la pandemia de covid-19. Transitar hacia una didáctica del franquismo bajo un paradigma crítico y desde el convencimiento de la necesidad de articular una memoria democrática en la sociedad sigue siendo una tarea pendiente y en construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. (2020). Las causas del apoyo electoral a VOX en España. *Política y Sociedad*, 57(3), 693-717. https://doi.org/ 10.5209/poso.69206

Baldó, M. (2017). De les memòries dividides a una memòria democrática. En J. V. Frechina i Andreu, *La memòria històrica i democràtica. Experiències i propostes en el territorio valencià: trobada Universitat de València-Institut d'Estudis Comarcals* (pp. 15-24). Universitat de València.

Banderas, N. y Fuertes, C. (2020). La dictadura franquista en las aulas de la democracia: investigaciones sobre el profesorado. En Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C. y de Alba Fernández, N. (Eds.) (En prensa). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch.

Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1-37. https://doi.org/ 10.5965/2175180313332021e0105

Bernecker, Walter L. y Brinkmann, S. (2009) *Memorias divididas: guerra civil y franquismo en la sociedad y la política españolas: 1936-2008*. Abada: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, D. L.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.

Climent, V. y Montaner, M. (2020). Los partidos populistas de extrema derecha en España: Un análisis sociológico comparado. *Izquierdas*, 49, 910-931

Fontana, J. (2010). *L'ofici d'historiador*. Documenta Universitaria.

Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297.

Fuertes, C. e Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema históricamente conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. https://doi.org/ 10.7203/dces.37.12528

González, M. P (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 69, 8-20.

Martínez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

Prades, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30, 85-101.

Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda república, guerra civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Publicacions de la Universitat de València.

5

EDUCACIÓN CIUDADANA PARA LA JUSTICIA SOCIAL: UN ANÁLISIS DE LA PROPUESTA CURRICULAR CHILENA

Sebastián Quintana-Susarte[1]
Paula Subiabre Vergara[2]

1. INTRODUCCIÓN

El ODS 4 aspira a promover una educación que garantice la equidad, la igualdad de género y elimine las brechas que entorpecen que niños, niñas y jóvenes se formen en ciudadanía de manera igualitaria. Esto invita a que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) se reflexione sobre cómo contribuir a la formación para una ciudadanía crítica y orientada a la justicia social. En esta labor es importante analizar las perspectivas que asumen los currículums al abordar temáticas como los DDHH, la injusticia social, la crisis democrática, las desigualdades, entre otros temas controvertidos.

Con esta intencionalidad, en esta comunicación damos cuenta de un examen realizado al marco legal de la Educación Ciudadana (EC) en Chile y al texto escolar entregado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Lo hemos acotado a las unidades *Justicia y Derechos Humanos* (III Medio) y *Principios Éticos para Orientar la Vida en Democracia* (IV Medio). Se realiza a partir de un modelo analítico diseñado para pensar en una EC con foco en la justicia social, cuyas dimensiones fueron construidas sobre la base de principios de la teoría feminista, en combinación con elementos teóricos desarrollados desde de la DCS. Así, nuestro objetivo es analizar las finalidades de la EC decretadas por el MINEDUC, junto con examinar algunas de sus propuestas didácticas a la luz del modelo propuesto.

2. MARCO TEÓRICO

Desde la DCS se ha insistido en la importancia de trabajar por una formación ciudadana que fije su atención en los problemas sociales, contribuya a profundizar la democracia y a orientar la acción para el cambio social (Pagès

[1] Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS).
[2] Doctorado en Educación y Sociedad. Línea de educación en valores y ciudadanía. Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS).

y Santisteban, 2013; Santisteban, 2021). Es clave abordar los conflictos del mundo, los temas que generan controversia, las desigualdades y las condiciones que producen opresión (Hess, 2008; Santisteban, 2019; Vinson 2001).

En la teoría actual de la justicia social se reconocen aproximaciones que tensionan la perspectiva tradicional de la justicia como asunto ligado exclusivamente a la redistribución (Murillo y Hernández, 2011). Iris Young (2000), ha criticado este paradigma en tanto reduce la justicia social a un problema económico, invisibilizando otras estructuras opresivas. En una línea similar, Nancy Fraser (2015) ha sugerido pensar la justicia social desde un enfoque tridimensional que articule la racionalidad distributiva con las dimensiones de reconocimiento cultural y de participación social y política.

Integrar estos planteamientos al quehacer de la DCS conduce a reflexionar sobre las finalidades, los contenidos y el tratamiento de problemas sociales. En lo que refiere a finalidades, la EC debe procurar el fortalecimiento de la democracia y abogar por mejores condiciones para la justicia social. Es fundamental que el estudiantado desarrolle una postura crítica frente a las injusticias, identificando sus orígenes e imaginando alternativas (Pagès, 2011; Ross, 2018; Vinson, 2001). Con este fin, es esencial el desarrollo de competencias de pensamiento crítico para cuestionar distintos puntos de vista, emitir juicios y posicionarse frente a problemas sociales (Arnot, 2009; Pagès, 1994; 2009) e impulsar prácticas de empoderamiento ciudadano que permitan al estudiantado desplegar sus capacidades de agencia (Arnot, 2009; Bickmore, 2008; Giroux, 2019). En suma: educar para que sean agentes activos en la defensa de la democracia y la transformación social (Pagès, 1994).

En términos de contenidos, una EC para la justicia social debiese suscribir a la idea de un currículum centrado en el estudio de problemas sociales (Canals, 2018; Evans, 2001; Pagès y Santisteban, 2013). Resulta relevante seleccionar contenidos que den cuenta de diferentes tipos de injusticias, pretendiendo analizarlas desde perspectivas que conjuguen sus múltiples dimensiones.

El desafío pareciera estar en extender la mirada hacia temas y protagonistas que evidencien el complejo entrecruzamiento de los diferentes los ejes de exclusión que toman lugar en la vida real y acontecen a personas concretas. Aquí la categoría de *interseccionalidad estructural* de la teoría feminista resulta pertinente. Massip y Castellví (2019) han argumentado en favor de la inclusión de este enfoque en la DCS. Sugieren que incorporar una perspectiva interseccional al momento de pensar contenidos, problemas sociales y los grupos humanos que se estudian, abre un campo de posibilidades para visibilizar, denunciar y combatir las injusticias.

Es clave repensar quiénes protagonizan los temas que se estudian (Massip y Castellví, 2019). Es común que en la enseñanza de la ciudadanía se rescaten ciertos personajes como modelos a seguir, en tanto encarnan valores considerados fundamentales para la sociedad. Una EC para la justicia social debiese aportar con la diversificación de estos protagonistas y modelos, apostando por

la incorporación de experiencias de vida de personas y colectivos tradicionalmente invisibilizados. El levantamiento de referentes alternativos de ciudadanía constituye una herramienta para desmontar estereotipos y criticar las relaciones de poder.

3. METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de los significados de la realidad educativa (Hernández, et al., 2010). Como técnica de recogida de información se utiliza el análisis documental. Los documentos escogidos como corpus corresponden a las propuestas curriculares del MINEDUC para la asignatura de EC de III° y IV° Medio, junto al Texto de Estudio oficial de la Editorial Santillana.

Estos datos fueron explorados a través de un análisis de contenido de carácter deductivo, según las dimensiones de un modelo elaborado a partir de nuestro marco teórico que presenta 2 dimensiones: la *dimensión finalidades* que contiene los propósitos considerados clave en una EC para la justicia social; la *dimensión enseñanza* que refiere a los enfoques que favorecerían su concreción didáctica. En la primera se examinaron las finalidades declaradas. En la segunda, se analizó un total de 47 actividades. Las categorías contendidas en cada dimensión pueden apreciarse en la Tabla 1. Del análisis de los documentos emergieron, además, dos categorías: *acceso a la justicia* y *la justicia como valor*. Si bien no forman parte del modelo propuesto, fueron útiles para el análisis de los resultados.

TABLA 1: Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categoría
Finalidades	Reconocimiento de las injusticias sociales
	Pensamiento crítico
	Empoderamiento ciudadano
	Alternativas frente a las injusticias
Enseñanza	Injusticias sociales
	Problemas sociales
	Actores o referentes de ciudadanía
	Injusticias con mirada interseccional
	Soluciones frente a la injusticia social

Fuente: elaboración propia

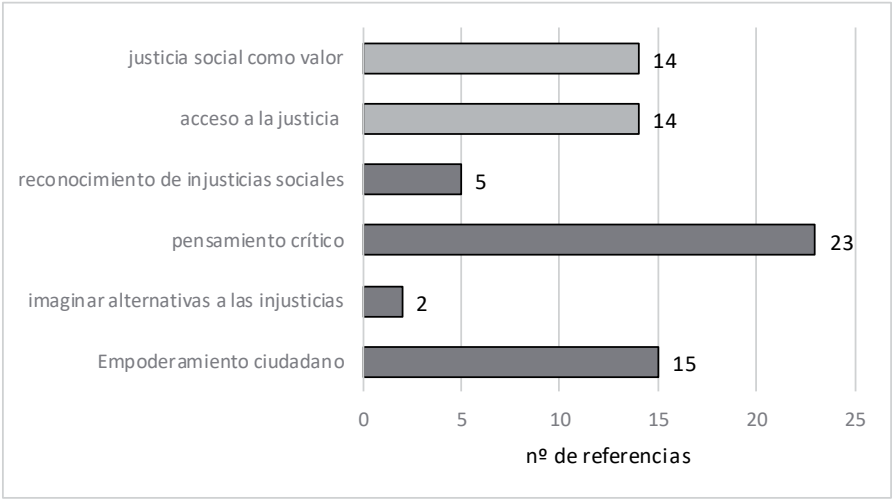
4. RESULTADOS

4.1. Dimensión Finalidades

El currículo establece como finalidades relevantes *el desarrollo del pensamiento crítico* y el *empoderamiento ciudadano*, mientras que da escasa trascendencia al *reconocimiento de injusticias sociales* y a la *posibilidad de imaginar alternativas frente a las injusticias sociales*, como se aprecia en el Gráfico 1.

La finalidad *desarrollo del pensamiento crítico* está asociada a que el estudiantado desarrolle habilidades académicas para evaluar diferentes perspectivas frente a un tema, con el objetivo de comprender la realidad (MINEDUC, 2021b). En ese sentido, el pensamiento crítico sería más bien una habilidad "técnica" de acceso al conocimiento. No se advierte relación con la comprensión y el análisis de las injusticias sociales, ni con la transformación de las estructuras sociales.

GRÁFICO 1: Finalidades de la EC para la justicia social



Fuente: elaboración propia.

En relación con el *empoderamiento ciudadano*, el currículo destaca que "la Educación Ciudadana tiene por objetivo formar personas que aporten a la vida en democracia, (…); es decir, personas que practiquen, valoren, participen y ejerzan la ciudadanía" (MINEDUC, 2021b). El empoderamiento está asociado a la participación activa de las y los estudiantes en la sociedad, pero no necesariamente al cambio social.

Con respecto al *reconocimiento de injusticias sociales*, el currículo no es explícito. No se encontraron referencias en los programas y el texto de estudios

incorpora problemas ligados a injusticias sociales, tales como la desigualdad, la exclusión, las minorías, etc., pero no manifiesta que esta sea una finalidad. Una situación similar ocurre con *imaginar alternativas frente a las injusticias sociales*; ya que se menciona escasamente.

Junto a las categorías del modelo, emergieron otras dos: *acceso a la justicia* y *la justicia como valor*. En *acceso a la justicia*, la asignatura declara como propósito que el estudiantado conozca "los mecanismos de acceso a la justicia y las características del poder judicial chileno, y luego profundicen en sus conocimientos sobre los derechos humanos" (Santillana, 2020b, p.84). Es decir, se realiza un tratamiento institucional de la justicia. La categoría de la *justicia social como valor*, alude a las referencias en que se menciona la justicia como un valor propio del sistema democrático, no existiendo una descripción de lo que se entiende por justicia social.

4.2. Dimensión Enseñanza

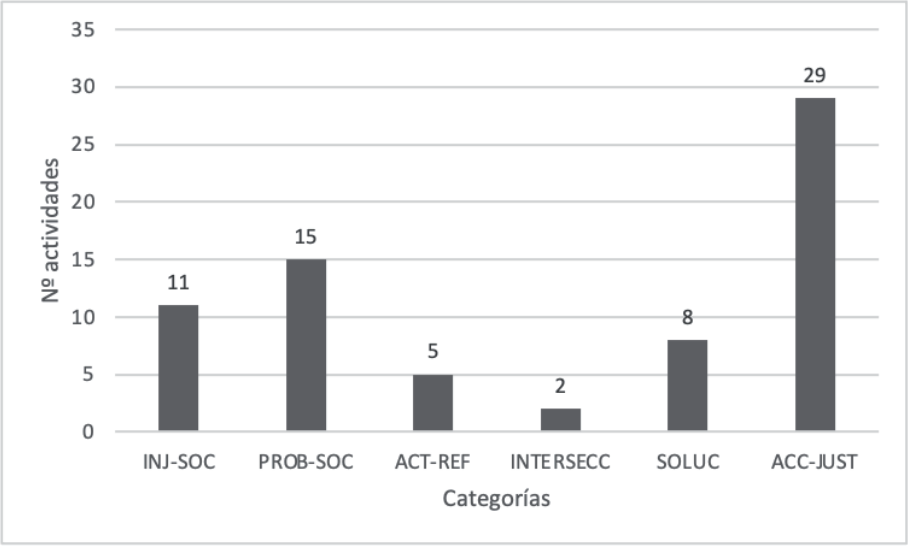
Se analizaron 47 actividades. En el Gráfico 2, se exhibe su distribución por categoría. Se observa que las propuestas vinculables con la categoría de *acceso a la justicia* son predominantes, hallándose en 29 de las 47. Esto quiere decir que en un 61% de ellas se trabaja este tópico. Posteriormente, se ubica la categoría *problemas sociales,* en 15 de las 47 (31%). En las categorías restantes, la frecuencia es bastante menor. Las propuestas ligadas a *injusticias sociales* son 11 (23%); luego, con 8 menciones (17%), está *soluciones frente a la injusticia social*, seguida de *actores o referentes de ciudadanía* con 5 menciones (11%). Cierra el listado *injusticias con mirada interseccional*, identificada en 2 actividades (4%).

A la luz de estos datos, puede leerse como tendencia una enseñanza de la justicia centrada en el problema del acceso que tienen las personas a ella y la institucionalidad para ejercerla. Las tareas encomendadas al estudiantado involucran la revisión de la normativa vigente, la identificación de los deberes y compromisos del Estado en materia de DDHH y el reconocimiento de las instituciones para su defensa. Comúnmente se espera más que las y los estudiantes reconozcan y caractericen la legislación e institucionalidad, en vez de estimular su problematización.

En lo que refiere a *problemas sociales*, se reconoce el tratamiento de temas, conflictos y controversias vinculadas a la circulación de discursos de odio, la brecha de género, casos de vulneración a los DDHH, nuevas oleadas migratorias, los derechos de las minorías, el reconocimiento de las diversidades étnicas y culturales, entre otros. En estas propuestas se ofrecen recursos que exhiben un problema y brindan miradas sobre él. De modo habitual se pretende entregar visiones divergentes, elemento que, si bien favorece el reconocimiento de diferentes perspectivas, pareciera evidenciar el deseo mantener una posición neutral ante los conflictos, evitando profundizar en la experiencia de personas o grupos sociales oprimidos.

Dentro de *injusticias sociales* emergen temas relacionados con la discriminación y la desigualdad que padecen ciertos grupos a causa de su origen étnico, su género o su condición socioeconómica. Se vislumbra la intención de abarcar diferentes ejes de exclusión u opresión. Por ejemplo, se tratan injusticias ligadas a la desigualdad económica cuando se habla de la trata de personas; al reconocimiento cultural, cuando se tocan asuntos relacionados con los derechos de las minorías étnicas y diversidades sexuales; a la participación social y política, cuando se examina la dispar participación en el poder político de hombres y mujeres en Chile. Conforme a lo anterior, es plausible afirmar que se realiza un esfuerzo por abarcar los problemas de la injusticia social desde una mirada multidimensional. No obstante, el trabajo se centra solo en el reconocimiento de su existencia, en el análisis de algunos casos y en el estudio de cifras que grafican esta realidad.

GRÁFICO 2. Actividades propuestas según categoría de análisis



Fuente: elaboración propia

En la categoría *soluciones frente a la injusticia social* se invita al estudiantado al planteamiento de alternativas ante situaciones que explicitan vulneraciones a los DDHH. Las tareas demandadas tienen que ver con la elaboración de propuestas de ley y la redacción de cartas a las autoridades para argumentar en favor de determinados cambios. Si bien esto puede interpretarse como una invitación a la participación activa y al compromiso ciudadano del estudiantado, se observa la tendencia a acotarlas a los mecanismos institucionales y al empleo de canales regulares, lo que limita el sentido crítico y creativo de la

ciudadanía que se busca formar. Solamente en una actividad se espera que las y los estudiantes coordinen acciones que involucren al resto de la comunidad e intervengan en su contexto escolar (MINEDUC, 2021a, p. 105).

En *actores o referentes de ciudadanía* se hallan cinco casos, algunos como personas individuales y otros como colectivos. Dentro de los primeros está la figura de Eleanor Roosevelt, presentada como una "incansable defensora de los derechos humanos" (Santillana, 2020a, p.92). Se nombra también a Stéphane Hessel, realzando su experiencia como detenido en un campo de concentración y su participación en la Declaración Universal de los DDHH (Santillana, 2020a, p.96). Se añade un recurso con un texto de Gabriela Selser, subrayando su rol en la exigencia del cese del bloqueo a la prensa en Nicaragua (Santillana, 2020a, p.99). Como actores colectivos se cita al grupo de mujeres de la Subcomisión sobre el Estatus de las Mujeres en la ONU (Santillana, 2020a, p.94). También, en la sección "Cohesión, Justicia Social y Bien Común" hay una fotografía que en su pie advierte: "Personas solidarizando con los afectados por el terremoto de Coquimbo de 2015" (Santillana, 2020a, p.187).

En *injusticias con mirada interseccional*, las menciones halladas son dos. La primera está en el apartado "Soy abogado por un día" donde se relata el caso de un menor de nacionalidad ecuatoriana y perteneciente a una etnia indígena, quien es discriminado y violentado con insultos racistas. Se espera que las y los estudiantes asuman la defensoría del menor y formulen un "argumento jurídico utilizando artículos y normas que rigen la discriminación y actos xenófobos en Chile" (Santillana, 2020, p. 125). El segundo caso corresponde a un fragmento sobre la condición de la mujer de los pueblos originarios en Chile. La fuente alude a la histórica discriminación de estos pueblos señalando que ésta se ve agravada por las desigualdades de género (Santillana, 2020a, p 208). En ambos casos se trata de situaciones donde diferentes ejes de exclusión se cruzan (origen étnico- edad- género- condición social), sintonizando con la idea de una perspectiva interseccional. Sin embargo, este tipo de recursos y actividades son escasos. Además, considerando el tipo de tareas solicitadas, pareciera ser que, si bien animan una mirada interseccional, no plantean análisis más profundos para comprender o desentrañar sus orígenes, sus efectos, y emprender acciones para combatirlas.

5. CONCLUSIONES

Esta comunicación tenía como propósito realizar un examen del currículo chileno, evaluando su pertinencia para fomentar una EC para la justicia social. Se analizaron las finalidades declaradas, observando una preponderancia de objetivos vinculados con el desarrollo del pensamiento crítico y el empode-

ramiento ciudadano. Sin embargo, se notó escaso desarrollo de propósitos relacionados con el reconocimiento de injusticias sociales y la posibilidad de imaginar alternativas.

En segundo lugar, se revisaron las propuestas didácticas del currículo y el texto de estudio, advirtiendo un predominio de actividades vinculadas con el acceso a la justicia, junto al estudio de problemas sociales. No obstante, las actividades que permitan al estudiantado identificar injusticias sociales, pensar en soluciones e incorporar la mirada interseccional, son limitadas.

En ese sentido, es posible afirmar que en estos documentos se realiza un esfuerzo por abarcar los problemas relacionados con la injusticia y la desigualdad, además de incorporar materiales interesantes y actualizados sobre situaciones o problemáticas de debate en la sociedad chilena. Sin embargo, nos parecen propuestas insuficientes, puesto que son poco efectivas para desentrañar los orígenes y efectos de las injusticias sociales, y al mismo tiempo emprender acciones para enfrentarlas.

Desde nuestra perspectiva, incorporar el enfoque de la ciudadanía para la justicia social es fundamental para que niños, niñas y jóvenes se formen en equidad, además de contribuir a la formulación de modelos alternativos de ejercicio de ciudadanía, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad.* Morata.

Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. En L. Levstik y C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 155-171). Routledge.

Canals, R. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament dim sciplinari o a partir de problemes? *Revista Catalana de Pedagogia*, 63-87.

Evans, R. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Currículum. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and posibilities* (pp. 291-309). State University of New York.

Fraser, N. (2015). Replantear la justicia en un mundo en proceso de globalización. En N. Fraser, *Fortunas del feminismo* (pp. 221-242). Traficantes de sueños.

Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*(50), 153-158.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik y C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 124- 136). Routledge.

Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching* , 139-154.

MINEDUC (2021a). *Programa de estudio III° Medio Educación Ciudadana.* Unidad de currículo y evaluación MINEDUC.

MINEDUC (2021b). *Programa de estudios IV° Medio Educación Ciudadana.* Unidad currículo y evaluación MINEDUC.

Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*(13), 38-51.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y hacer para enseñar ciencias sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* (40), 67-81.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol 1 (pp. 17-39). Universitat Autónoma de Barcelona.

Ross, W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 40*(5), 371-389.

Santillana (2020a). *Educación ciudadana texto del estudiante 3° y 4° medio.* Santillana.

Santillana (2020b). *Guía didáctica del docente Educación Ciudadana 3° y 4° medio. Tomo 1.* Santillana.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado* (10), 57-79.

Santisteban, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum*, 233-248.

Vinson, K. (2001). Oppressión, Anti-Oppresssion, and Citizenship Education. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and posibilities* (pp. 57-84). State University of New York.

Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia.* Cátedra.

6

EDUCAÇÃO HUMANA PARA UMA CIDADANIA ATIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO SUL BRASILEIRO

Carla Riethmüller Haas Barcellos
Carina Copatti
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

1. INTRODUÇÃO

Contribuir para a compreensão da sociedade globalizada, dos problemas dela decorrentes, possibilitar o desenvolvimento de uma interpretação crítica sobre esses problemas e a construção de uma cidadania ativa, têm sido desafios a serem enfrentados pelos professores brasileiros na atualidade. Problemas estes, relacionados especialmente às desigualdades sociais, que se manifestam de diferentes formas no mundo e de modo significativo no contexto brasileiro.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre estratégias para uma educação cidadã por meio da humanização do ensino das ciências sociais na escola e de constituir um caminho para as mudanças necessárias na sociedade brasileira. Nesse sentido, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: é possível desenvolver um trabalho pedagógico que contribua com a formação de cidadãos ativos, que participem da vida em sociedade, transformando-a em busca de justiça social? As reflexões se organizam em torno de questões relacionadas à cidadania ativa, processo educativo e formação humana, além de apresentar o trabalho realizado com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Ijuí, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

1.1. Metodologia

O percurso metodológico da pesquisa sustenta-se numa abordagem bibliográfica, tendo como aporte teórico as contribuições de Callai (2018), Santos (2015) García-Pérez (2019), Pagès (2012), Souto (2015), entre outros que também discutem temáticas voltadas à educação e à cidadania, na área das

ciências humanas e sociais. O campo empírico foi desenvolvido com alunos do 7º ano do ensino fundamental, pelas professoras das disciplinas de Geografia e Matemática. A experiência realizada na escola, teve como pano de fundo questões socioambientais relacionadas com a sociedade de consumo, a produção e destino de resíduos a partir da vivência cotidiana dos alunos e do protagonismo dos estudantes como pesquisadores. Nos debruçamos sobre o trabalho realizado com os estudantes em busca de elementos que possam evidenciar que existem possibilidades de aprender a participar e desenvolver uma cidadania ativa, ou ainda, contribuir com o olhar sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS articulando com trabalhos realizados nos espaços escolares e para além deles.

2. CAMPO TEÓRICO SOBRE A TEMÁTICA "EDUCAR PARA A CIDADANIA"

Educar para a cidadania é tarefa complexa e exige do professor compreensão alargada do tema e dos conceitos. García-Pérez (2019), afirma que "si no se participa en la sociedad, no se ejerce realmente la ciudadanía". No Brasil, a Constituição Federal de 1988 aponta que para ser cidadão o sujeito precisa ter seus direitos políticos, civis e sociais garantidos. E a escola e a educação tem papel importante nesse processo. Para Toso, Moraes y Kuhn (2017, p. 345) a educação para a cidadania "se tece nesses tênues fios que as vivências cotidianas permitem. A escola, em sua tarefa, tem como fim assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento, de forma a compreender a realidade, mas não somente, também que nela possam interferir".

Nesse sentido, compreende-se que a cidadania perpassa a participação ativa do sujeito, constituindo-se como um dever, além de um direito, e precisa ser um processo relacionado à consciência de ser parte e de atuar no mundo. Consideramos algumas referências de trabalhos realizados com crianças e jovens e que têm dentre seus objetivos a participação cidadã, como é o caso do Projeto Nós Propomos em Portugal, Geoforo desde a Espanha e Parlamenti degli studenti em Bologna, Itália[1].

A educação escolar tem um papel fundamental para a tomada de consciência relacionando mundo da vida e mundo da ciência. No entanto, García-Pérez ressalta que existem dificuldades estruturais do sistema educacional para a efetividade de uma educação escolar para uma cidadania ativa, tais como:

[1] É possível acompanhar o trabalho realizado em diferentes países e continentes de projetos e experiências para a cidadania ativa, como é o caso de Borghi, Dondarini e Manari (Itália); Tomé e Aceña (Espanha); Morales e Domínguez Espanha); Claudino (Portugal); Puentes (Colômbia); Pais, Hernández, Martín e Souto González (Espanha); Callai (Brasil); Piastra; Spampinato (Itália). Obra: Novi Cives: Cittadini dall'ínfanzia in poi, 2015, dentre outras.

> "(…) el carácter del conocimiento escolar habitual, en definitiva, de las disciplinas escolares (tal como suelen ser entendidas); la estructura tradicional de espacios y tiempos escolares; la función de la evaluación como mecanismo de 'medición' de los aprendizajes y de acreditación de los sujetos; el papel de los profesores como transmisores de una determinada cultura y como piezas de un engranaje rutinario García-Pérez" (2019, p. 812).

Mesmo diante dos desafios estruturais presentes no sistema educacional e da impossibilidade de mudar drasticamente, existem muitos professores e escolas criando situações para enfrentar os desafios presentes na educação escolar brasileira, a fim de promover um processo educativo voltado para uma cidadania ativa. A instituição escolar, ambiente de educação formal, tem como função a transmissão da tradição (conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade). Pagès Blanch (2012) aponta que é criando situações e condições com vistas a desenvolver aprendizagens por parte das crianças, que ensinamos a participar com o intuito de transformar o mundo em que vivemos.

García-Pérez (2019), defende uma mudança progressiva, a qual pode reestruturar a organização do trabalho a partir de problemas sociais e ambientais. Santos (2014), considera a importância de análises a partir da dimensão espacial no sentido de compreender as dinâmicas que ocorrem. Entender o caráter totalizante do espaço contribui para interpretações relacionadas aos lugares, tornando possível contribuir para a ruptura da estrutura tradicional de separação entre espaço e tempo, utilizando a escala geográfica na análise das interações presentes no espaço. Isso pode favorecer a abordagem dos problemas e das dinâmicas da sociedade de forma mais ampla e complexa desde a escola.

Acreditamos que seja possível construir proposições para a educação escolar brasileira, considerando os conteúdos escolares para pensar a realidade, para compreender e atuar no "mundo da vida", na construção de processos educativos que façam sentido ao cotidiano dos estudantes. Esse tem sido um desafio e uma necessidade, o que, em nosso entendimento, pode contribuir para uma atuação social de forma mais significativa (Callai, 1998; 2014; 2015; Toso; Moraes y Kuhn, 2017).

Para tanto, se faz necessário investimentos não somente no ensino escolar, mas na formação de professores para a atuação crítica, consciente, reflexiva, provocativa. Processo este a ser construído pela própria atuação cidadã e pelo exercício contínuo de aperfeiçoamento docente, o qual requer investimentos e a valorização profissional, processo este evidenciado de modo mais amplo com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016) que congelou investimentos em educação por 20 anos (até 2037) no país. Saviani pontua que (2015, p. 36) não há garantias de transformações, mesmo que criemos possibilidades para que ocorram. É fundamental a "ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar" por essas transformações. Nesse sentido,

podemos afirmar que existem várias iniciativas de docentes que resistem e tecem caminhos a fim de contribuir para a construção da cidadania e a formação de cidadãos. E por isso, apresentamos na sequência, uma experiência realizada e propomos algumas reflexões em torno dela.

3. CIDADANIA ATIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO SUL DO BRASIL

A pesquisa constitui um importante recurso, seja na formação dos professores, seja na proposição de aprendizagens escolares ou ainda, no meio acadêmico. Por exemplo, sua contribuição para o ensino e para a aprendizagem de alunos e professores, quando pensada de forma consciente e crítica, pode se constituir como caminho para repensar situações vivenciadas no mundo da vida. Para Borghi y Dondarini (2015) ocorre uma aceleração quanto às transformações das escalas de valores, comportamentos e contextos ambientais. Por isso a necessidade de tomarmos a pesquisa escolar como um princípio pedagógico importante, especialmente para desenvolver habilidades que promovam a autonomia e o senso crítico. Assim é possível falar na construção de uma cidadania ativa, com sujeitos participativos e responsáveis pelo espaço onde vivem.

Nesse sentido, temos como exemplo o trabalho desenvolvido com alunos de 7º ano do ensino fundamental[2] em uma escola pública municipal de Ijuí, situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. As professoras partiram de uma notícia a respeito da separação, coleta e destino dos resíduos domésticos[3] gerados pela população do município[4] ao qual a escola pertence, por ser uma problemática que impacta na vida das pessoas que vivem no entorno da escola. Compartilhamos dos argumentos de García-Pérez de que trabalhar a partir das inquietações e dos problemas socioambientais que emergem na sociedade, possibilita vantagens para a educação, especialmente no que se refere a uma "perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades - por tanto, más complejo - del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento (2019, p. 815)".

E foi considerando essas questões que se planejou o **Primeiro momento**, com o intuito de provocar inquietações junto aos alunos. A notícia de jornal apresentada foi escolhida, especialmente porque o município iniciou a coleta seletiva de resíduos em 2007, porém, a adesão por parte da população ainda

---

[2] Etapa da educação básica brasileira.

[3] O termo "lixo" também foi utilizado para melhor compreensão das famílias no momento de responder ao questionário.

[4] http://www.clicjm.com/noticia/3663/em-12-anos-ijui-nao-conseguiu-avancar-na-separacao-do-lixo

é considerada pequena, menos de 10% do material que poderia ser reciclado chega às associações de reciclagem. Os estudos envolvendo consumismo, consumo consciente e produção de resíduos pela população foi um tema selecionado no sentido de provocar processos reflexivos e contribuir para a atuação cidadã.

Os alunos foram provocados a pensar e discutir sobre as perguntas: A não separação dos resíduos gera algum problema? Qual o destino dos resíduos que geramos em nossa residência? Quem na turma faz a separação dos resíduos domésticos e de que modo é feito? Alguma família reaproveita algum material? Alguma família obtém renda a partir da comercialização do material reciclável? A problematização inicial é fundamental para o desenvolvimento da sensibilização e da criticidade sobre as questões vivenciadas no cotidiano e no mundo como um todo e que reflete distintas situações da relação espaço-tempo, das dinâmicas atuais da globalização em um mundo em constante transformação. Também é por meio dessa provocação que o professor acessa os conhecimentos prévios dos alunos, que aqui se relacionam com os problemas ambientais originados da atuação dos grupos humanos que, em maior ou menor grau, impactam a natureza de alguma forma.

Nesse trabalho os alunos também protagonizam ações durante a pesquisa escolar. No **Segundo momento**, foi elaborado um questionário (Figura 1) com a participação dos alunos e professoras de Geografia e Matemática, para ser respondido pelas famílias dos alunos da escola. Isso ocorreu a partir dos questionamentos iniciais que suscitaram a curiosidade em saber sobre o que pensam e fazem as demais famílias que compõem a comunidade escolar, em relação à produção e destino dos resíduos domésticos.

FIGURA 1. Questionário sobre a produção e o destino de resíduos domésticos

A turma do 7ºano está desenvolvendo uma pesquisa sobre a produção e o destino dos resíduos (lixo) com todos os alunos da Escola, para isso a sua participação é muito importante. Enviamos uma pesquisa por família. Os resultados estarão na mostra que será realizada dentro de algumas semanas. Desde já agradecemos sua colaboração.

1. Bairro onde mora_____
2. A residência é ( )casa ou ( )apartamento
3. Número de pessoas que moram na residência: ____menores de 10 anos, ____de 11 a 60 anos, ___mais de 61 anos
4. Sua família faz a separação do lixo? ( )sim ( )não
5. O lixo orgânico (cascas de frutas e legumes) é usado em horta, composteira ou minhocário? ( )sim ( )não
6. O lixo reciclável é separado? ( )sim ( )não
7. O lixo reciclável é comercializado para o sustento da família? ( )sim ( )não
8. O lixo reciclável é destinado para a coleta seletiva? ( )sim ( )não
9. Quantas vezes por semana é feita a coleta do lixo: _____comum _____reciclável
10. Sua família acredita ser importante fazer essa separação do lixo? ( )sim ( )não

Fonte: Barcellos, 2019, documentação pedagógica pessoal.

As perguntas elaboradas estão relacionadas ao bairro, tipo de moradia e quantas pessoas residem, além das questões sobre o tipo de resíduo gerado, se é feita a separação, qual o destino destes resíduos, se a família obtém o sustento a partir da comercialização de materiais recicláveis e se acredita ser importante fazer a separação. O questionário foi entregue para todos os alunos da escola, da pré-escola ao 9º ano, para ser respondido pelas famílias. Com este trabalho foi possível debater sobre a temática em escala nacional e mundial, aprofundando em sala de aula, relacionando as ações pontuais, individuais e das próprias famílias em relação à separação e coleta, com a atuação social na produção e na responsabilidade pelos resíduos, que constitui um problema de toda a sociedade.

Dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, temos os de números 1, 3, 6, 10 e 12 que se articulam com o trabalho realizado na escola e na comunidade escolar, especialmente no que concerne a produção e o consumo sustentáveis, erradicação da pobreza, já que a escola está situada na periferia da cidade. Nesse sentido a conscientização vai além de saber da importância da separação e correta destinação, perpassando pela atuação dos estudantes ao olhar o lugar, a realidade cotidiana de onde vivem, o modo como atuam as pessoas com quem convivem especialmente com relação à produção e destinação dos resíduos produzidos.

O **Terceiro momento** é marcado pelo tratamento dos dados da pesquisa juntamente com os alunos. Após reunir o material, os estudantes foram organizados em pequenos grupos de trabalho. Os dados levantados foram quantificados e transformados em gráficos e um mapa identificando os bairros que abrangem a pesquisa. Os alunos, envolvidos na pesquisa atuaram na produção, na análise e na interpretação dos dados, tecendo relações entre o conteúdo em estudo e o mundo da vida.

O **Quarto momento** é o da Sistematização. Além da pesquisa empírica, os alunos realizaram leitura e discussão de textos relacionados aos problemas socioambientais no Brasil, disponíveis no livro didático. Foi possível perceber que esses problemas não estão distantes do lugar onde os alunos vivem, da cidade em que habitam. Os problemas identificados que atingem diretamente os sujeitos envolvidos na investigação, foram: poluição por fumaça de carros e queimadas, esgoto e lixo. Nesse sentido, veio à tona situações ainda presentes nos distintos estados do Brasil, envolvendo desigualdades sociais, falta de saneamento básico na maioria das cidades ou, ainda, em partes das cidades em que vivem as populações mais pobres.

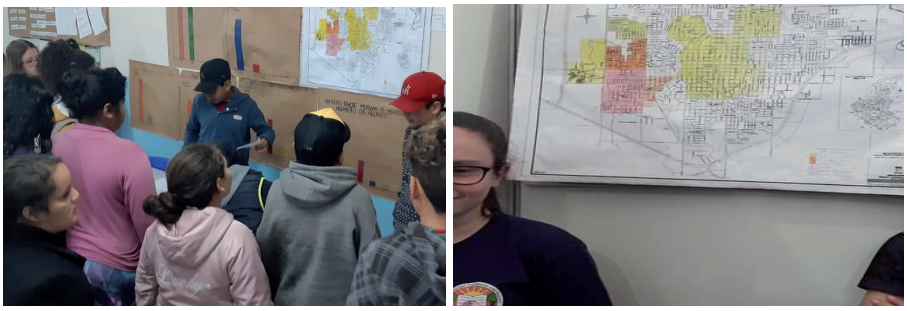
O trabalho realizado possibilitou o desenvolvimento de uma maior criticidade em torno da problemática que envolve a sociedade globalizada, desde os hábitos de consumo até a produção e a destinação dos resíduos gerados. Os estudantes compreendem a dimensão do problema, denotando-se a mul-

tiescalaridade e também a inserção dos sujeitos no contexto local e ao mesmo tempo global (Deon, 2021).

A atenção à relação local-global constitui caminho pelo qual é possível construir possibilidades de atuação cidadã. Provocar para que se pense a realidade, para compreender os processos sociais e a atuação dos seres humanos envolve ouvir as experiências, conhecer as condições sociais e compreender as formas de vida, utilizar os conhecimentos produzidos pela humanidade e trabalhados na escola. Assim, pode-se contribuir com a conscientização, a transformação e a emancipação social.

Finalizando, no **Quinto momento** temos a Socialização da pesquisa. É o espaço para contar o que se apreendeu, o que construiu de aprendizagens a partir dos estudos realizados. A socialização do trabalho se deu em três etapas: a) entre os colegas da turma, com o debate sobre os dados da pesquisa e o percurso realizado; b) entre as turmas da escola, com a apresentação da investigação aos demais alunos, que também são sujeitos da pesquisa; c) no evento MoEduCiTec[5], envolvendo estudantes da educação básica, de escolas públicas e privadas, quando apresentaram os resultados para uma comissão de avaliadores da universidade e para o público visitante em geral.

FIGURA 2 e 3. Momentos de socialização da pesquisa



Fonte: Barcellos, 2019, documentação pedagógica pessoal.

O processo de pesquisa escolar proporciona um movimento de trocas, de diálogo e de reflexão compartilhada entre os estudantes e que, pela mediação docente, contribui para se pensar a temática em questão. Nesse sentido, as áreas de Ciências Humanas e Sociais têm sido fundamentais para o desenvolvimento da cidadania de modo a instrumentalizar os estudantes com o conhecimento científico para que possam identificar, descrever, interpretar e compreender o mundo à sua volta e, a partir deste conhecimento, propor estratégias para evitar

[5] Mostra de Educação Ciência e Tecnologia, evento realizado pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

e/ou solucionar os problemas, o que implica um conjunto de conhecimentos para atuar em sociedade de forma participativa e colaborativa, politicamente engajada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto objetivou-se pensar em estratégias que possam contribuir com uma educação cidadã por meio da humanização do ensino das ciências sociais na escola e de constituir caminhos possíveis para transformações sociais. O trabalho desenvolvido foi planejado para oportunizar que fossem vivenciadas situações significativas, com o intuito de desenvolver uma cidadania ativa por parte dos sujeitos envolvidos. Os estudantes assumiram uma postura de protagonistas com a pesquisa, especialmente ao ter a possibilidade de tomar consciência e sensibilizar a si e a outros sobre os problemas ligados a questões que envolvem a relação dos sujeitos com o ambiente, no lugar onde vivem, e sobre a importância da sua participação e responsabilidade com o mundo.

Ao considerarmos a pesquisa escolar como um princípio pedagógico, a relação entre o conteúdo e o mundo da vida, a realidade dos estudantes de Ijuí, desenvolvendo um trabalho articulado entre professores de diferentes áreas é possível contribuir com a formação de cidadãos ativos, que participem da vida em sociedade, transformando-a em busca de justiça social. Ao compreender os processos sociais, de desigualdades, de distintos problemas e desafios que vão além da produção desigual de resíduos, mas que perpassa situações sociais evidenciadas no Brasil e que precisam ser transformadas é que podemos pensar na formação de sujeitos que estão aprendendo a participar, a ser cidadão. Eis a tarefa da educação e dos educadores!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borghi, B.; Dondarini, R. (2015). *Le radici per volare*. Minerva Edizioni.

Callai, H. C. (1998, maio). Entrevista com a Profa. Dra. Helena Copetti Callai. Boletim Gaúcho de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros, 24, 152-156 https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39294

Callai, H. C. (2018, setembro). Educação geográfica para a formação cidadã. Revista de Geografía Norte Grande, 70. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009

Deon, A. R. (2021). *A escala geográfica como método de ensino para a geografia escolar: a relação entre pensamento e linguagem*. (Tese de Doutoramento). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

García-Pérez, F. F. (2019). ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar? En. Claudino S., Souto X. M., Domenech Mª A. R (Orgs), *Geografia, Educação e Cidadania*. (pp. 809-821). Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. https://doi.org/10.33787/CEG20190004

Pagès Blanch, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias, investigaciones. Educação e Filosofia. Uberlândia, 26 (especial), 203-228. ISSN 0102-6801

Santos, M. (2014). *Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. ed.: Editora da Universidade de São Paulo.

Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal:* Marxismo e Educação em Debate, Salvador, 7(1), 26-43. https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463

Toso, C. E. I; Moraes, M. M.; Kuhn, M. (2017). Escola e Cidadania. En X. C. M. Arce. (Org.). *Ensinar na Sociedade Actual.* (pp. 343-354) 1ed. Andavira.

7

PROPUESTA DE NUCLEARIZACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN CIUDADANA GLOBAL DESDE EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

Eduardo Cepeda Suárez
Camila Saavedra Solís

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en un avance de investigación, que se propone analizar la presencia de la educación para el desarrollo sostenible en currículum nacional chileno. Esto se realiza en el marco de una educación ciudadana mundial analizando específicamente las bases curriculares del año 2019, para Tercero y Cuarto año de educación secundaria.

Desde lo anterior, se aborda tanto a nivel declarativo como en términos de contenidos curriculares, desde el trabajo articulado de las asignaturas de Ciencias para la Educación (Biología, Física y Química) y Educación para la Ciudadanía (Historia y Ciencias Sociales) que desde el año 2019 se instalan como nuevas asignaturas en los cursos terminales de la trayectoria educativa en Chile, en el marco de la implementación de la Ley General de Educación (LGE). Lo anterior, se realiza mediante la estrategia de nuclearización sustentado en los principios de la investigación acción participativa, que promueve un trabajo de co-investigación dialógica entre investigadores y el profesorado del Liceo Experimental Manuel de Salas.

Esta propuesta registra el trabajo de profesores y profesoras del sistema educativo nacional que trabajan con la metodología de nuclearización, para integrarlo en sus prácticas de planificación y gestión de la enseñanza, a través del trabajo interdisciplinario desde la metodología de proyecto. Este avance considera un ejercicio de nuclearización de los Objetivos de Aprendizaje de enseñanza secundaria de la educación escolar chilena.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se centra desde el paradigma cualitativo, en lo que denominamos investigación acción. Desarrolla una lectura crítica del currículo escolar, específicamente de las bases curriculares de la educación secundaria para el área de Ciencias Sociales. A partir de ello, se trabaja mediante la estrategia de nuclearización con el objetivo de proponer una jerarquización curricular que priorice el abordaje de habilidades y conocimientos vinculados al desarrollo sostenible, desde una perspectiva de una ciudadanía global, a través de un enfoque integrado de la enseñanza ciudadana.

Entenderemos por metodología de nuclearización "el procedimiento de interpretación del currículum nacional que permite atender al logro de sus propósitos fundamentales, integrando sus componentes en una propuesta de visualización de los desempeños esperados al terminar un año lectivo" (Osandón, 2020, p. 5), "impulsando procesos de síntesis y contextualización de los aprendizajes" (Colegio de Profesores, 2020, p. 7). Al concebirse como anuales, permite descomprimir la presión por la cobertura curricular, otorgar flexibilidad para el desarrollo de distintas estrategias metodológicas e inclusión de conceptos ausentes. Como también, el trabajo interdisciplinario entre profesores de biología, física, química y ciencias sociales, abriendo posibilidades para una mayor contextualización del trabajo pedagógico.

Los materiales curriculares analizados que actúan como articuladores de la nuclearización son los siguientes:

Ministerio de Educación República de Chile. (2016) *Bases curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio.* Santiago de Chile: UCE MINEDUC

Ministerio de Educación República de Chile. (2019) *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. Santiago de Chile: UCE MINEDUC

Los documentos referenciados, son analizados teniendo en cuenta la flexibilidad curricular resguardada por la Ley General de Educación (LGE) por lo que cada comunidad escolar está facultada para desarrollar un proceso de interpretación que le permita atender integradamente al conjunto de objetivos de aprendizaje descritos. Esto es, hacer uso de la autonomía pedagógica para condensar las expectativas de logro del curriculum nacional en lo que se denominan desempeños esperados anuales (Osandón, 2020; Colegio de Profesores, 2020). A continuación, presentamos la propuesta, sistematizando un breve plan de acción, las etapas realizadas, y como proyectamos los pasos futuros de la investigación-acción.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM)

La ciudadanía mundial es todavía un concepto en construcción que genera contradicciones profundas, ya que la globalización asociada al capital financiero colabora con la reproducción de las desigualdades y exclusiones. Lo anterior, es reafirmado por la UNESCO (2018) al plantear que: "Si se quiere realmente construir una convivencia pacífica, inclusiva y sostenible que viabilice los plenos derechos de las comunidades y su interdependencia a través de la ECM, existe el desafío de abordar las condicionantes estructurales de la exclusión". Sustentar y construir principios educativos globales en un mundo conectado e interdependiente, sin invisibilizar las temáticas locales, puede contribuir a que niños, niñas y jóvenes reconozcan cómo los individuos y las comunidades están afectadas por procesos globales y se conviertan en ciudadanos y ciudadanas del mundo informados, dotados de espíritu crítico, socialmente conectados, éticos y comprometidos (UNESCO, 2015).

En Chile, algunos analistas han argumentado que el currículum escolar no aborda de manera sustantiva la perspectiva de la ciudadanía mundial, ni la noción de "identidad escalonada", que hace referencia a los distintos niveles de la identidad ciudadana: la escala comunitaria, local, nacional y global (Henríquez y Mardones, 2015). En específico, y en cuanto a la educación para el desarrollo sostenible, los conceptos de medio ambiente y sustentabilidad están presentes en los documentos curriculares de Chile. (PNUD, 2021) Sin embargo, ideas como cambio climático; reciclar, reducir, reutilizar, comprensión de sistemas complejos, procesos sustentables (verdes) y carbono no aparecen en los documentos curriculares chilenos analizados (UNESCO, 2020).

Según Rodríguez y Héctor (2006) la educación para el desarrollo sostenible implica una relación con la naturaleza que es el resultado de arreglos y compromisos sociales, políticos y económicos por parte de los sujetos, tendientes a buscar el equilibrio Estado-mercado-sociedad-medio ambiente. Para alcanzarla, es primordial armonizar una tríada elemental que incluye: crecimiento económico, inclusión social y protección del medio ambiente. La erradicación de la pobreza en todas sus formas es una condición imprescindible para lograr el desarrollo sostenible.

En el año 2015, las Naciones Unidas desarrollarán la Agenda 2030, con las prioridades estratégicas para los próximos años (2016-2030) dónde se establecen los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como metas para hacer realidad los derechos humanos de todas las personas (ONU, 2015) articulando retos mundiales en materia ecológica, económica y social. A nivel educativo, y dentro de la Agenda 2030 a través de la meta 4.7., se busca asegu-

rar que los y las estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. (PNUD, 2021)

3.1. La necesidad de avanzar hacia una enseñanza de una ciudadanía integrada

Tal como señala PNUD (2021) "El problema actual es que los enfoques presentes tanto en la investigación en educación ciudadana como en las intervenciones educativas se encuentran escasamente integrados; algunos enfatizan de manera desequilibrada el extremo de educación cívica y otros el de formación ciudadana" (p. 21) de ahí la necesidad de pensarnos en una visión equilibrada, intermedia; pero a la vez más compleja y multidimensional.

UNESCO (2015) plantea que la educación ciudadana para el siglo XXI debe articular armónicamente y de forma consciente las dimensiones cívica y civil en lo cognitivo. Es decir, conocimientos adquiridos desde una reflexión crítica, que incluyan elementos conductuales y actitudinales que permitan desarrollar capacidades para la acción, transformándonos para transformar el mundo, desde una perspectiva socioemocional que conecte con nuestros lazos identitarios y el sentido de pertenencia a un espacio y comunidad.

Una educación ciudadana integradora concibe la escuela como un sistema en que la ciudadanía se experimenta en múltiples espacios, sean estos el aula desde una asignatura o ciertas unidades curriculares. También de forma transversal, haciéndose realidad desde las acciones que se desprenden del proyecto educativo institucional de las comunidades educativas. La ciudadanía se vivencia desde el fomento de los centros de estudiantes, consejos escolares, actividades de vinculación con el territorio, el aprendizaje de servicio o la pedagogía de la memoria; comprendiendo que la educación para la ciudadanía no solo se piensa en los ámbitos formales de la educación, sino que, en toda la trayectoria educativa, y a lo largo de toda la vida. (PNUD, 2021)

Desde lo anterior, el enfoque integrador y su relación con el grado de implicación personal y de compromiso con la transformación social se relaciona con la *Educación por la ciudadanía*, entregándoles "a las y los estudiantes una serie de herramientas en base al conocimiento, la comprensión, habilidades, aptitudes, valores y disposiciones, preparándolos así para participar de forma activa en los roles de responsabilidad que encuentren a lo largo de sus vidas adultas" (Consorcio de Universidades del Estado, 2021, p. 4).

4. RESULTADOS

Atendido lo anterior, el equipo investigador desarrolla la metodología de nuclearización curricular a través de una propuesta de implementación que

articula los Objetivos de Aprendizaje[1] que abordan el desarrollo sostenible, en las asignaturas de Ciencias para la Ciudadanía y Educación Ciudadana, las que están presentes en las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto año de educación secundaria, integrándose los ODS en el marco de una Educación para la Ciudadanía Mundial.

4.1. Primera fase: Apropiación y comprensión profunda de las Bases Curriculares

Antes de iniciar el proceso de nuclearización, es necesario analizar y comprender en profundidad las Bases Curriculares con las que trabajamos en la actualidad. Para esto se diseña inicialmente una matriz de análisis para la introducción de las bases curriculares de Tercero y Cuarto año de secundaria. La matriz busca dar cuenta de los propósitos educacionales, enfoques en torno a la enseñanza, el aprendizaje u otros aspectos, las distinciones conceptuales presentes; así como las orientaciones procedimentales[2]. Uno de los objetivos de estas Bases Curriculares en su punto 4, de acuerdo con la legislación vigente, es la formación ciudadana, lo que está en directa relación con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. En estas bases se explicita y se define que es un buen ciudadano:

> "Se busca formar ciudadanos con juicio crítico, que se comuniquen de manera efectiva y eficaz, adaptables, flexibles, creativos, participativos en las instituciones democráticas, respetuosos de la diversidad y la multiculturalidad, empoderados de sí mismos y con un buen nivel de autoestima. De ese modo, podrán tomar decisiones de manera informada, razonada e independiente, podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo sustentable y equitativo del país" (MINEDUC, 2019, pág. 19).

En segundo lugar, se aborda lo que señalan las bases curriculares, en cuanto a dos asignaturas del Plan de Formación General, Ciencias para la Ciudadanía y Educación Ciudadana. Siendo relevante abordar los propósitos formativos, definiciones conceptuales, orientaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y estructura de los componentes que articula la asignatura[3].

Para el caso de Ciencias para la Ciudadanía, los propósitos de la disciplina señalan que:

---

[1] Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, de acuerdo con los objetivos generales que establece la Ley General de Educación en Chile.

[2] Se optó por no incluir la matriz analítica de las Bases Curriculares, debido a que excede la extensión del formato solicitado.

[3] No está incluido el análisis de las asignaturas por la extensión del trabajo, pero si se entregan algunas citas relevantes del trabajo.

> "(...) La asignatura Ciencias para la Ciudadanía ofrece oportunidades a los estudiantes para: desarrollar habilidades y actitudes necesarias para la investigación científica, comprender conocimientos centrales de las ciencias, relacionar ciencia y tecnología con sociedad y ambiente, y establecer integración curricular entre tópicos de la ciencia y otras disciplinas" (MINEDUC, 2019, pág. 42).

La propuesta curricular de la asignatura se organiza en módulos semestrales, cada uno con tres objetivos de aprendizaje. Estos módulos son de aplicación libre, es decir, pueden implementar en el orden que estimen pertinente; y de acuerdo a las necesidades y contextos específicos de los establecimientos. (MINEDUC, 2019). Los módulos son: a) Bienestar y Salud, Seguridad, b) Prevención y Autocuidado, c) Ambiente y Sostenibilidad, d) Tecnología y Sociedad.

Complementariamente la asignatura de Educación Ciudadana:

> "(...) Busca promover que los estudiantes sean capaces de comprender los principios y fundamentos de la sociedad democrática y el bien común, y de evaluar las relaciones entre ellos, considerando su impacto en la vida cotidiana y en el aseguramiento de los derechos humanos" (MINEDUC, 2019, pág. 54).

A diferencia de los objetivos de Ciencias para la Ciudadanía, los propósitos de la asignatura de Educación Ciudadana se prescriben para cada nivel (ocho por curso, de un total de dieciséis) y de manera progresiva. "Es decir, se organizan de manera tal que se abordan diferentes aprendizajes en 3° y en 4° medio, pero haciendo progresar la complejidad conceptual de los énfasis descritos en el enfoque de la asignatura" (MINEDUC, 2019, pág. 58).

Destacamos que las bases curriculares cuentan con Objetivos de habilidades comunes a todas las asignaturas del nivel. Para el caso de Ciencias para la Ciudadanía, estas corresponden a: Planificar y conducir una investigación, analizar e interpretar datos, construir explicaciones y diseñar soluciones y evaluar. "Al enseñar el proceso de investigación no es necesario seguir un orden lineal, ya que es posible trabajar cada uno de los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades para la investigación científica en forma independiente" (MINEDUC, 2018, p. 47). Para Educación Ciudadana, los objetivos de habilidades son: Investigación, pensamiento crítico y comunicación.

En síntesis, el abordaje curricular considera en su construcción un entramado complejo que articula objetivos de Aprendizaje de conocimientos y comprensión (que sabemos), objetivos de aprendizaje de habilidades (que sabemos hacer con esos saberes); y por último considera una dimensión actitudinal (que personas seremos con esos saberes). Desde lo anterior, se desarrolla el ejercicio de nuclearización que permite una contextualización del currículo a diversas realidades educativas.

4.2. Segunda fase: Elaboración de los desempeños integrando las asignaturas de Ciencias para la ciudadanía y Educación ciudadana

La construcción de desempeños involucra la dificultad de abordar dos disciplinas específicas, con sus propios campos epistemológicos, una que proviene de las ciencias naturales, y la otra de las ciencias sociales; pero que confluyen en la promoción de la enseñanza para la ciudadanía. Elaborar un desempeño incluye una lectura en profundidad de todos los objetivos de aprendizaje, asociados a los ODS, realizando un proceso de desmontaje del currículo prescrito, para posteriormente, diseñar una propuesta de desempeño.

Luego de un proceso sumamente complejo de apropiación de los objetivos de aprendizaje, se realiza un ejercicio propositivo de un desempeño[4] (imagen 1) con todos los objetivos de aprendizajes abordados, integrando en un ejercicio interpretativo núcleos y subnúcleos de los principales logros cognitivos. Además, se consideran en este desempeño elementos relevantes que perfilan la particularidad del constructo pedagógico, considerando habilidades y actitudes.

Por una parte, tenemos **un producto final** de salida del desempeño - el cuál puede expresarse de múltiples formas – y que para este caso es un comunicado para las y los constituyentes en el actual contexto nacional chileno. Sin embargo, las posibilidades son infinitas, ya que un producto podría expresarse como una carta, una historieta, un programa radial, una dramatización, entre otras posibilidades.

En segundo lugar, **una disposición actitudinal** que para este caso se relaciona con las habilidades del siglo XXI, específicamente maneras de trabajar (comunicación y colaboración), herramientas para trabajar (alfabetización digital y uso de la información) y maneras de vivir en el mundo (ciudadanía local y mundial). Esta disposición promueve el involucramiento de nuestros y nuestras estudiantes en el mundo que les toca habitar; transformándolo desde la realidad país, pero también proyectándose al mundo. La mejor forma de hacerlo, según nuestra opinión, es ejerciéndolo a través de estrategias activas de involucramiento real, de participación y ejercicio democrático, a través de este comunicado que tiene vigencia en el actual contexto país donde se escribe una Nueva Constitución.

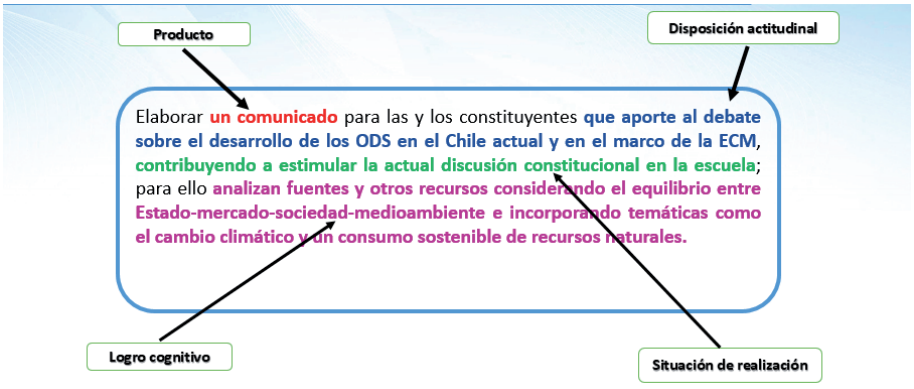
En tercer lugar, el desempeño como constructo del proceso de nuclearización también conlleva **una situación de realización**, que para este caso es estimular la discusión constituyente en el Liceo, lo que conlleva también la movilización de contenidos, habilidades y actitudes para que el estudiantado elabore un comunicado. La importancia de la situación de realización es que le

[4] Los desempeños deben ser construidos en cada unidad educativa por los equipos docentes de acuerdo a las necesidades del contexto y los propósitos consensuados en la comunidad.

otorga al desempeño una transcendencia mayor que la entrega de un trabajo, siendo fundamental elaborar un documento que desarrolle un sentido de responsabilidad ciudadana. Por último, se articula con el desarrollo de habilidades disciplinares, como: planificar y conducir una investigación, analizar e interpretar datos, pensar críticamente, construir explicaciones, diseñar soluciones, evaluar y comunicar.

Finalmente, el **logro cognitivo** sintetiza los conocimientos más relevantes de los Objetivos de Aprendizaje y los ODS, que para este caso es, el articulado estado-mercado-sociedad-medioambiente, incluyendo temáticas contemporáneas como lo es el cambio climático y el consumo sostenible de recursos naturales.

IMAGEN 1: Síntesis Propuesta de Desempeño



5. CONCLUSIONES

El presente avance de investigación surge como un ejercicio de innovación docente que aspira al desarrollo curricular, en la búsqueda de incluir enfoques educativos tales como interculturalidad, género, diversidad y emocionalidad, como una forma de gestionar y organizar la enseñanza de una ciudadanía contemporánea. Lo anterior, ha demandado del profesorado una reflexión sobre el diseño de una didáctica por desempeños, en clave de nuclearización que no necesariamente se encuentra en dialogo con lo prescrito por los programas de estudio.

Como resultados preliminares, el ejercicio de nuclearización desarrollado por el profesorado presenta una apropiación y comprensión profunda de las Bases Curriculares, comprendiendo estos documentos como orientaciones y no como prescripciones. Realizar un ejercicio de nuclearización requiere necesariamente desarrollar procesos reflexivos respecto del currículo pres-

crito, desde el profesorado. Como señala Espinoza, Guzmán y Riquelme (2018) es necesario impulsar estrategias de desarrollo local que permitan a las instituciones educativas implicarse en la toma de decisiones respecto del currículo prescrito, avanzando desde la historia prescrita a la historia soñada y enseñada (Cuesta, 1998) Trabajar colaborativamente, desnuda la diversidad de comprensiones del cómo planificar y estructurar una clase en clave de nuclearización. Este proyecto devela la importancia de las condiciones laborales para generar innovación en clave nuclearización, y la necesidad de establecer compromisos institucionales, necesarios para avanzar en la implementación de estas propuestas educativas.

Para lo anterior, el trabajo de los ODS de la Agenda 2030 como horizonte común, entre la investigación y la práctica educativa se abre como un programa de acción que desde la "posibilidad" nos permita entender la educación como un ejercicio colectivo, en comunidades educativas y grupos de estudio y de trabajo, comprendiendo e incluyendo la mirada institucional. Es decir, sabiéndose parte de proyectos transformadores que no son posibles en la soledad de los investigadores y los docentes sino estableciendo sinergias entre ambos espacios de conocimiento y experiencia. Entre el desafío y la posibilidad, la presente investigación – acción incorpora el reto de articular los ODS en una perspectiva de ciudadanía mundial y local; desde la metodología de proyectos y desde un enfoque integrado de la ciudadanía. (PNUD, 2021)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colegio de Profesores de Chile (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile*. Departamento de Educación y Perfeccionamiento (abril-mayo).

Consorcio de Universidades del Estado. (2021) *Relevancia de la Formación Ciudadana*. Formación Ciudadana en Educación Superior.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.

De Oliveira, Alynne y otros. (2020) Una mirada crítica a los objetivos de desarrollo sostenible a partir de una experiencia realizada por estudiantes de primaria: ¿ser o no ser, esa es la cuestión? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 57(2), 1-23.

Espinoza, O. Guzmán, M. y Riquelme, S. (2018) Capítulo 9: Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana. En *Políticas para el desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas.* Alejandra Arratia M. Luis Osandón M. Editores. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO-Santiago.

Henríquez, R. y Mardones, R. (2015). Educación y ciudadanía. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación. Reflexiones y Propuestas* (pp. 572-600). Ediciones UC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2019) *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Ministerio de Educación República de Chile. (2016) *Bases curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio.* UCE MINEDUC.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1

Osandón, L. (2020). *Priorizar o nuclearizar el curriculum: transitando desde la selección de contenidos a la identificación de desempeños clave*. Presentación en Encuentros Virtuales: construyendo comunidades de aprendizaje. Programa PACE-Universidad de Chile (26 de junio).

PNUD (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile.* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rodríguez, I. y Héctor, G. (2006). *El discurso del desarrollo sustentable en América Latina*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 12(2), 37-63. https://www.redalyc.org/pdf/177/17712202.pdf

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2017). *The ABCs of Global Citizenship Education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232e.pdf

UNESCO. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe. "Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030".* Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

UNESCO. (2020) *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). SLLECE, OREALC/UNESCO Santiago.

8

PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Carolina Alegre Benítez

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias sociales se presenta como un espacio propicio para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, la mayoría de los contenidos del área de ciencias sociales tienen relación directa con los diecisiete Objetivos que forman parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La pandemia provocada por la COVID-19 ha impactado de forma notable en la consecución de los ODS, de tal manera que lo que comenzó como una crisis de salud rápidamente se convirtió en una crisis en todos los ámbitos de la vida a nivel global, remarcando todavía más la urgencia de implementar la Agenda 2030.

Partiendo de este complejo panorama actual, el trabajo indaga las concepciones de estudiantes de formación docente acerca del enfoque de problemas sociales relevantes y temas controvertidos y busca poner en valor la enseñanza de las ciencias sociales a partir de esta metodología como una herramienta eficaz para abordar de forma transversal en las aulas los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

1.1. Problemas sociales relevantes y enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes tiene su origen en diversas teorías educativas que se remontan al menos a mediados del siglo XX, la literatura científica reciente sobre el tema destaca la utilidad de esta metodología que permite relacionar la escuela con los asuntos de la vida cotidiana y considerar al alumnado como parte de la ciudadanía capaz de discutir y debatir acerca de los problemas que afectan a su entorno (Santisteban Fernández, 2019).

En la formación del profesorado, la metodología de problemas sociales relevantes y temas controvertidos se encuentra ligada principalmente al desarrollo de la competencia social y ciudadana y al fomento del pensamiento crítico con la finalidad de formar en valores democráticos a los futuros docentes. La educación crítica parece uno de los instrumentos idóneos para desarrollar la competencia social y ciudadana o cívica, entendiendo por tal aquella que se basa en cuestiones centrales de las actuales sociedades, problemas sociales relevantes y temas controvertidos (Santisteban Fernández, 2012; Santisteban Fernández y González Monfort, 2019).

El interés por el trabajo a partir de problemas sociales relevantes se concreta en numerosos estudios que, desde diferentes enfoques, coinciden en destacar los beneficios de aplicar esta metodología en las aulas universitarias. El estudio llevado a cabo por Ortega y Pagès (2017) pone de relieve la necesidad de establecer una mayor relación entre los contenidos curriculares y los problemas sociales y ambientales. Canal, Costa y Santisteban (2012) analizan el tratamiento de problemas sociales relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de la participación en los niveles de ESO y Bachillerato llegando a la conclusión de que la mayor parte del estudiantado es capaz de identificar problemas sociales relevantes para las ciencias sociales como la pobreza, la guerra o la contaminación; sin embargo, la mayoría percibe los problemas desde una cierta distancia.

De acuerdo con Ocampo y Valencia (2019) enseñar ciencias sociales desde el enfoque de problemas sociales relevantes supone trabajar a partir de una propuesta de integración disciplinar dirigida a la comprensión de la realidad social en la escuela. Por su parte, el estudio de Gómez (2021) señala la importancia de trabajar contenidos como la libertad de expresión para avanzar en el desarrollo de la competencia social y ciudadana de los futuros maestros. Otros estudios recientes (Jiménez Martínez y Felices de la Fuente, 2018; Santisteban, 2019) ponen de relieve el potencial formativo del trabajo con problemas sociales relevantes para el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas y para la formación del pensamiento crítico del alumnado.

2. METODOLOGÍA

El trabajo indaga las concepciones de estudiantes de formación inicial docente sobre el tratamiento de problemas sociales relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, en el marco de una secuencia didáctica realizada en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada durante el curso académico 2020-2021, se solicitó a un grupo de 95 estudiantes (56 mujeres y 39 varones) que escogieran, conforme a su criterio, un problema social relevante vinculado al entorno social y/o cultural de Andalucía de interés para trabajar en una clase de ciencias sociales de primaria y argumentaran su

elección. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y adopta un enfoque descriptivo-interpretativo ya que busca conocer las concepciones de un grupo humano específico; para el análisis de los datos se empleó como instrumento la técnica de análisis de contenido.

La secuencia didáctica centrada en la temática de problemas sociales relevantes y enseñanza de las ciencias sociales se llevó a cabo en la asignatura El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía, impartida en el último curso del Grado de Educación Primaria. Dicha secuencia se estructuró en tres fases: presentación del tema y revisión de la bibliografía, elaboración de narrativas acerca del tema y elaboración de dosieres grupales con propuestas educativas dirigidas al nivel primario. El presente trabajo recoge los resultados del análisis de las narrativas de los estudiantes.

3. RESULTADOS

3.1. Problemas sociales relevantes desde la perspectiva del alumnado

A continuación se presentan los resultados del análisis de las respuestas elaboradas por el alumnado de formación inicial docente que participó en la secuencia didáctica. El siguiente cuadro muestra la relación de problemas sociales relevantes que escogieron los estudiantes, teniendo en cuenta la variable de género (tabla 1).

TABLA 1. Distribución de problemas sociales relevantes según perspectiva alumnado, por género

Problema social relevante	Mujeres	Varones	Total
Discriminación y exclusión, pobreza y precariedad económica	*21*	*17*	*38*
Contaminación ambiental	*12*	*7*	*19*
Desigualdad de género	*9*	*5*	*14*
Temas controvertidos vinculados a la historia	*5*	*6*	*11*
Inmigración irregular	*6*	*4*	*10*
Otros problemas sociales	*3*	*-*	*3*

En primer lugar, se puede observar que el profesorado en formación considera que los problemas sociales relevantes más adecuados para trabajar en aulas de educación primaria son aquellos asociados a la "Discriminación y exclusión, pobreza y precariedad económica". Es importante aclarar que dentro de esta categoría se han agrupado una serie de temáticas amplias y diversas, aunque vinculadas entre sí. No se encuentran diferencias significativas en relación con el género (21 mujeres y 17 varones), aunque es el colectivo femenino el que más se ha decantado por escoger este tipo de problemas relevantes asociados a la realidad andaluza.

El alumnado se refiere a diferentes tipos de discriminación, unas veces centrada en aquella que sufren niños y niñas en la escuela debido a factores como el aspecto físico, el nivel socio-económico o el origen étnico, otras veces se centran en la discriminación y exclusión social que sufre la población andaluza, donde destacan sobre todo la situación de los niños, la población gitana, la población gitana y los habitantes de barriadas vulnerables.

Una de las temáticas más repetidas en las narraciones del alumnado es aquella que tiene que ver con los estereotipos sociales de la población andaluza, que siempre se acompaña de connotaciones negativas. Por ejemplo, una estudiante señala que los niños deben "comprender y aprender que no deben ser discriminados ni discriminar debido a ello, las personas destacan aspectos positivos como que son alegres y aman su tierra; pero también algunas personas los relacionan con ser vagos, no saber hablar porque no terminan las palabras…". De forma similar se expresa un estudiante de intercambio: "La discriminación de las personas que hablan andaluz es un posible tema problemático que se podría trabajar en clase de Ciencias Sociales de primaria… para que sepan que hablar andaluz no es malo, sino que forma parte de la cultura andaluza".

Otro de los problemas sociales relevantes que destaca en las respuestas es la discriminación y estereotipos asociados a la población gitana. En este sentido, varios estudiantes consideran que podría tratarse el tema de la discriminación de los gitanos en el medio educativo para desarrollar competencias sociales y cívicas, así como para respetar las diferencias y promover la inclusión social. Una estudiante, por ejemplo, lleva la cuestión más allá de las aulas: "El antigitanismo es un problema que está presente en cualquier ámbito de la vida (en el trabajo, en la educación, en la sociedad…) y se hace urgente trabajarlo desde edades tempranas, con el objetivo de fomentar valores de convivencia, tolerancia y respeto".

Las referencias a la pobreza y precariedad económica muchas veces están vinculadas a las temáticas recién mencionadas. Especialmente relevante en las narrativas resulta la constante mención al impacto en la economía provocada por la COVID 19, que los estudiantes tienen muy en cuenta a la hora de se-

ñalar la precariedad laboral, el aumento del desempleo, la situación de pobreza endémica sufrida por ciertos sectores de la población de Andalucía, es desigual acceso a la salud y la situación irregular del trabajo agrícola.

En segundo lugar, los estudiantes consideran que los temas vinculados a la contaminación ambiental resultan problemas relevantes para trabajar con niños y niñas de primaria. Aquí se agrupan los problemas relacionados con la contaminación de los mares, degradación de la calidad de las aguas superficiales de Andalucía, contaminación por nitratos agrícolas que amenazan las aguas, degradación de aguas continentales y de los suelos de cultivo y otros problemas de contaminación ambiental más vinculados a la vida en las ciudades como la contaminación provocada por los vehículos, por los plásticos, la contaminación acústica; además en las narraciones también se encuentran referencias a la preocupación por el cambio climático.

En tercer lugar, el alumnado destaca como problemas sociales relevantes las desigualdades de género, mencionando numerosos temas complejos y diversos. En general, los estudiantes hablan de desigualdad entre hombres y mujeres poniendo el foco de atención en la cuestión de los roles y estereotipos de género, en menor medida las narraciones mencionan la discriminación de género en entornos laborales que suelen ilustrarse con el ejemplo de la brecha salarial. Otro de los temas que destacan es la violencia de género, presente en mayor medida en las narraciones elaboradas por las estudiantes. Hay que hacer notar que en este caso sí se observan diferencias en relación con el género ya que destaca el número de mujeres que se ha decantado por esta temática.

Entre las respuestas de los varones, encontramos la de un estudiante que considera que una problemática que podría trabajarse en primaria es "el machismo hacia la mujer que todavía existe en la sociedad andaluza", si bien deja en claro que en la actualidad poco a poco "se está acabando con esta ideología de superioridad del hombre hacia la mujer". En este caso, propone potenciar en niños y niñas una consciencia encaminada hacia la igualdad de derechos, poniendo de manifiesto con los ejemplos que ilustran su narración que se refiere más bien a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Con más rigurosidad y desde una posición situada se expresa otro estudiante que afirma que ocurren día a día numerosos casos de desigualdad de género y que: "sí desde la escuela comenzamos a trabajar y aportar nuestro granito de arena, podemos educar a personas abiertas de mente, con sentido crítico, luchadoras y capaces de manifestar su opinión con coherencia y precisión, hasta llegar a conseguir la igualdad de género desde el feminismo".

En el caso de la violencia de género, el discurso de las estudiantes resulta más o menos similar, señalando la necesidad de lograr una educación basada en la igualdad, como bien se ilustra en la narración de esta estudiante: "Pienso que es necesario y esencial para avanzar en la prevención de la violencia de

género y para establecer un modelo educativo igualitario que pueda romper normas, valores, estereotipos y prácticas discriminatorias respecto al género".

En cuarto lugar, el alumnado identifica como problemas sociales relevantes un conjunto de temas controvertidos vinculados a la enseñanza de la historia. Aunque estos temas no comparten características similares, sí podrían agruparse como temas controvertidos. Entre estos temas, se distingue sobre los demás la muerte de Federico García Lorca, que los estudiantes suelen vincular a su orientación sexual.

Así, en estos términos se expresa la siguiente estudiante: "Como tema controvertido vinculado al entorno social y/o cultural de Andalucía propondría tratar la vida y muerte de Federico García Lorca… sobre todo al tratar su muerte se pueden trabajar temas como la homosexualidad, la ideología política o la Guerra Civil Española". En cambio, otra estudiante enfoca el tema sin hacer mención a la orientación sexual del poeta: "Es un tema controvertido y una cuestión socialmente viva ya que se remonta a la Guerra Civil Española y el hecho de que muchas personas, entre ellas Federico García Lorca fueran asesinadas y enterradas en fosas de las que no se conoce el paradero".

En esta categoría se han incluido también otros temas como: "la conservación y/o destrucción de monumentos de la ciudad de Granada de la época musulmana", "la invasión hispana al territorio de Al-Ándalus" o, expresado por otro estudiante "la «*reconquista*» de Al-Ándalus", "polémica sobre si la famosa Mezquita de Córdoba es una mezquita musulmana o una catedral cristiana", "situación histórica y geográfica de Gibraltar", "convivencia de las tres culturas", y finalmente, en palabras de un estudiante: "La supervivencia en la guerra y posguerra ya que muchas familias andaluzas, incluidas las nuestras, tuvieron que trabajar muy duro para poder comer y sobrevivir a esa época tan difícil".

En quinto lugar, se encuentran los temas referentes a la inmigración irregular, abordado por el alumnado desde enfoques y expresiones muy diversas. De entrada, unos hablan de inmigración irregular, otros de inmigración ilegal, además hay quienes asocian inmigración y racismo y otros que la vinculan con la contratación irregular en actividades agrícolas. En general, cuando los estudiantes hablan de inmigración se refieren en concreto a los inmigrantes provenientes de África subsahariana.

Una estudiante justifica de la siguiente su elección: "Creo conveniente la elección de este tema, ya que a través de la televisión u otros medios se pueden observar informaciones erróneas que a los alumnos les puede influir en su forma de pensar". Otro estudiante aporta una visión más amplia al abordar la cuestión, para empezar habla de "llegada de inmigrantes de países africanos a nuestras costas andaluzas… que vienen de lugares donde su situación económica, su calidad de vida es muy baja o nula, buscando una segunda oportunidad". Lo interesante consiste en que, a diferencia de otras narraciones, en este caso alude

a la situación "denigrante" de abuelos y bisabuelos andaluces que durante la dictadura de Franco tuvieron que emigrar a países como Francia o Alemania para tener una vida mejor: "muchos podían viajar en aceptables condiciones, pero otros viajaban también en condiciones inaceptables".

Por último, "Otros problemas relevantes" agrupa aquellos temas escogidos por estudiantes que por su particularidad no fueron incluidos en los anteriores grupos. Curiosamente, aquí se incluyen las respuestas de tres estudiantes mujeres. Por ejemplo, una de ellas habla desde su propia experiencia familiar y se explaya en el tema de la despoblación de los pueblos andaluces y el impacto social y económico que produce en las familias del ámbito rural. Muy diferente es el tema que escoge otra estudiante, afirma: "El consumo de alcohol o estupefacientes en la carretera es un tema del que siempre hemos oído hablar, pero es un tema un poco controvertido". Finalmente se encuentra una estudiante que considera que un problema social relevante es el problema de las plantaciones de marihuana y los enganches ilegales a la luz.

4. CONCLUSIONES

En análisis de las narraciones ha permitido indagar las concepciones y describir las preferencias de estudiantes de formación inicial docente acerca del tratamiento de problemas sociales relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales en primaria. De acuerdo con los resultados, la mayor parte del alumnado consideran relevantes para trabajar en primaria los problemas vinculados a la discriminación y exclusión, pobreza y precariedad económica de la realidad andaluza. En opinión del alumnado, también son importantes aquellos problemas relacionados con la contaminación ambiental y, en menor medida, con la desigualdad entre hombres y mujeres, mientras que un grupo minoritario considera relevantes los temas controvertidos vinculados a la enseñanza de la historia y la crisis migratoria.

Finalmente, subrayar las conexiones entre problemas sociales relevantes escogidos por el profesorado en formación y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recogiendo lo más importante, los problemas sociales relevantes reunidos en torno a la categoría "discriminación y exclusión, pobreza y precariedad económica" se enmarcarían en el ODS "Fin de la pobreza" y en el ODS "Reducción de las desigualdades". La amplitud de asuntos a los que pretenden dar solución estos objetivos está estrechamente vinculados a los problemas escogidos por el alumnado, como las desigualdades sociales y económicas de comunidades vulnerables, la crisis migratoria, el aumento del desempleo y la pobreza infantil.

Además, el profesorado en formación ha concedido especial atención a los problemas sociales relevantes vinculados a la contaminación ambiental.

Trazando puntos de conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, estos temas están relacionados con los siguientes objetivos: ODS "Agua limpia y saneamiento", ODS "Energía asequible y no contaminante", ODS "Acción por el clima", ODS "Vida submarina", ODS "Ciudades y comunidades sostenibles" y ODS "Vida de ecosistemas terrestres".

Para terminar, destacar que las problemáticas comprendidas en "Desigualdad de género" se corresponden con el contenido del quinto ODS "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas". En cuanto a los temas controvertidos vinculados a la historia mencionados por los estudiantes, guardarían relación con el logro del ODS "Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas", que tiene que ver, entre otras cuestiones, con la protección de los derechos humanos y estado de derecho y la promoción de instituciones sólidas y eficaces. Retomando la idea expresada al inicio de este trabajo, este breve recorrido muestra que enseñar ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes y temas controvertidos puede resultar una herramienta útil para trabajar en clase los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Volumen 1 (pp. 527-535). AUPDCS-Díada.

Gómez, P. (2021). Representaciones sociales del profesorado en formación relacionadas con la libertad de expresión y su enseñanza. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 137-151. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.137

Jiménez Martínez, M. y Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87

Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60

Organización de las Naciones Unidas (2015, 25 de septiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 en Nueva York. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, 1-15. https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01

Santisteban Fernández, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen 1* (pp. 277-286). AUPDCS-Díada.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santisteban Fernández, A. y González Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and identities. En J. A. Pineda, N. de Alba, y E. Navarro (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA: IGI Global.

III

CURRICULUM Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1

¿DE DÓNDE VIENEN LAS ALTERNATIVAS? MODELOS SOCIOHISTÓRICOS PARA PENSAR FUTUROS ALTERNATIVOS Y SU CONCRECIÓN CURRICULAR

Mariona Massip Sabater

1. INTRODUCCIÓN

¿Podemos construir aquello que no podemos imaginar? Desde la educación para el futuro se plantea como esencial concebir como posibles algunos escenarios de futuro para poder hacerlos realidad: son las *prisiones de lo posible* de las que habla Garcés (2002).

La preocupación por la posibilidad de construir futuros alternativos se palpa como creciente en diferentes ámbitos sociales, académicos, científicos y políticos, al tiempo que va sentándose la conciencia sobre la insostenibilidad de unos modelos socioeconómicos basados en la doble explotación social y ecológica, con consecuencias en algunos casos irreversibles y que nos dirigen a un *naufragio antropológico* (Herrero, 2013).

La necesidad de revertir dicha situación se hace urgente, e interpela a diferentes ámbitos sociales, también –y quizá sobre todo–, el educativo. Recientemente, en el monográfico que REIDICS dedicó a los problemas sociales y ambientales, argumentábamos que:

> Podemos preguntarnos, ahora, si en las aulas estamos enseñando que esto –un colapso socioambiental– puede ocurrir. Si estamos dando herramientas para entenderlo y, sobre todo, para reaccionar individual y colectivamente. Si trabajamos los problemas socioambientales para comprender su complejidad y las relaciones entre lo social y lo ambiental; si lo hacemos de manera transdisciplinar; si damos espacio a la reflexión sobre los modelos sociales y económicos; si pensamos el futuro; si aprendemos a participar, a construir, a cooperar (Massip et al., 2021, p.117).

Los objetivos de la Agenda 2030 son un intento para concretar unos escenarios de futuro sostenibles y deseables, y para facilitar su materialización. Pero, ¿tenemos herramientas para imaginar su realización y su cumplimiento?

2. FUTURO, CONCIENCIA HISTÓRICA Y ALTERNATIVAS: UN MARCO TEÓRICO

2.1. La agenda 2030 como proyección de futuro

Cuando Marina Garcés (2018), filósofa contemporánea, reflexiona sobre lo cosmopolita y sobre la globalización, se pregunta si este mundo global será una casa acogedora para todo el mundo o bien la tierra en disputa. Se lo plantea en términos futuros, aunque su reflexión ya atañe al presente: actualmente, en el mundo globalizado que habitamos coexisten las tensiones de la tierra en disputa con la voluntad, aún, de intentar hacerlo la casa acogedora de todo el mundo.

Parece haber consenso en ubicar en 2030 un espacio de inflexión, por lo que se habla del *horizonte 2030.* En otoño de 2015, desde las Naciones Unidas se aprobó un plan estratégico para afrontar los que se consideraron grandes retos globales de las sociedades del s.XXI: la *Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS). Este marco tiene implicaciones legislativas concretas (Oberthür, 2019), y sus principios se han ido difundiendo a través de diferentes espacios públicos: políticos, mediáticos, educativos.

Por lo que atañe a la educación, durante los últimos años se han ido incorporando a los programas educativos de diferentes niveles. Empezamos a contar con experiencias e investigaciones sobre el trabajo a partir de les ODS en formación del profesorado (Aparicio et al., 2021; Rodríguez-Marin et al., 2020), y su incorporación en los currículos oficiales es inminente, al menos en algunas comunidades autónomas.

Los ODS se consolidan en 17 objetivos y 169 metas, que buscan dibujar un escenario concreto de proyecciones de un futuro global deseable desde el consenso institucional, y suponen una buena ejemplificación de algunas ideas clave de la educación para el futuro: la prospectiva, los futuros deseables, la relación entre la acción y la expectativa, etc.

En este caso los tomamos para abordar la importancia de los imaginarios de alternativas. Por un lado, porque su conceptualización es un ejemplo de concreción de imaginarios de futuros deseables. Por otro, porque las dificultades de su cumplimiento, que piden de medidas cada vez más urgentes de *aceleración* (Sachs et al., 2022; Gobierno de España, 2021), vuelven a mostrar las imposibilidades de unas medidas pensadas desde el Norte Global y ubicadas en unos paradigmas que no abandonan ideas como la de crecimiento, y ponen nuevamente el foco de la importancia de los imaginarios de futuros alternativos.

2.2. Educación para el futuro, conciencia histórica y alternativas

Desde la educación para el futuro se señala la posibilidad de imaginar futuros alternativos como fundamental para poder participar en su construcción. Pero ¿de dónde proceden estos imaginarios sobre futuros alternativos? La carga mediática en la construcción de imaginarios catastróficos ha sido ampliamente señalada (Garcés, 2020; Santisteban y Anguera, 2014; Servigne y Stevens, 2020), así como su intención política e ideológica de desincentivación y derrotismo (Martorell, 2021). Si no es en los medios, ¿cuál puede ser la fuente de imaginarios alternativos de futuro, que nos ayuden a "poder continuar imaginant presents més justos i futurs millors[1]"? (Garcés, 2020, p.159).

Santisteban y Anguera (2014) proponen un vínculo inherente entre la educación para el futuro y la conciencia histórica, en tanto que "la consciencia histórica-temporal señala con fuerza al futuro- presente, y la educación para el futuro necesita reflexión sobre el pasado y el aprendizaje de la temporalidad" (p.249). Partiendo de este vínculo entre la conciencia histórica y la educación para el futuro, encontramos algunas propuestas desarrolladas desde disciplinas sociales como la historia, la sociología o la antropología, y que reivindican que las formas de vida de sectores no hegemónicos, que no han quedado reflejadas en los planteamientos tradicionales de la historia eurocéntrica, androcéntrica y liberal, son una fuente de alternativas (Massip, 2022).

Son los *pasados semilla* (De Sousa, 2019, p.59), una "proliferación de pasados y sociedades alternativas [que] nos señala un horizonte de múltiples futuros alternativos posibles" (Guldi y Armitage, 2016, p.73). Y que nos recuerdan que la historia no ha sido lineal ni determinada por ninguna fuerza externa, y que también el futuro será resultado de lo que queramos y sepamos hacer (Fontana, 2018).

Guldi y Armitage (2016) plantean que una mirada a las *libertades de la Historia* que se distancian de los modelos deterministas son herramientas orientadas al futuro porque "facilitan la aparición de nuevos modelos imaginativos con los que comprender nuevos futuros posibles" (p.30). Así, el conocimiento del pasado es una "fuente de comprensión de la medida de nuestro libre albedrío en el futuro" (p.66), y la mala comprensión de este pasado repercute en una gran limitación para la participación futura: "la sociedad está plagada de falsas ideas sobre el pasado, que limitan además sus esperanzas colectivas para el futuro" (p.35).

Fontana (2013; 2018) coincide con este planteamiento, y señala la falsa idea de linealidad histórica que emana de la historia oficial. Esta esconde no sólo maneras alternativas de vivir, sino también los *cruces de la historia,* momentos en los que se han disputado varios proyectos de futuro. Para afrontarlo,

[1] Poder seguir imaginando presentes más justos y futuros mejores. Td.A.

los autores reivindican la necesidad de conocer modelos alternativos al sistema actual a través de la exploración de propuestas y experiencias del pasado. "Esta proliferación de pasados y sociedades alternativas nos señala un horizonte de múltiples futuros alternativos posibles" (Guldi y Armitage, 2016, p.73). Algo similar propone De Sousa Santos (2019) des del concepto de las *ruinas semilla:*

> Son un presente ausente, simultáneamente memoria y alternativas de futuro. Representan todo lo que los grupos sociales reconocen como concepciones, filosofías y prácticas originales y auténticas que, pese a ser históricamente derrotadas por el capitalismo y el colonialismo modernos (...) son una fuente de dignidad y esperanza en un futuro poscapitalista y poscolonial. (...) Esa nostalgia se vive de modo antinostálgico, como una orientación hacia un futuro (De Sousa, 2019, p.59).

Desde perspectivas decoloniales y postdesarrollistas, nos llegan propuestas explícitas de modelos de futuro alternativo, centrados en estructuras, cosmogonías y formas de vida que han quedado invisibilizadas por la modernidad europea. Desde los márgenes y desde todos los rincones del mundo, el proyecto *Pluriverse* (Kothari et al., 2019) por ejemplo, pretende:

> (...) to elucidate many paths to a social transformation that paces empathy with humans and non-humans beings first. These visions stand firmly in opposition to both xenophobic nationalism and technocratic globalism (…) [and] appear to have reached all corners of the world. (p.xvi)

En el siguiente apartado analizamos el currículum catalán de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), preguntándonos si estas alternativas se consideran saberes dignos de llegar a las aulas de ciencias sociales, y para detectar las posibilidades o las dificultades que ofrecen a la hora de reconocer estas alternativas sociohistóricas que ayudan a configurar los imaginarios de posibles futuros alternativos.

3. REVISIÓN CURRICULAR

3.1. El currículo catalán oficial

El currículo catalán de ciencias sociales de ESO está organizado en cuatro grandes ámbitos: (1) las competencias de la materia; (2) los contenidos clave; (3) las orientaciones para la evaluación, y (4) los contenidos y criterios de evaluación por curso.

Se detectan algunas posibilidades y limitaciones para la diversificación de imaginarios alternativos de modelos sociohistóricos, a partir del análisis de estas 4 dimensiones y las relaciones que hay entre ellas y que deriva de la tesis doctoral de la autora (Massip, 2022).

Posibilidades para la diversificación de imaginarios y la construcción de futuros

- La participación ciudadana y el compromiso con la justicia social forman parte de las principales finalidades del planteamiento competencial del currículo.
- En la presentación de la dimensión histórica se explicita que "el món en què vivim s'ha configurat a partir de les accions de les generacions que ens han precedit" (Currículum, p.240), algo que reafirma la agencia sociohistórica de las personas. Se emfatiza el papel del alumnado en las posibilidades de mejorar el mundo en el que viven.
- En la competencia 1 *Analitzar els canvis i continuïtats dels fets i fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica* se explicita la no linealidad de los fenómenos históricos y la agencia sociohistórica de la sociedad.
- La competencia 3 *Interpretar que el present és un producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals* emfatiza la proyección a la construcción del futuro.
- Los contenidos clave 24 - *Globalització i intercanvi desigual. Mecanismes de cooperació internacional*, 27- *Drets humans. Deures de la ciutadania democràtica* y 30 – *Identitats personals i col·lectives. Pertinença i cohesió social*, plantean oportunidades al dar una proyección global y poner el acento en la denuncia de las desigualdades, los derechos humanos y la construcción de identidades desde visiones inclusivas. Estas oportunidades chocan con la limitación que se contemplan sólo durante el último año de Educación Secundaria Obligatoria.

Limitaciones para la diversificación de imaginarios y la construcción de futuros

- Cronología: El desarrollo de contenidos presenta un planteamiento cronológico lineal. En la descripción de la competencia 3. *Interpretar que el present és un producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals*, se plantea que "En el desenvolupament d'aquesta competència pren importància l'estudi de la història contemporània, ja que per comprendre les arrels dels fets, fenòmens i problemes socials de l'actualitat cal remuntar-se a la fi de l'Antic Règim" (p. 240). Esto responde a planteamientos de la comprensión sociohistórica que ponen el énfasis en la cronología y en la proximidad del presente con los modelos del pasado reciente, alejando otros modelos sociohistóricos que podrían servir de alternativa.

- La historia de las mujeres como historia segregada: el contenido clave 11 refiere a *Les dones en la història i en les societats actuals*. Se vincula a 4 de las 30 competencias curriculares, y a 3 de los 8 contenidos temáticos por curso. Centrando el análisis en los contenidos históricos, sólo aparece como competencia de 2 contenidos temáticos de 4º de la ESO. La historia de las mujeres se separa así del resto de contenidos históricos, y sólo se contempla en épocas contemporáneas y en contenidos específicos como la lucha para el sufragio femenino. El resto de la historia es una historia masculina que reproduce la narración androcéntrica vinculada con la persistencia de la visión liberal, nacional y eurocéntrica del relato histórico.
- En las orientaciones de evaluación se pone el énfasis en la perdiodización convencional, que es eurocéntrica y geopoliticocéntrica, y se hace referencia a los "diferents ritmes evolutius de les societats" (p.255), con una visión que recuerda al darwinismo social y a una concepción concreta de ideas como la de evolución o desarrollo, y que menosprecia estilos de vida y modelos socioeconómicos diferentes al liberal.
- Los contenidos por curso son eurocéntricos: las regiones y culturas no europeas aparecen sólo en relación a procesos de colonización, algo que no permite el conocimiento y reconocimiento de modelos sociales, políticos y económicos alternativos a la evolución europea y a la modernidad.
- La antropología no es considerada una fuente de conocimiento científico para la construcción de los contenidos y las competencias curriculares, siendo precisamente la ciencia social que más aportes ha hecho en el conocimiento y reconocimiento de estilos de vida y modelos sociales y económicos diferentes a la modernidad europea.

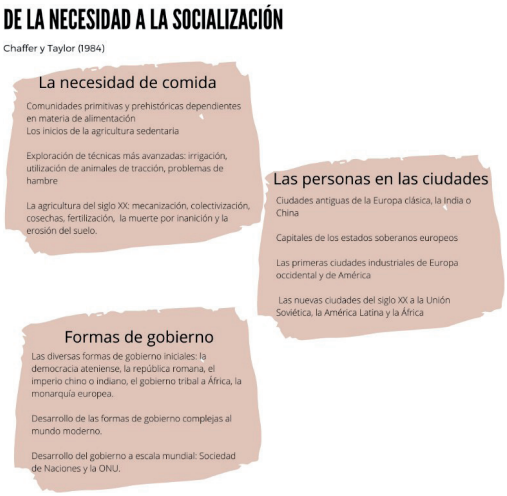
3.2. Currículos temáticos alternativos

La organización cronológica y lineal del currículum escolar ha sido relacionada en varias ocasiones con la pervivencia del relato monolítico, androcéntrico, eurocéntrico y liberal del conocimiento escolar (Santisteban, Pagès y Bravo, 2018). Parece interesante, así, conocer otros planteamientos de organización histórica existentes y que intentan escapar tanto de la organización cronológica como de la linealidad europea, masculina y liberal.

Los abordajes transversales

Chaffer y Taylor (1984) proponen algunas ideas para la organización temática del conocimiento histórico a lo largo de 3 cursos. No son propuestas curriculares completas, si no pautas de selección y organización temática (imagen 1).

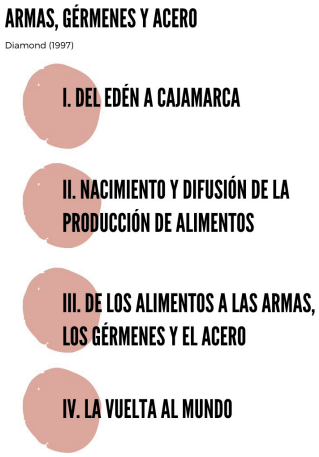
IMAGEN 1. Planteamiento temático: de la necesidad a la socialización (Chaffer y Taylor, 1984)



Perspectiva antropohistórica

Diamond es uno de los referentes de las corrientes historiográficas que, en diálogo con otras ciencias sociales, proyectan visiones amplias de la humanidad (Massip, Castellví y Pagès, 2020). Sus planteamientos nos son de gran utilidad por la mirada analítica que hace de las sociedades, por la preocupación que muestra por el futuro y la sostenibilidad, y porque la organización temática de algunas de sus obras se usa en aulas de distintos niveles (Imagen 2).

IMAGEN 2. Vista panorámica a la historia de la humanidad (Diamond, 1997)



La comprensión de las sociedades

Fontana ha sido uno de los únicos historiadores preocupados por la enseñanza de la historia (Pagès, 2021), y que ha reflexionada ampliamente sobre la función social de la misma. Su obra introducció a l'estudi de la història se ha utilizado en aulas de educación secundaria y superior desde hace décadas, con una mirada social y no cronológica de la historia de la humanidad y las formas de vida humanas (Imagen 3).

IMAGEN 3. Desarrollo temático de Fontana (1997)



4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Las sociedades del siglo XXI afrontamos grandes retos socioecológicos, pero los afrontamos inmersos en imaginarios de futuro catastróficos (Anguera y Santisteban, 2012; Servigne y Stevens, 2020) que nos invitan al conformismo adaptativo y al derrotismo (Garcés, 2021; Martorell, 2021). Necesitamos de imaginarios consistentes de alternativas de futuro para poder realizarlas, ya que sólo podemos construir aquello que podemos imaginar.

La agenda 2030 es un proyecto que permite dibujar unos imaginarios de futuros deseables, que pueden ser posibles a través de unas metas concretas,

pero su cumplimiento es limitado: porque se ha planteado de acuerdo con las posibilidades de países enriquecidos del Norte Global, en las que perviven imágenes concretas sobre el crecimiento y el desarrollo, y porque la falta de imaginarios de formas de vida y sociedad alternativas nos dificultan poder hacer las transformaciones necesarias para cumplirlos.

¿De dónde vienen las alternativas? La experiencia humana, plural y milenaria, es una fuente inmensa de formas de vida y modelos sociales diferentes a un modelo actual que sabemos insostenible. Desde las ciencias sociales aparecen algunas propuestas que señalan el conocimiento sociohistórico como fuente de alternativas de futuro, y que nos recuerda el vínculo inherente que existe entre la conciencia histórica y la educación para el futuro.

Los planteamientos curriculares construidos desde la linealidad cronológica y la perspectiva eurocéntrica limitan las posibilidades de encontrar, en el conocimiento sociohistórico escolar, fuentes de imaginarios que nos ayuden a pensar futuros más justos y vivibles. Se han desarrollado algunas propuestas alternativas con perspectivas temáticas y comparativas que pueden facilitar el reconocimiento de la experiencia humana fuera de la narración liberal, eurocéntrica y androcéntrica que imposibilita imaginar otras maneras de vivir y de organizarnos.

Estas propuestas alternativas no son soluciones únicas ni cerradas, pero permiten imaginar otras maneras de escoger y estructurar los saberes sociohistóricos, para que sean más ilustrativos de la complejidad de las sociedades y las vidas humanas, para problematizarlo, para abrir posibilidades y romper con los relatos hegemónicos sobre cómo ha sido, cómo es y cómo pueden ser la vida, sociedad, el mundo, el futuro.

Los contenidos escolares han de permitirnos problematizar la realidad actual, pasada y futura, disputarla. La formación para una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la justicia social pasa por un replanteamiento de los objetivos, selección y organización de contenidos, para que estos faciliten y no dificulten el mayor reto educativo que tenemos: ayudar a nuestro alumnado a comprender el presente, a imaginar futuros mejores y a aprender las herramientas para poder construirlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. A N. De Alba, F. García i A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales V.I* (pp.391-400). Díada.

Aparicio, L., Bohorques, L., De Paredes, C., Escamilla, C., Giménez, E., Quilez, J. (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista Educación y Derecho, E1,* 307-332

Chaffer, J. y Taylor, L. (1984). *A Historia e o Professor de História.* Livros-Horizonte.

De Sousa Santos, B. (2019). *Contra el Imperio Cognitivo*. Trotta.

Diamond, J. (1997). *Guns, germs and steel. The fates of human societies*. Norton&Company

Fontana, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la història.* Crítica.

Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Libros de Historia.

Fontana, J. (2018). *L'ofici d'historiador.* Arcàdia

Garcés, M. (2002). *Las prisiones de lo posible.* Bellaterra.

Garcés, M. (2018). *Ciutat Princesa.* Galàxia Guttenberg.

Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.

Gobierno de España (2021). *Informe de progreso 2021.* Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/ip202-castellano.pdf

Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial.

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. Revista de Economía Crítica, 16, 278-307.

Iovino, S. (2010). Ecocriticism and a Non-Anthtopocentric Humanism. A L. Volkmann, N. Grimm, I. Detmers, K. Thomson (Eds.). *Local Natures, Global Responsabilities. Ecocritical Perspectives on the New English Literature*. ASNEL.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Damaria, F. y Acosta, A. (Eds). (2019). *Pluriverse.A post-development dictionary*. Tulika Books.

Martorell Campos, F. (2021). *Contra la distopía: la cara B de un género de masas*. La Caja Books.

Massip Sabater, M. (2022). *La humanització de la història escolar. Concepció, limitacions i oportunitats per al professorat*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Massip Sabater, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196. https://doi.org/ 10.6018/pantarei.445831

Massip Sabater, M., Espinet Blanch, M., Almendro Díaz, R., Llerena del Castillo, R. y Hosta Cuy, J. (2021). Problemas socio ¿qué? Los problemas socioambientales y su concreción por el profesorado en formación. *REIDICS 9*, 115-136.

Oberthür, S. (2019). Hard or soft governance? The EU's Climate and Energy Policy Framework for 2030. *Politics and Governance*, *7* (1), 17-27.

Pagès, J. (2021). Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la història. En M. Massip, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.). *El futur comença ara mateix*. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment (pp. 99-126). GREDICS y Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez-Marín, F., Puig Gutiérrez, M., López-Lozano, L. y Guerrero Fernández, A. (2020). Early childhood preservice teachers' view of socio-environmental

problems and its relationship with the sustainable development goals. S*ustainability 12*, 7163.

Sachs, J., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G y Woelm, F. (2022). *Sustainable Development Report 2021. The decade of action for the sustainable development goals.* Cambridge University Press.

Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, nº18-19, 249-267

Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. A I.Davies, L.Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E.Sant i Y. Waghid (Eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship Education* (pp.457-472). Palgrave McMillan.

Servigne, P. y Stevens, R. (2020). *Colapsología.* Arpa.

Taibo, C. (2010). *En defensa del decrecimineto. Sobre capitalismo, crisis y barbarie.* Catarata.

2

RELATOS HEGEMÓNICOS Y ALTERNATIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Jordi Castellví Mata
Beatriz Andreu-Mediero
Carmen Escribano Muñoz
Emma Dúnia Vidal Prades
Francisco Gil Carmona
Mª Consuelo Díez-Bedmar

1. FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

Formar el pensamiento crítico es una tarea compleja. Las investigaciones realizadas con alumnado de educación primaria muestran la dificultad que supone abordar problemas sociales en esta etapa. Estudios como los de Tosar (2018) demuestran la difícil tarea de adaptar este tipo de propuestas a la educación primaria. Su investigación utiliza un modelo de actividad que es habitual para identificar el grado de desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Consiste en mostrar imágenes o textos con una importante carga ideológica y un discurso sesgado, con el objetivo de valorar si son capaces de identificar la ideología subyacente y la intencionalidad manipuladora del autor. Los resultados esperados varían en función de diversos factores como la propuesta educativa de la escuela o del maestro (Castellví, 2019) (trabajo por proyectos, trabajo con problemas sociales relevantes, trabajo con dilemas morales), así como la madurez de los estudiantes (Godoy, 2018; Tosar, 2017). Los resultados del estudio de Tosar (2018) son sorprendentes puesto que muestran que más del 90% de los estudiantes de 6º curso fue capaz de identificar la intencionalidad de la imagen propuesta, para un centro y un alumnado que, de entrada, no había trabajado anteriormente actividades como aquellas. El mismo autor sostiene que "seguramente, esta actividad resultaba demasiado evidente" (Tosar, 2018, p. 13), y la propia actividad llevaba al alumnado a dar una respuesta que se

puede confundir con un argumento crítico. En una fase posterior del estudio Tosar (2018, p. 14) valida esta primera hipótesis a partir de las entrevistas con el alumnado, señalando que "les costaba ver qué visión del mundo queda representada en el texto, es decir, cómo la ideología impregna los discursos".

La capacidad del alumnado de educación primaria para identificar cómo la ideología impregna los discursos también se estudia en un trabajo posterior (Castellví, 2020). Este autor ofrece al alumnado de ciclo superior problemáticas sociales locales, que deben analizar y contrastar para construir unos argumentos propios y hacer propuestas de acción social. A diferencia de la investigación de Tosar (2018), los resultados de Castellví (2020, p. 22) muestran que:

> La mayoría de los relatos los situamos en la tipología «Acrítico» [...] puesto que, en su mayoría, el alumnado reproduce de forma literal la información obtenida en la red, muchas veces después de consultar una sola fuente de información. Además, el alumnado que escribe este tipo de relatos no plantea una posible solución al problema social.

El estudio muestra que el 60% del alumnado fue acrítico. Además, ningún alumno elaboró, para esa propuesta, un relato totalmente crítico, y solo se identificaron algunos elementos que denotan una lectura más allá de las líneas en el 37,4% de los relatos. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por otras investigaciones en educación primaria (Castellví, 2019) y en otros niveles educativos (Godoy, 2018; Santisteban et al., 2020), evidencian la dificultad para formar e investigar el desarrollo del pensamiento crítico, y la importancia de triangular instrumentos y generar una masa crítica de resultados de investigación para poder llegar a unas conclusiones que nos permitan conocer la capacidad del alumnado para pensar de forma crítica, para ayudarles a identificar la ideología en los relatos y proponer alternativas, lo que supone un punto de partida necesario para planificar una estrategia educativa de trabajo en torno a los Objetivos de Desarrollo Sotenible.

2. RELATOS HEGEMÓNICOS Y ALTERNATIVOS

Investigaciones previas en educación secundaria y en formación inicial muestran que las representaciones sociales del alumnado de estas etapas sobre temas controvertidos como la pobreza (ODS 1, 2 y 3) (Castellví, Díez-Bedmar y Santisteban, 2020), los valores democráticos (ODS 10, 16 y 17) (Castellví, Tosar y Santisteban, 2021), la violencia machista (ODS 3, 4 y 5) (Santisteban et al., 2020) y otros, mayoritariamente se fundamentan en relatos hegemónicos. Pensamos que formar el pensamiento crítico comprende desarrollar la capacidad para identificar los relatos hegemónicos presentes en las redes sociales, en los medios de comunicación o en la cultura popular, con el fin de cuestionarlos

y poder elaborar relatos alternativos que permitan a la ciudadanía elegir en base a la razón, sus valores y sus emociones (De Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2017). Esta capacidad debe ir desarrollándose desde la educación primaria de forma que las niñas y los niños puedan hacerse preguntas sobre lo común y lo cotidiano (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Construir relatos alternativos es esencial para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente aquellos como la Acción por el Clima (ODS 13), el Fin de la Pobreza (ODS 1) o la Igualdad de Género (ODS 5), entre otros, que requieren un cambio de paradigma y una reflexión sobre los valores occidentales. Todos bajo el gran objetivo de conseguir una Educación de Calidad (ODS 4).

3. UN MODELO SOBRE LITERACIDAD CRÍTICA

La investigación que presentamos se enmarca en un proyecto[1] en el que participan investigadores e investigadoras de distintas universidades españolas. En esta fase utilizamos un dosier de investigación fundamentado en las propuestas de la literacidad crítica para el desarrollo del pensamiento crítico, y adaptado para los niveles de ciclo inicial, medio y superior. A partir de varias actividades, que plantean relatos hegemónicos y alternativos, pretendemos identificar qué relatos son adoptados por el alumnado en cada uno de los niveles. El problema social utilizado (ODS 12) ha sido la producción y el consumo del chocolate, por la relación que tiene este con la infancia. Sabemos que, a pesar de que el cultivo del cacao conlleva cuestiones muy controvertidas que implican la explotación infantil, la distribución desigual de la riqueza, el racismo o el colonialismo, la imagen que se transmite en los medios es blanca y esconde una problemática grave. Es por eso por lo que entendemos que con nuestra propuesta, el ODS 12 se aborda de manera interseccional con el ODS 8, 10 y 4.

El dosier que presentamos a continuación se puede completar en una sola sesión de una hora. Se trata de una investigación mixta, de tipo cualitativa y cuantitativa, y sus resultados deben ayudarnos a comprender la realidad de los casos estudiados -varias escuelas en toda España- y empezar a identificar tendencias globales. Además, nos ayudará a indagar en la capacidad del alumnado para elaborar relatos alternativos y comprender mejor cómo abordar los problemas sociales relevantes desde edades tempranas, para avanzar en la educación de una ciudadanía crítica. A nivel educativo, supone la construcción y validación de una herramienta innovadora, adecuada para trabajar los relatos hegemónicos y

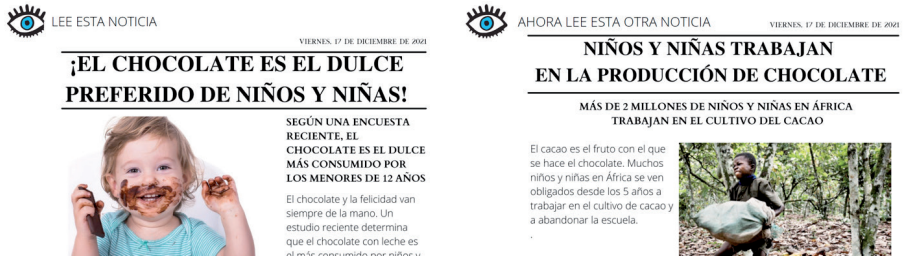
[1] Proyecto PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: 'Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio' liderado por el Dr. Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

alternativos en educación primaria, no solo en ciclo superior, como es habitual, sino en los tres ciclos educativos, identificando qué tipo de actividades son las más adecuadas para cada edad y para cada objetivo.

3.1. Noticia hegemónica y alternativa

En la primera parte del dosier presentamos al alumnado dos noticias relacionadas con un tema que les es próximo: el chocolate. Sin embargo, mientras que una incluye un relato hegemónico que lo relaciona con la felicidad y la infancia, la otra presenta un relato alternativo que muestra el problema social que es la producción del cacao y la explotación de mano de obra infantil en algunos países.

IMAGEN 1. Noticias que muestran un relato hegemónico y un relato alternativo.



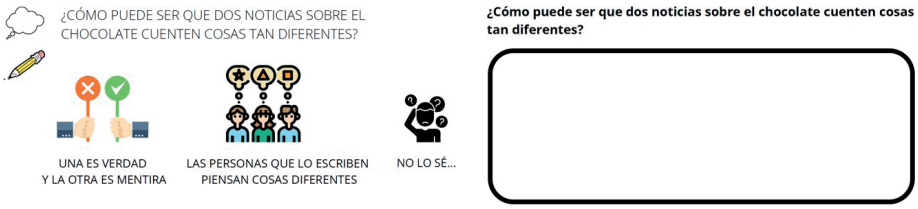
Fuente: Elaboración propia.

Para esta primera parte pedimos al alumnado que lea atentamente las dos noticias. Para los niños y niñas más pequeños puede ser el maestro o la maestra quién las lea. También se debe remarcar la importancia de que analicen la imagen y la relacionen con el texto. Una vez analizadas ambas noticias pedimos a niñas y niños que nos den una primera opinión sobre las mismas. En primer lugar, y mediante el uso de emoticonos, tienen que responder para cada noticia si les parece una buena o una mala noticia y como les hace sentir. Identificar las emociones que despiertan este tipo de relatos es clave para comprender cómo influyen en el desarrollo del pensamiento crítico (Ortega-Sánchez, Pagès, Ibáñez, Sanz y De la Fuente-Anuncibay, 2021). A su vez, reflexionar sobre las propias emociones es imprescindible para formar a una ciudadanía crítica y comprometida. Muchos relatos hegemónicos apelan a estas emociones para condicionar cómo pensamos y actuamos (Zembylas, 2005).

Para terminar la primera parte del dosier, proponemos una serie de actividades que tienen por objetivo indagar en la capacidad del alumnado para identificar los relatos hegemónicos. Para ello, preguntamos si conocían las dos

noticias de antemano y si alguna de ellas predomina por encima de la otra. Además, preguntamos por el motivo de que dos noticias sobre un mismo tema sean tan diferentes. Aunque los dosieres para los tres niveles educativos tienen la misma estructura y las preguntas persiguen el mismo objetivo, estas tienen matices distintos. Para el dosier de ciclo inicial se presentan textos acompañados de imágenes, con respuestas cerradas. Para los ciclos medio y superior, se incluyen preguntas más complejas, en algunos casos son abiertas, y no siempre van acompañadas de una imagen.

IMAGEN 2. Actividad 4 adaptada para ciclo inicial y para ciclo superior, respectivamente.



Fuente: Elaboración propia

Las respuestas del alumnado de ciclo superior pueden ser más complejas, sin embargo, a partir de un análisis temático del contenido clasificaremos las respuestas abiertas en categorías de forma que los resultados sean comparables a los obtenidos en otros niveles. También añadimos otras preguntas de mayor complejidad para ciclo medio y ciclo superior que no podrán ser comparadas con los resultados de niveles anteriores, pero que permiten caracterizar las respuestas del alumnado y obtener una información más precisa y con mayor profundidad. En este punto incluimos preguntas abiertas que cuestionan las principales diferencias entre los relatos, así como la importancia de la imagen para la noticia.

3.2. Un relato propio

La segunda parte del dosier tiene como objetivo indagar en la capacidad del alumnado para elaborar relatos alternativos en base a un problema social relevante como el planteado. A nivel educativo, se trata de un ejercicio que permite trabajar la elaboración de un relato, partiendo de dos fuentes con informaciones opuestas. Para ello, la actividad plantea el caso hipotético en el que deben elaborar un reportaje sobre el chocolate. En esta actividad deben especificar el título del video y describir qué explicarían, de forma gráfica y/o escrita dependiendo del nivel educativo. Los resultados deben permitir identi-

ficar si su relato reproduce el relato hegemónico, si son capaces de elaborar un relato alternativo en base a la noticia propuesta o en base a sus conocimientos previos, o si elaboran un relato que integre ambas visiones.

Las propuestas educativas fundamentadas en la literacidad crítica deben incluir elementos que promuevan la acción y la justicia social (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Sin embargo, es habitual que desde las escuelas este aspecto se perciba con recelo y solo se realicen, en casos puntuales, actividades de aprendizaje servicio. Si boien es importante destacar que la acción social va más allá del aprendizaje servicio, manifestarse, o hacer una colecta. Plantear relatos alternativos es un primer paso necesario para la acción social que implicar un cambio de mirada, repensar las acciones y actitudes cuotidianas propias y transformar nuestra manera de ser, pensar y actuar.

Para cerrar el dosier, proponemos para los tres niveles una pregunta abierta: ¿Por qué hay noticias que son mentira? El objetivo de esta pregunta no es que el alumnado la responda de forma correcta. Ni siquiera que aporte argumentos muy complejos. A nivel investigativo queremos saber hasta qué punto son capaces de responder a una pregunta de este tipo, qué saben de las noticias falsas (*fake news*), con qué las relacionan, qué palabras o expresiones les suscitan. A nivel educativo, esta pregunta es una oportunidad para reflexionar e incluso para iniciar un pequeño debate en clase.

4. CONCLUSIONES

Los relatos hegemónicos impregnan nuestras sociedades y están presentes incluso en la escuela (Estellés y Castellví, 2020). Las clases de historia y de geografía son un ejemplo: privilegian unas concepciones del pasado y del territorio por encima de otras. Estas, a su vez, condicionan como entendemos el presente y nos proyectamos hacia el futuro, lo que desde la educación supone, desde nuestro punto de vista, la mayor aportación a los ODS en conjunto. Los relatos hegemónicos también están presentes en las demás asignaturas, puesto que se organizan en base a una selección de contenidos (Pinar, 2012). Están presentes en los medios, en los discursos políticos y en cualquier otro espacio de socialización. Hacerles frente es una tarea ardua, quizás, lo primero es identificarlos y determinar que hay relatos alternativos que pueden hacer aportaciones igual de valiosas.

Esperamos que nuestra propuesta contribuya a conocer como los niños y las niñas entienden los relatos hegemónicos y elaboran relatos alternativos, así como comprender mejor qué debemos hacer para formar su pensamiento crítico, des de edades bien tempranas. Es a través de la inclusión de múltiples miradas, perspectivas y relatos, hegemónicos y alternativos, que podremos

avanzar realñmente, y no solo sobre el papel, en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital lite-racy in Social Studies. Case studies in Elementary School]*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales, 19*, 17-29.

Castellví, J., Díez-Bedmar, M.C., y Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, *9*(8), 134; https://doi.org/10.3390/socsci9080134

Castellví, J., Tosar, B. y Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 14*(2), e905. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905

De Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C., y Viejo, P. (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. Strasbourg: Council of Europe.

Estellés, M., y Castellví, J. (2020). The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability, 12*(15), 6034. https://doi.org/10.3390/su12156034

Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de Educación Secundaria*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Lewison, M., Flint, A., y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts, 79*, 382-292.

Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Ibáñez, J., Sanz, E., y De la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee teachers. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 4055. https://doi.org/ 10.3390/ijerph18084055

Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture & Education*, *32*(2), 185-212. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875

Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (2), 4-19. https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005

3

LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN DE CUESTIONES EMERGENTES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan Carlos Bel Martínez

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene por objeto proponer una reflexión de carácter metodológico en torno a las posibilidades y condicionantes que presentan métodos de investigación cualitativa como la teoría fundamentada para el estudio y la generación de explicaciones sobre cuestiones emergentes que preocupan a la Didáctica de las Ciencias Sociales. El procedimiento que sigue este método inductivo es el de crear una teoría (o al menos una que sea tentativa) a partir de un proceso en el que se recogen y analizan los datos, con lo que la teoría se configura de abajo a arriba, recabando datos concretos y estableciendo relaciones entre ellos que den lugar a categorías y conceptos que contribuyan a formar sistematizaciones abstractas que expliquen las cuestiones investigadas. A partir de ello, planteamos las oportunidades que ofrece esta opción metodológica al indagar sobre aspectos relativos a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como el modo en que se puede complementar con otros métodos como el análisis del discurso. Estas cuestiones, fruto de un proyecto de tesis doctoral más amplio[1], se discuten e ilustran por medio de ejemplos concretos de esta investigación extraídos a través de la generación de una teoría sobre la imaginación histórica creada a partir de un conjunto de entrevistas a maestras y maestros de Educación Primaria.

[1] Nos referimos a la tesis doctoral del firmante de este texto: Bel, J.C. (2021). *La imaginación históricaen la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.

2. JUSTIFICACIÓN

Las reflexiones de carácter metodológico tienen una importancia preponderante en la investigación educativa y no únicamente por aspectos como la fiabilidad o la validez de los resultados de investigación que se puedan alcanzar, sino también por la clase y la utilidad del conocimiento que se genera a partir de estos (Jorrín-Abellán, Fontana-Abad y Rubia-Avi, 2021). A este respecto, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales las reflexiones metodológicas han preocupado suficientemente a los investigadores y prueba de ello es el XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales que se celebró en Zaragoza en 2010 dedicado de forma monográfica ala "Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" (Ávila, Riveroy Domínguez, 2010). Junto con ello, revisiones producidas sobre el estado de lasinvestigaciones realizadas en esta área como la de Miralles, Molina y Ortuño (2011) pusieron de relieve hace una década que los métodos de investigación eran una de las dimensiones en las que más convenía mejorar y profundizar en los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Dentro de la amplia diversidad de enfoques y métodos de las que nos podemos servir al investigar cuestiones sociales como las propias del ámbito educativo, un asuntosobre el que se debate con frecuencia es la primacía de las aproximaciones cuantitativas o de las cualitativas, a menudo enfrentando tanto estas entre sí, como las aportaciones que pueden realizar. A nuestro modo de ver estas disquisiciones solo son relevantes a la luz de las preguntas de investigación que permiten explorar unas u otras, aunque la medida en que los investigadores descansan sobre cada una representa un aspecto que puede ilustrar de forma muy genérica la clase de estudios empíricos que se estánemprendiendo. En esta línea, trabajos como el de Murillo y Martínez-Garrido (2019) sobre las investigaciones educativas realizadas en América Latina en el periodo 2014-2016 revela que existe una proporción bastante equilibrada en los estudios que optanpor métodos cuantitativos o cualitativos.

En el caso concreto del área de Didáctica de las Ciencias Sociales esta distribución equitativa no está tan clara, ya que si atendemos a la preminencia de los métodos de corte cuantitativo o cualitativo todo parece indicar que son mayoritarios los segundos. Esto se puede explicar por diversos factores, como la riqueza de los significados que se pueden examinar con métodos cualitativos o la dificultad de accedera grandes muestras que sean lo suficientemente representativas en aproximaciones cuantitativas.

En relación con ello, de entre las técnicas para recoger datos asociadas frecuentemente al empleo de métodos de análisis cualitativos encontramos los grupos dediscusión, la observación participante o, muy especialmente, las entrevistas. Estas pueden ser de distintas clases y presentar una naturaleza bas-

tante diversa y, a su vez, la información recabada mediante entrevistas puede ser estudiada mediante diferentesmétodos, como la teoría fundamentada o el análisis del discurso –entre muchos otros–, que son aquellos sobre los que más queremos incidir.

Así, abordar las ventajas que ofrecen estos métodos puede ser un aspecto de gran interés en contextos como el actual, ya que la inminente implantación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) y los retos hacia los que apuntan los Objetivos de Desarrollo Sostenible ponen de relieve una amplia variedad de cuestiones que, o bien cuentan con un amplio bagaje de investigaciones que inciden en sus posibilidades y limitaciones, o bien han sido poco exploradas y sobre ellas se pueden formar explicaciones por medio de la teoría fundamentada.

A modo de ejemplo, si nos centramos en la mencionada ley, los borradores de los currículums de la LOMLOE difundidos hasta ahora incorporan conceptos como el de pensamiento histórico que han sido profusamente estudiados en Didáctica de las Ciencias Sociales a nivel nacional e internacional (v. g. Fuster, 2016; Sáiz y López-Facal, 2012; Santisteban, 2010; van Drie y van Boxtel, 2008), pero no aparecen otros como el de imaginación histórica –probablemente– por el escaso desarrollo que han tenido estas investigaciones en nuestra área de conocimiento. Ello representa una oportunidad idónea para estudiar el tema mediante la teoría fundamentada, ya que estees un método muy recomendable a la hora de analizar cuestiones sobre las que se ha indagado poco o que están generado un interés creciente (Pidgeon y Henwood, 2009), como es el caso de la imaginación histórica.

3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

3.1. Características básicas

La teoría fundamentada ("grounded theory"), creada por B. G. Glaser y A. L. Strauss en la década de 1960, consiste en un método que ofrece unas directrices analíticas flexibles para priorizar los datos y formar teorías inductivas a partir delexamen detallado de estos (Charmaz, 2005). La ventaja que ofrece este método al examinar temas poco estudiados reside en que con este se pueden elaborar teorizaciones mediante aquello que expresan los agentes consultados y, al mismo tiempo, hacerlo evitando las interferencias que podrían producir teorías previas. En esta línea, resaltarlas características de este método representa una cuestión relevante, ya que en muchas ocasiones la denominación de "teoría fundamentada" se interpreta de manera genérica como la mera elaboración –más o menos aproximativa– de una teoría a partir

de la información recabada y se obvian las particularidades de esta y las pautas precisas que guían las diversas fases de este tipo de proceso de análisis.

Como aspecto destacado que ayuda a comprender en qué consiste este método de investigación, podemos resaltar que este deriva del interaccionismo simbólico (Pidgeon y Henwood, 2009). Esta corriente de pensamiento sostiene que a partir de las interacciones sociales las personas formamos significados y estos definen nuestra realidad, de modo que enfatiza la importancia del significado y la interpretación como procesos humanos esenciales (Jorrín-Abellán et al., 2021). Con todo, también advertimos importantes limitaciones de este enfoque como su ahistoricidad (Popkewitz, 1988), lo que nos lleva a intentar compensar esta clase de obstáculos en nuestro análisis –como explicaremos seguidamente, a través del análisis del discurso–. En este sentido, una investigación que tomamos como referencia es la de Cunningham (2009), que analiza cómo los docentes de secundaria conceptualizan la empatía histórica y con qué medios consideran que la promueven.

Una precisión relevante que debemos realizar es que la teoría fundamentada que desarrollamos representa una versión abreviada de este método y no se trata de una versión completa, por adoptar la distinción de Willig (2013). Ello implica que analizamos los datos siguiendo ciertos principios de la teoría fundamentada como la codificación –esto es, la identificación de categorías a partir del estudio de los datos– y el análisis comparativo constante -es decir, la revisión periódica de las categorías para refinarlas y subdividirlas cuando sea posible-, pero no otras estrategias características de este método como el muestreo o la saturación teórica. La utilización de la versión abreviada supone inclinarse por una opción metodológica que se ha popularizado en las últimas décadas cuando no es posible emplear toda la gama de procedimientos que ofrece la teoría fundamentada en su versión clásica o canónica (Pidgeon y Henwood, 2009).

En este sentido, las limitaciones temporales son el principal factor que explica la decisión de haber optado por una teoría fundamentada abreviada y no una completa, ya que aplicar estrategias como el muestreo y la saturación teórica alarga considerablemente el análisis. El muestreo teórico consiste en simultanear la recolección de datos con el análisis de estos, de forma que progresivamente se van recogiendo más en función de los que se han recabado y examinado con anterioridad, lo que supone un procedimiento que se suele extender mucho en el tiempo (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). Junto con este, la saturación teórica implica recopilar datos hasta que en ellos no se identifiquen nuevas categorías.

En cualquier caso, la implementación de la versión abreviada de la teoría fundamentada es más que suficiente para dar cumplimiento a la función que desempeña en el estudio en el que la hemos aplicado, esto es, dar respuesta a una pregunta central: "¿Cómo conceptualizan la imaginación histórica los

maestros de Educación Primaria?". Esta representa un aspecto importante en esta forma de análisis, ya que en la teoría fundamentada no se puede formar una conjetura que dirija el proceso y, por tanto, este método no se orienta a la refutación o confirmación de una hipótesis (Willig, 2013),sino que plantea una pregunta que se resuelve formando una teoría a partir de los datos. Por tanto, lo que nos guía aquí es la pretensión de formar una teoría a pequeña escala sobre la imaginación histórica elaborada a partir de las apreciaciones realizadas por el profesorado.

A este respecto conviene apuntar una cuestión relacionada con la naturaleza de teoría que se asocia con el carácter de esta. A menudo se ha considerado que estemétodo se puede emplear para "descubrir" la teoría subyacente que contienen los datos, pero esta perspectiva es cuestionable por diversas razones epistemológicas y, en su lugar, entendemos que es más apropiado señalar que la teoría se "genera" (Henwood y Pidgeon, 1995). De este modo, la teoría que se elabora representa el análisis y abstracción teórica que hemos realizado como investigadores a partir de nuestra lectura de los datos obtenidos con las entrevistas, lo que implica que no vamos a dar con una teoría preexistente que se encuentra en el interior de los datos, sino que la nuestra es unalectura más de las diversas que se pueden hacer sobre el conjunto de información que hemos recabado. Ello también implica el reconocimiento de que, en cierta medida, el proceso analítico que llevamos a cabo y la teoría que generemos estará afectada por nuestras características como investigador, ya sea a nivel personal, filosófico, teórico y metodológico.

3.2. Complementar la teoría fundamentada con el análisis del discurso

Existen diferentes razones por las que puede ser conveniente completar un análisis realizado mediante una teoría fundamentada de tipo abreviado, por ejemplo, a través del examen posterior de los datos con los procedimientos propios del análisis del discurso, los cuales pueden ser de gran ayuda para compensar ciertas características y limitaciones que presenta la teoría fundamentada. En ese sentido, es importante que en caso de decantarse por esta opción metodológica se realice en este orden el examen de los datos –primero la teoría fundamentada y después el análisis del discurso–, ya que lo contrario implicaría abordar la generación de la teoría habiendo explorado previamente marcos y elaboraciones teóricas que pueden condicionar la subsiguiente elaboración de esta.

Por otro lado, un primer aspecto en el que es de ayuda el análisis del discurso se refiere a la comprobación de hipótesis, algo a lo que sí se enfoca este método de estudio. Junto con ello, otro punto por el que es conveniente realizar un análisis del discurso tiene que ver con una limitación importante que posee la

teoría fundamentada y a la que hemos aludido previamente, como es su carácter ahistórico (Popkewitz, 1988). Por su parte, el análisis del discurso no presenta un problema como este puesto que uno de los principios que destaca este método es el de situar contextualmente a los participantes y sus discursos, lo que refuerza la idoneidad de este enfoque para complementar nuestra investigación. En este sentido, al emplear dicho método de análisis intentamos priorizar, entre otras cosas, la contextualización considerando los discursos educativos y el contexto social e institucional en que los docentes desarrollan su labor.

Junto con ello, un procedimiento relevante que comparten métodos de análisis como la teoría fundamentada y el análisis del discurso consiste en examinar de forma iterativa las entrevistas y las grabaciones de audio, es decir, se aconseja leer y escuchar estas en repetidas ocasiones para intentar captar nuevas partes de la conversación que pueden ser de interés (Wiggins y Potter, 2008).

Por lo que respecta a las características del análisis del discurso, es importante delinear algunas de sus propiedades definitorias para comprender mejor qué aporta a nivel complementario. Este método toma fuerza durante las décadas de 1960 y 1970 gracias a la confluencia de diferentes escuelas provenientes de campos como la filosofía, la sociolingüística, la teoría literaria o la semiótica que reaccionaron contra la visión positivista de la ciencia y el conocimiento en el estudio del lenguaje, si bien en este movimiento también influyen en su momento otros factores como el descontento o las limitaciones que presentan otros métodos como el análisis de contenido a la hora estudiar textos de distinta naturaleza.

De entre estas diferentes versiones que existen en la actualidad del análisis del discurso (McMullen, 2011) y de las que nos podemos servir en nuestra investigación, aquella más adecuada en nuestro caso es el análisis del discurso en psicología. Esta variedad que se enmarca en la psicología social es la más adecuada puesto que se centra en estudiar fenómenos psicológicos y, dado que las ideas de los docentes sobre una capacidad, facultad o proceso mental como la imaginación histórica tienen un carácter metacognitivo y de reflexión sobre un componente o forma de pensamiento, las directrices metodológicas de esta rama del análisis del discurso pueden ser muy provechosas. Así, no realizamos un análisis de los procesos discursivos y en base a principios como los de dominio y poder que enfatizan conocidos analistas como T. van Dijk, entre otros (Potter y Wetherell, 2002), sino que optamos por el enfoque de la psicología discursiva que propugnan investigadores como J. Potter, M. Wetherell y S. Wiggins, el cual a su vez está influenciado parcialmente por perspectivas retóricas y porvisiones postestructuralistas como las de M. Foucault.

Así, la psicología discursiva no busca comprender la naturaleza de los fenómenos psicológicos, sino examinar cómo estos se construyen en el habla como acción social, loque le permite centrarse en el discurso porque es el ámbito donde se discute la acción, lacomprensión y la intersubjetividad (Willig,

2013). Al mismo tiempo, una característica determinante de ese método es que parte de entender el habla y los textos como prácticas sociales y, a partir de ello, en los discursos considera tanto el fondo –o contenido– (los temas y significados) como la forma (la gramática y la cohesión) (Potter y Wetherell, 2002). Todo ello hace que el empleo complementario de estos métodos de análisis se presente como una opción metodológica de gran interés para examinar cuestiones emergentes como propugna la teoría fundamentada, pero al mismo tiempo hacerlo compensando algunas de sus limitaciones más significativas con un segundo estudio de los datos a través del análisis del discurso.

4. CONCLUSIONES

La teoría fundamentada ofrece interesantes ventajas como método de investigación de aspectos que han sido poco investigados o que están recibiendo un interés creciente en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, aunque también refleja ciertos inconvenientes en los que es preciso reparar. De este modo, al estudiar cuestiones tales como las percepciones del profesorado sobre la imaginación histórica, emplear esta no supone aplicar unos moldes predefinidos sobre las concepciones de los docentes sino hacer que las categorías emerjan de los propios datos. Además, la imaginación histórica representa una cuestión muy poco investigada desde la Didáctica de la Historia en general, y en el contexto español en particular, por lo que es pertinente estudiarla a partir de la teoría fundamentada ya que representa un método idóneo para estos casos.

Junto con ello, existen ciertas limitaciones que presenta la teoría fundamentada como método de análisis de datos cualitativos que pueden ser compensadas aplicando el análisis del discurso. Así, la teoría fundamentada no trabaja en base a hipótesis y el análisis del discurso sí lo puede hacer, por lo que este permite abordar de lleno y de manera diferenciada distintas dimensiones; por otro lado, el carácter ahistórico de la teoría fundamentada se ve compensado por un método que prioriza situar contextualmente el discurso, tanto en el lugar que ocupa cada idea dentro de la conversación, como en el marco de discursos sociales e institucionales más amplios; y, por último y más importante, es necesario destacar la pertinencia de aplicar un método de análisis que simultáneamente contemple qué se dice y cómo se dice al estudiar, por ejemplo, una cuestión como la imaginación histórica en el ámbito educativo.

Atendiendo a todo ello, estas disquisiciones metodológicas sobre el análisis cualitativo de datos –como los que aportan las entrevistas de distinta clase y que son tan habituales en nuestro ámbito– aparecen como debates relevantes que nos permitirán formar conocimientos más robustos y de mayor utilidad educativa y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, R. M., Rivero, P. y Domínguez, P. L. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. IFC.

Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada "Grounded Theory": el desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. CIS.

Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for AdvancingSocial Justice Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 507-535). Sage.

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(5), 679-709. https://doi.org/10.1080/00220270902947376

Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.

Henwood, K. y Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, *8*(3), 115–118.

Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M. y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Síntesis.

McMullen, L. M. (2011). A Discursive Analysis of Teresa's Protocol: Enhancing Oneself, Diminishing Others. En F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson y E. McSpadden (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis* (pp. 205–223). The Guilford Press.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de lasCiencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 149-174.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativaen América Latina a partir de sus Artículos. *REICE*, *17*(2), 5–25.https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001

Pidgeon, N. y Henwood, K. (2009). Grounded theory. En M. A. Hardy y A. Bryman (Eds.), *Handbook of Data Analysis* (pp. 625-648). Sage.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. SAGE.

Potter, J. y Wetherell, M. (2002). Analyzing discourse. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 47-66). Routledge.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, *26*, 95–120. https://doi.org/ 10.7203/DCES.26.1933

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados La Historia Enseñada*, (14), 34-56.

van Drie, J. y van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87–110. https://doi.org/ 10.1007/s10648-007-9056-1

Wiggins, S. y Potter, J. (2008). Discursive Psychology. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 73-90). Sage.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology (2ª ed.)*. Open University Press.

4

LITERACIDAD CRÍTICA DIGITAL A TRAVÉS DE NARRACIONES HISTÓRICAS EN REDES SOCIALES

María Alejandra Rojas
Neus González-Monfort

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente comunicación daremos cuenta de algunos de los avances en una investigación de doctorado que se está realizando en escuelas secundarias de Chile. El área disciplinar desde la que se desarrolla el proyecto es la didáctica de las ciencias sociales.

El proyecto indaga en la posibilidad de utilizar narraciones históricas breves, presentadas como comentarios de redes sociales, para promover la literacidad crítica digital de los estudiantes.

Entre los objetivos de la investigación está analizar el desarrollo de la literacidad crítica digital del estudiantado después de la aplicación de una propuesta didáctica y proponer ideas para el diseño de materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de la literacidad crítica digital en las escuelas medias de Chile.

Creemos que la promoción de la literacidad crítica y de las habilidades que permitan a las/os jóvenes analizar y cuestionar los mensajes que les llegan a través de las redes sociales sontareas relevantes para la Didáctica de las Ciencias Sociales, en particular, considerando los Objetivos de Desarrollo Sostenible fijados por la ONU para el año 2030, donde se establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos/as.

2. LITERACIDAD CRÍTICA DIGITAL

En los últimos años y desde diversas disciplinas se han venido generando trabajos que utilizan el concepto de literacidad crítica digital, debido a la ne-

cesidad de reconocer las particularidades de los entornos digitales a la hora de desarrollar las habilidades críticas de las personas.

Entre los temas abordados por quienes utilizan el concepto, destaca el deseo de entender las condicionantes ideológicas de unas plataformas que se pretenden neutrales. En este sentido Hinrichsen y Coombs (2013) plantean el problema de una educación que incorpora las herramientas digitales sin cuestionar los principios que hay detrás, los que, según Pangrazio (2016) se caracterizarán por un profundo individualismo.

Ávila y Pandya (2013) señalan que es importante identificar las relaciones de poder y los intereses existentes en las plataformas digitales y no solo el contenido de los discursos que se encuentran en ellas.

En el mismo sentido, Vang (2013) y Golden (2018) reflexionan sobre la forma en que loslogaritmos determinan las búsquedas y pueden generar sesgos y discriminaciones que no son advertidas por los usuarios.

Das y Pavlícková (2014) plantean que uno de los nodos centrales que debe considerar la crítica de las plataformas digitales es el problema de la autoría de los contenidos, en los que muchas veces no es fácil reconocer creadores.

Respecto a las estrategias de trabajo para desarrollar la Literacidad crítica Digital, Pangrazio (2016) y Doerr-Stevens (2016) señalan la importancia de pasar de la lectura de los materiales a la producción de textos multimediales.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, Castellví (2019) propone seguir el formato de las redes sociales para promover la literacidad crítica. En dicha tesis se sigue un modelo que ha sido implementado en la presente investigación. Este modelo propone la distinción de hechos y opiniones, el trabajo en torno a la fiabilidad y veracidad de las fuentes; la interpretación de la intencionalidad de los autores; y el cuestionamento de los silencios y los vacíos informativos.

3. EL CONTEXTO DE LAS REDES SOCIALES

En las investigaciones sobre las redes sociales se reconoce el carácter colectivo, descentralizado y horizontal de estas plataformas. En ellas todos pueden consumir y al mismo tiempo crear material, difuminando la dicotomía tradicional entre productores mediáticos y usuarios (Castells, 2013; Jones et al., 2015).

También se reconoce que existe una poderosa interconexión entre las diversas comunidades, las que se centran en torno a criterios selectivos de afinidad (Castells, 2013; Evolvi, 2018). Ello sería posible, entre otras cosas, gracias a los algoritmos que filtran resultados, produciendo "burbujas" o "nodos" de personas que piensan parecido (Lanier, 2018; KhosraviNik, 2017).

Los intercambios de información en las redes sociales son multimediales. Imagen, video, sonido y texto se entrelazan (Castells, 2009; Bouvier y Machin, 2018).

Así, una discusión muchas veces puede darse utilizando materiales gráficos, como "memes", audios, videos, etc. (Lanier, 2018).

Otra característica de las redes es su inmediatez y rapidez. Los contenidos van cambiandovelozmente, al ritmo de la creación de nuevos productos. Existen estímulos a la renovación de material y a la participación (Salmela-Aro et al, 2017; Lanier, 2018), un sistema que favorece las respuestas inmediatas a los nuevos contenidos, como cuadros de comentarios, enlaces a comentarios de otras personas, etc. (Evolvi, 2018) y limitaciones formales a la extensión de las interacciones. Lo anterior desincentiva el desarrollo de argumentaciones y discusiones pausadas (Carr, 2011; Bouvier y Machin, 2018; Jones et al., 2015).

Jansen et al. (2009) reparan en la dificultad de analizar los discursos de las redes en función de sus autores, los que son difíciles de rastrear y, muchas veces, son robots. Asimismo, hay quienes reparan en la falta de consecuencias que los comentarios tienen en la vida de quienes los emiten, lo que puede producir la rápida degeneración de una conversación online (Zizek, 1997; Dean, 2010) y el desarrollo de mensajes ofensivos (Lanier, 2018).

Algunas de las características señaladas, como pueden ser la inmediatez y el flujo de información constante, la capacidad de que cualquiera cree, re-edite y difunda información, o la dificultad de identificar la autoría de una fuente, hacen que exista escasa preocupación por la verificación de los hechos y que, en general la presencia de datos verificables pueda hacerse irrelevante para muchos usuarios (Sustein, 2011; Jansen et al., 2019). En el mismo sentido, se ha planteado que las redes sociales pueden convertirse en un espacio particularmente apto para la divulgación de rumores y "fake news" (Allcott y Gentzkow, 2017; Bonet-Martí, 2020).

Existen autores que reparan en el carácter comercial, de código cerrado y propiedad privada de estas plataformas (Bouvier, 2015; Bouvier y Machin, 2018). Ello implica abordar el tema del interés económico que mueve las redes, cuyo modelo de negocio es la venta de publicidad "targetizada" a partir de los datos personales (gustos, preferencias) de los/as usuarios/as (Fuchs, 2015). Sin que, por otro lado, exista ninguna clase de pago para la inmensa mayoría de los productores de contenido (KhosraviNik y Unger, 2015; Baym, 2015; Duffy y Wissinger, 2017; Lanier, 2018).

4. LAS NARRACIONES HISTÓRICAS EN REDES SOCIALES

Como ya se ha dicho anteriormente, esta investigación pretende indagar en formas de promover la literacidad crítica digital en clases de historia. En este sentido, se decidió utilizar comentarios que tuvieran contenido histórico, de forma que el trabajo pudiese enlazarse con las unidades existentes en el currículum escolar chileno. Hemos conceptualizado esta clase de comentarios

como "narracciones históricas en redes sociales", siguiendo el uso del concepto de narraciones históricas (*historical narratives*) que hacen diversos investigadores del área (Levstik, 1989; Soria, 2014; van Nieuwenhuyse y Wils, 2015).

La estrategia inicial apuntaba a la reproducción integra de comentarios extraídos de internet, pero durante la construcción de los instrumentos se presentaron una serie de problemasque terminaron haciendo muy difícil su implementación práctica, como fue la falta de diálogo entre los distintos usuarios, los insultos, las faltas ortográficas y la dificultad de encontrar comentarios que coincidiesen con los diferentes aspectos de los contenidos que se buscaba trabajar. Era necesario realizar referencias a libros, utilizar tipos específicos de argumentos o presentar discusiones entre los distintos usuarios, lo que se hacía complejo utilizando loscomentarios tal como se encontraban en las redes.

Por ello, se prefirió modificar los discursos recogidos, adaptándolos a las necesidades del proyecto. En otros casos fue necesario construir narraciones desde cero, pero respetando las características propias del formato.

IMAGEN 1. Ejemplo de los comentarios con que se trabaja en los instrumentos



Fuente: Elaboración propia

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ubica dentro de los principios y métodos propios del paradigma socio-crítico. La metodología de trabajo es mixta, con una prevalencia de técnicas cualitativas como el análisis de contenido y el análisis de discurso (Sabariego, Dorio y Massot, 2012).

La investigación implementa un estudio de caso. El estudio de caso es un método de investigación cuya característica central es estudiar un caso real, en su contexto, profundizando en él (Simons, 2009), entendiendo "la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 20212, p. 11).

La investigación se centra en el estudiantado. Específicamente, se investigan sus representaciones sociales y cómo estas cambian con la aplicación de una propuesta didáctica.

Así, se está trabajando con 4 cursos de educación secundaria. La muestra se ha seleccionado a través de métodos no-probabilísticos de carácter intencional, siguiendo criterios de accesibilidad.

La investigación contempla un primer trabajo de campo, con dos cursos, realizado entre octubre y noviembre de 2021. Y una segunda instancia de trabajo de campo, con otros dos cursos, a realizar en marzo de 2022. Entre el primer y el segundo trabajo de campo media un proceso de mejora de los instrumentos de investigación, a partir de los procesos de validación, de experimentación y de las observaciones recogidas.

Los cuestionarios y guías han sido aplicados como formularios online, dejando espacio para la mediación de los docentes y el debate colectivo en torno a ellos.

La aplicación de los instrumentos se realiza en tres fases:

1. Una primera etapa de contextualización, que incluye la aplicación del cuestionario inicial a las y los estudiantes.
2. Una fase de intervención, en la que se aplica la propuesta didáctica.
3. Una etapa de evaluación, que contempla un cuestionario final, entrevistas grupales para las/os estudiantes, y una entrevista para las/os docentes.

En las guías de trabajo se intenta modelar las habilidades presentando:

- Una serie de narraciones históricas en redes sociales.
- Un texto en el que se enseña a distinguir ciertas habilidades en esas narraciones.
- Ejercicios de análisis de otros comentarios, para que los/as estudiantes puedan desarrollar sus habilidades a partir de la práctica.
- El contenido histórico con que se decidió trabajar fue la unidad que comprende el gobierno de Allende, la dictadura militar y el regreso a la democracia (1970 a 1990). Inmediatamente antes de comenzar la investigación ambos cursos habían trabajado esta unidad.

TABLA 1. Instrumentos y fases de la de datos

Fase	Instrumento de investigación	Tiempo en aula
Contextualización	*Cuestionario inicial a estudiantes* *Notas de campo*	*60 minutos*
Intervención	*Guía de trabajo 1: Distinguir hechos y opiniones*	*90 minutos*
	Guía de trabajo 2: Silencios y vacíos en la información	*90 minutos*
	Guía de trabajo 3: Fiabilidad de las fuentes e intencionalidad	*90 minutos*
	Notas de campo	—
Evaluación	*Cuestionario final para estudiantes* *Entrevistas a docentes y estudiantes* *Notas de campo*	*60 minutos* — —
Tiempo total en aula		*390 minutos (6,5 horas)*

Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 2. Ejemplo de modelación en guía

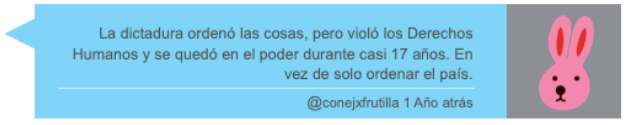
- **Los hechos** son eventos o situaciones reales, que se pueden comprobar. 1+1= 2 es un hecho. Que en 1818 se firmó la independencia de Chile es un hecho. Son comprobables y tenemos buenas pruebas de que son reales. Los hechos ocurrieron o no. Si algo no ocurrió -o es indemostrable- no es un hecho. A los hechos también se les denomina **evidencia.**

- **Las opiniones**, en cambio, son afirmaciones que hacen las personas según sus creencias, intereses, gustos, etc. Pueden apoyarse en hechos y estar bien construidas o pueden basarse en mentiras y falacias. Y a veces es muy difícil distinguir entre una opinión bien fundamentada y una que no lo está.

Muchas veces en la redes sociales, en la prensa y en las conversaciones del día día, vemos que se plantean como hechos incuestionables cosas que, en realidad, solo son opiniones.

Distinguir los hechos de las opiniones no suele ser fácil, sobre todo si no se tienen muchos conocimientos sobre un tema. Por eso, es bueno recurrir a **fuentes** de información externa, como libros, wikipedia o páginas web que parezcan **fiables** (confiables y serias). Para que nos puedan ayudar a saber lo que es reconocido como hecho y lo que no.

Revisemos los hechos y las opiniones analizando un comentario:



Hechos	Opiniones
-La dictadura violó los DDHH. -La dictadura se quedó en el poder por casi 17 años	-La dictadura ordenó las cosas

En el comentario de *@conejxfrutilla* hay dos afirmaciones que son hechos demostrables. Basta consultar cualquier libro de historia para saber el tiempo que duró la dictadura y el hecho de que se violaron masivamente los Derechos Humanos.

Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 3. Ejemplo de ejercicio práctico a desarrollar por estudiantes



Fuente: Elaboración propia

6. PRIMERAS IMPRESIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

En el primer trabajo de campo participaron 62 estudiantes, distribuidos en dos cursos en establecimientos distintos. Entre las primeras observaciones que es posible realizar está la importancia de los docentes como dinamizadores de la actividad. Los momentos en que se produjo un debate más rico y mayores niveles de participación entre los estudiantes fue cuando los profesores tuvieron la disposición de resignificar las guías y realizar un trabajo colectivo en torno a ellas.

Una segunda reflexión tiene que ver con la forma en que los estudiantes se han enfrentado a los comentarios. Tanto en los cuestionarios, como en la interacción en clases, hemos notado la identificación de las y los jóvenes con determinadas visiones sobre el tema.

Ellos/as han recurrido constantemente a las memorias familiares, a los relatos de madres, padres y abuelos/as sobre el periodo de la Unidad Popular y de la dictadura militar chilena. En este sentido, hemos notado como la actividad ha implicado un cuestionamiento, pero también la reafirmación de sus representaciones previas sobre el tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, J., y Pandya, J. Z. (2013). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges* (Vol. 54). ERIC.

Baym, N. K. (2015). Social media and the struggle for society. *Social Media+ Society*,*1*(1), 2056305115580477.

Bonet-Martí, J. (2020). Análisis de las estrategias discursivas empleadas en laconstrucción de discurso antifeminista en redes sociales. *Psicoperspectivas*, *19*(3), 52-63.

Bouvier, G., y Machin, D. (2018). Critical discourse analysis and the challenges and opportunities of social media. *Review of Communication*, *18*(3), 178-192.

Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, andscholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, *13*(1), 210-230.

Cagé, J. (2016). *Salvar los medios de comunicación* (Vol. 493). Anagrama.Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México.

Chugh, R., y Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review ofFacebook. *Education and Information Technologies*, *23*(2), 605-616.

Das, R., y Pavlíčková, T. (2014). Is there an author behind this text? A literary aestheticdriven approach to interactive media. *New Media & Society*, *16*(3), 381-397.

Duffy, B. E., y Wissinger, E. (2017). Mythologies of creative work in the social mediaage: Fun, free, and "just being me". *International Journal of Communication*, *11*, 20.

Evolvi, G. (2018). Hate in a tweet: Exploring internet-based islamophobic discourses. *Religions*, *9*(10), 307.

Golden, N. A. (2017). Critical digital literacies across scales and beneath the screen. *Educational media international*, *54*(4), 373-387.

Hinrichsen, J., y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, *21*.

Jansen, B. J., Zhang, M., Sobel, K., y Chowdury, A. (2009). Twitter power: Tweets as electronic word of mouth. *Journal of the American society for information science and technology*, *60*(11), 2169-2188.

Jones, R. H., Chik, A., y Hafner, C. A. (2015). *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge.

Keen, A. (2015). *The Internet is not the answer*. Open Road+ Grove/Atlantic.

KhosraviNik, M., y Unger, J. W. (2016). Critical discourse studies and social media: Power, resistance and critique in changing media ecologies. In R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse studies* (pp. 205-233).

Lanier, J. (2010). *You are not a gadget: A manifesto*. Vintage.

Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. Random House.

Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory into practice*, *28*(2), 114-119.

McMillan, J. H., Schumacher, S., y Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Madrid.

O'reilly, T. (2005). What is web 2.0. Retrieved 07/01/2022, from https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in thecultural politics of education*, *37*(2), 163-174.

Sabariego Puig, M., Dorio Alcaraz, I., y Massot Lafon, M. I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., y Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *46*(2), 343-357. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Soria López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2th ed.). Ediciones Morata.

Van Nieuwenhuyse, K., y Wils, K. (2015). Historical narratives and national identities. *Journal of Belgian History*, *45*(4).

5

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UN COMPENDIO DE LOS CURRÍCULOS EN ESPAÑA

María Yazmina Lozano Mas
Santiago D. Hernández Torres

1. INTRODUCCIÓN

Los contenidos que conforman el currículo de Ciencias Sociales han cambiado desde su aparición en el sistema educativo español. Dentro de esos contenidos que actualmente se trabajan, la presente comunicación pone el foco en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), definida por la UNESCO como aquella que proporciona a los educandos de todas las edades los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para superar los desafíos (..), fundamentalmente el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades. Este aprendizaje debe preparar a los discentes para encontrar soluciones a los desafíos de hoy y de mañana. La educación debe ser transformadora y permitir que tomemos decisiones fundamentadas y actuar de manera individual y colectiva con miras a cambiar nuestras sociedades y cuidar el planeta (https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible).

A través de esta comunicación se pretende analizar si esta educación esta presente en el currículo español de Ciencias Sociales: para ello, estudiaremos en primer lugar el currículo básico de Educación Primaria, y cómo se traslada a la de las diferentesComunidades Autónomas (CCAA).

"En cada periodo histórico, las políticas curriculares deben responder a los retos prioritarios que se van configurando en los diferentes contextos sociales en los que se desarrollan los sistemas educativos" (La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE: 3). Por lo tanto, los contenidos que se insertan en un currículo no se incluyen de forma aleatoria. Supone la concreción de los fines sociales y culturales de la educación de un país, siendo reflejo de un modelo educativo determinado (Lucio, 2009).

De acuerdo con Gimeno, (2007):

> En la escolaridad obligatoria, el currículo suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas de la cultura del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. Es decir, por contenidos en este caso, se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado.

En este contexto, la asignatura de Ciencias Sociales apareció en los programas educativos españoles a partir de la ley 14/1970 de 4 de agosto (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa). Hasta ese momento, las materias que se incluían en ella se enseñaban de forma separada: geografía, historia y educación cívica (Lagares y Muñoz Bolaños, 2018).

Trasladándonos a la actualidad, debe tomarse como referencia inicial el Real Decreto (RD) 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. De acuerdo con esta normativa, las Ciencias Sociales integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos.

Los contenidos se agrupan en bloques (cuatro), de forma que se puedan identificar los principales ámbitos que integran las Ciencias Sociales. De los diferentes bloques, el que interesa al objeto de la presente comunicación es el bloque 2, El mundo en que vivimos, en el que, entre otros temas, se analiza la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales. Lo que se pretende en la presente comunicación es comprobar cómo se traslada la educación en el Desarrollo Sostenible desde el RD 126/2014 hacia las diferentes normativas autonómicas.

En dicho RD, el currículo básico se organiza en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. En lo relativo a Educación para el Desarrollo Sostenible, y teniendo en cuenta la definición realizada por la UNESCO, pueden incluirse los siguientes:

TABLA 1. Contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje Bloque 2 de Ciencias Sociales

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
El Desarrollo Sostenible Los problemas de la contaminación	*17. Explicar la influencia del comportamiento humano en el medio natural, identificando el uso sostenible de los recursos naturales, proponiendo una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad, especificando sus efectos positivos*	*17.1 Explica el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo y adoptando una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones ambientales de nuestro planeta*
El cambio climático: causas y consecuencias	*Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático.*	*18.1. Explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones responsables para frenarlo*
Consumo responsable		

Fuente: *Real Decreto (RD) 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de laEducación Primaria, elaboración propia.*

Este contenido se traslada de una forma específica a cada Comunidad Autónoma, como veremos en las siguientes páginas.

2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

En la sociedad actual, un problema fundamental es la sostenibilidad del desarrollo humano, ligado a un crecimiento económico que sigue la lógica de un crecimiento indefinido y no inclusivo que aumenta la vulnerabilidad, la desigualdad por razón de género, cultura o religión (Aznar y Barrón, 2017).

La preocupación por el desarrollo como objeto de estudio desde un punto de vista teórico empezó a ser considerado a partir de mediados del siglo XX, principalmente en el ámbito de la economía, vinculada a la prosperidad económica en los países desarrollados (Aznar y Barrón, 2017).

Sin embargo, a finales de los sesenta y principios de los setenta, aunque se habían producido avances en algunos ámbitos como el acceso al agua potable o el saneamiento, había dos grandes esferas en las que dicho avance no se había producido: pobreza y desigualdad (Aznar y Barrón, 2017).

En este contexto, en 1972 se realiza una publicación en la que se pone de manifiesto el progresivo deterioro del medio natural, y esto, junto a pobreza y desigualdad "apuntaban al claro fracaso de dicha concepción de desarrollo, y la necesidad de una concepción más social" (Aznar y Barrón, 2017), lo que supuso

una revisión de estos planteamientos, integrando para ello la asunción de los límites del planeta, y la existencia de problemas globales e interdependientes que ponen en riesgo el bienestar humano y la biodiversidad (Aznar y Barrón, 2017).

En el proceso de conformación del concepto de Desarrollo Humano Sostenible debemos detenernos en la figura de Amartya Kuman Sen. A partir de sus aportaciones tomó cuerpo el enfoque de capacidades como indicador de desarrollo humano. El desarrollo estaría centrado en las personas, publicándose en 1990 el primer Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano, a partir del que podemos hablar de dicho término (Aznar y Barrón, 2017).

A esto debemos unir la perspectiva de la sostenibilidad, que implica cubrir las necesidades de la generación presente sin comprometer la de las futuras para hacer lo propio.

De esta forma, a partir del informe Brundtland (1987), se desarrolla este concepto, vinculándose al desarrollo humano, y conformando el término Desarrollo Humano Sostenible (Aznar y Barrón, 2017).

3. EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA

Como se mencionó en el epígrafe anterior, los contenidos del RD 126/2014 son desarrollados de forma específica por cada Comunidad Autónoma debido a la transferencia de competencias en materia educativa tras la promulgación de la Constitución (1978).

Las normativas que en la actualidad regulan la ordenación del currículo de primaria en España se pueden ver en la Tabla 2:

TABLA 2. Normativa autonómica que regula el currículo de Primaria

Comunidad Autónoma	Normativa
Andalucía	*Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*
Comunidad Autónoma de Aragón	*Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*
Principado de Asturias	*Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.*

Comunidad Autónoma de Canarias	*Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.*
Comunidad Autónoma de Cantabria	*Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*
Comunidad Autónoma Castilla La Mancha	*Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2014/9028]*
Castilla y León	*Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*
Cataluña	*Decreto 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*
Ceuta y Melilla	*Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.*
Comunidad Valenciana	*Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*
Extremadura	*Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*
Galicia	*Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*
Islas Baleares	*Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears*
La Rioja	*Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja*
Madrid	*Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria*
Región de Murcia	*Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*
Navarra	*Decreto foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.*
País Vasco	*Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*

Fuente: Normativa de las Comunidades autónomas sobre el currículo de Educación Primaria, elaboraciónpropia.

Una vez revisada la normativa vigente, en cuanto a esta temática podemos realizar una serie de observaciones.

En primer lugar, se trata de un tema que se inscribe en el bloque 2 "El Mundo en que vivimos", en el que se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno como en medios más lejanos, incluyendo contenidos que abordan desde el estudio de la Tierra o el Universo, la representación de la Tierra, o el consumo responsable, el clima y el cambio climático, el paisaje y la intervención humana en el Medio (R.D. 126/2014). En todos los casos, efectivamente, los contenidos relacionados con el Desarrollo Humano Sostenible se introducen en el bloque 2.

De acuerdo con el RD 126/2014 la EDS se agrupa en cuatro grandes bloques de contenidos:

1. El desarrollo sostenible.
2. Los problemas de la contaminación.
3. El cambio climático: causas y consecuencias.
4. Consumo responsable.

Teniendo esto en cuenta, la EDS en la legislación autonómica se traslada de la siguiente forma (por economía de espacio, se asignará el número correspondiente relacionado con la temática al lado del curso o ciclo en que se desarrolla):

TABLA 3. Presencia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el currículo de Primaria por Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Ciclo o curso en el que se inscriben los contenidos propios de la EDS
Andalucía	*2º ciclo: 3, 4,* *3er ciclo: 1, 2, 3, 4*
Comunidad Autónoma de Aragón	*1º 1* *2º 2 4º4* *5º 1, 3, 4* *6º 1, 2, 3, 4*
Principado de Asturias	*1º 4* *2º 4* *3º 2, 4* *4º 1, 2* *5º 2, 4* *6º 2, 3, 4*
Comunidad Autónoma de Canarias	*1º 4* *2º 1* *3º 4* *4º 1* *6º 1, 3, 4*

Comunidad Autónoma de Cantabria	*1º 1, 4* *2º 2, 1* *3º 2, 4* *5º 3* *6º 1, 2, 3*
Comunidad Autónoma Castilla La Mancha	*1º 2, 4* *2º 2* *3º 2, 4* *4º 2* *5º 3* *6º 1, 2*
Castilla y León	*1º 2, 4* *2º 4* *3º 1* *4º 1, 4* *5º 3* *6º 1, 4*
Cataluña	*3º-4º: 4* *5º-6º 1*
Ceuta y Melilla	*1º 4, 2* *2º 2* *3º 4, 2* *5º 3* *6º 1, 2, 3*
Comunidad Valenciana	*1º 1* *2º 1* *5º 1, 2* *6º 3*
Extremadura	*1º 1, 2, 4* *2º 1, 2, 4* *3º 1, 2, 4* *4º 1, 2, 4* *5º 1, 2, 3, 4* *6º 1, 2, 3, 4*
Galicia	*2º 1* *3º 1* *4º 1, 3, 4* *5º 1, 2, 3, 4* *6º 1, 2, 3, 4*
Islas Baleares	*1º-3º 1, 2, 3, 4* *4º-6º 1, 2, 3, 4*
La Rioja	*1º 2, 4* *2º 2* *3º 2, 4* *5º 3* *6º 1, 2, 3*

Madrid	*2º 1* *4º 3*
Región de Murcia	*1º 2, 4* *2º 1* *3º 2, 3* *4º 2* *5º 3* *6º 1, 2, 4*
Navarra	*1º 2, 4* *2º 2* *3º 2, 4* *5º 3* *6º 1, 2, 3*
País Vasco	*1er ciclo: 2, 4* *2º ciclo: 1, 2*

Fuente: Normativa de las Comunidades autónomas sobre el currículo de Educación Primaria, elaboración propia.

Como podemos comprobar, la forma de abordar los contenidos no es homogénea en las CCAA, y podemos detectar diferentes situaciones: En primer lugar, casos comoel de la Comunidad Autónoma de Madrid, que no aborda todos los contenidos propuestos para la EDS. En este caso se encontrarían también las CCAA de Cataluña(no integra los problemas de contaminación, ni el cambio climático), y la valenciana (enla que falta el consumo responsable). De estas comunidades la que ha incluido en menormedida contenido relacionados con la EDS es la de Madrid, puesto que sólo puede ubicarse en dos cursos de primaria (segundo y cuarto).

En segundo lugar, tenemos aquellos casos de comunidades que han optado por incluir contenidos relacionados con la temática abordada en todos los cursos de primaria: Principado de Asturias, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Islas Baleares, Región de Murcia, y País Vasco. De ellas, sólo Islas Baleares integra los cuatro contenidos en todos los cursos, y en algunos casos, como Galicia, Aragón, Extremadura y Galicia lo hacen en los niveles superiores (quinto, sexto).

En líneas generales se opta por la integración de uno o dos contenidos por curso, abordando en los niveles inferiores de forma preferente los problemas de contaminacióny el consumo responsable, y a partir de cuarto de primaria, temas como el cambio climático.

La contaminación comprende diferentes aspectos: puede tratarse de forma genérica: "la contaminación" (como se hace en las Comunidades de Cantabria, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, y País Vasco). En menor medida, se distingue entre la contaminación atmosférica y/o la contaminación de las aguas,

principalmente (Murcia). Una tercera opción es abordar la contaminación en los cursos inferiores, y las particularidades (atmosférica, etc.), en los superiores (Comunidad Autónoma de Aragón, Principado de Asturias, Castilla la Mancha. Finalmente, la Comunidad Autónoma de Canarias, introduce en primer lugar la contaminación hídrica, y posteriormente, la contaminación en general.

4. CONCLUSIONES

La EDS es un tema relevante, como se comprueba a partir de su inclusión en el currículo de Ciencias Sociales. De forma mayoritaria, las CCAA han optado por realizaruna inserción progresiva de los contenidos a abordar, priorizando el consumo responsable, y los problemas de la contaminación, que es uno de los temas en los que mayor desglose se puede encontrar.

No obstante lo anterior, aún quedan aspectos de la EDS por integrar en estos contenidos, puesto que no se han detectado, ni en el bloque dos, ni en el tres de CienciasSociales: nos referimos a la pobreza y las desigualdades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Lagares, A.R. y Muñoz, R. (2018). Las ciencias sociales en el currículo: Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En Revista de Investigación Magister, Numero 2, https://app.rdim.es/archivos/publicacion/8f10c1b2a2dcdde9227c6d4938217553.pdf

Lucio, R. (2009). La dimensión social del currículum: una visión desde Nicaragua en FLAPE Foro latinoamericano de Políticas educativas, Año 6, nº 27.http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022402/8.pdf

Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: Un compromiso educativo en *Teoría Educativa*29 1-2017, 25-53 http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912553

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma deAragón (2014). Boletín Oficial de Aragón, 119 de 20 de junio de 2014, Disposiciones Generales, 19288 a 20246, http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (2014). Boletín Oficial del Principado de Asturias 202 de 30 de agosto de 2014, Disposiciones Generales, 1 a 414. https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, Boletín Oficialde Canarias 156 de 13 de agosto de 2014, 21911 a 22569. http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (2014). Boletín Oficial de Cantabria 29 de 13 de junio de 2014, Disposiciones Generales, 1507 a 1937. https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (2014) DiarioOficial de Castilla La Mancha 132 de 11 de julio de 2014, Disposiciones generales, 18498 a 18909. https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr

Orden edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2014) Boletín Oficial de Castilla y León 117 de 20 de junio de 2014, Disposiciones generales, 44181 a 44776. https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (2015). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 690 de 26 de junio de 2015, Disposicions, 1 a 136. http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, Diario Oficial de la Comunitat Valenciana 7311 de 7 de julio de 2014, 16325 a 16694, https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de EducaciónPrimaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (2014), Diario Oficial de Extremadura 114 de 16 de junio de 2014, 18965 a 19283. http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf

Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia 171 de 9 de septiembre de 2014,Diario Oficial de Galicia, Disposicións xerais, 37406 a 38087. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html

Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears (2014) Boletín Oficial de las Illes Ballears (BOIB), Secció I, Disposicions generals, 97 de 19 de julio de 2014, 34495 a 34501. http://www.caib.es/eboibfront/ca/2014/8350/544344/ordre-de-la-consellera-d- educacio-cultura-i-univer

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para l a Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria Boletín Oficialde la Comunidad de Madrid 175, de 25 de julio de 2014, Disposicionesgenerales,10 a 89, https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM- 20140725-1.PDF

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.Boletín Oficial de la Región de Murcia 206 de 6 de septiembre de 2014. Disposiciones generales, 33054 a 33556. https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895

Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra (2014). Boletín Oficial de Navarra, 174 de 5 de septiembre de 2014, 1 a 181 https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de EducaciónBásica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, Boletín Oficial del País Vasco 9 de 15 de enero de 2016, Disposiciones generales, 1 a 279. https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014), Boletín Oficial del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014 a 2222, https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED) (1987). Our common future. The Brundtland Report. Oxford: Oxford UniversityPress.

6

DESARROLLO SOSTENIBLE Y AGENDA 2030 EN EL CURRÍCULO DE LAS ASIGNATURAS DE ECONOMÍA EN ESO Y BACHILLERATO

Elena Gómez de la Fuente
Elena María Muñoz Espinosa

1. INTRODUCCIÓN

La dificultad de un contexto mundial y los efectos nocivos que la actividad humana sigue provocando sobre el medioambiente hace necesario que todos los ciudadanos juguemos un papel activo en la resolución de estos objetivos universales.

El deterioro ambiental que nos rodea (junto con otros problemas sociales: pobreza, hambre, paz…) provocó que en 2015 más de 190 países se comprometieran a promover los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas y su cumplimiento para el año 2030[1].

En la Agenda 2030, la educación tiene un doble papel: primero cumpliendo el ODS nº4, ofreciendo una educación de calidad. Y, por otro, siendo la base de conocimientos y de acción para poder conseguir el resto de ODS.

Por otra parte, y tal y como aparece reflejado en nuestra legislación educativa[2], el profesorado debe fomentar que el alumnado tenga un pensamiento crítico ante lasdificultades que les rodea e intenten ser proactivos para ser parte de la solución.

---

[1] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: https://www1.undp.org/content/undp/es/home.html

[2] En junio de 2021, en España, la legislación educativa es la conocida como LOMCE, recogida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Este trabajo no plantea una utopía: no hace cambios de currículo, no propone un cambio de las leyes educativas ni tampoco plantea clases imposibles de llevar a cabo. Lo que plantea es una propuesta educativa real que pueda ponerse en práctica. Para ello, aprovecha los contenidos del currículo básico establecido en la legislación actual[3]. Pero, sobre todo, les dota de una presencia real en el aula y consigue que formen parte de la materia evaluable.

Las materias de Economía y Empresa que aparecen en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato son una gran oportunidad para ofrecer la visión de una economía sostenible y social, así como un modelo empresarial que busque la transformación hacia lo sostenible. Al mismo tiempo, se trabaja el consumoresponsable, la diferente y posible distribución de la renta entre diferentes sectores poblacionales o la producción de bienes y servicios en línea con el respeto al medioambiente.

2. EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Se define como Desarrollo Sostenible *el conjunto de circunstancias o condicionesexteriores a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades* (RAE, 2021). Esto incluye al suelo, el subsuelo, el aire, los mares y los ríos, así como a todos los seresvivos y las actividades que realizan e interrelaciones existentes entre todos ellos.

A partir del Informe de la Comisión Brundtland, Desarrollo Sostenible es "aquel desarrollo que satisface las necesidades del mundo actual sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, 1987).

En 1992, se celebra en Río de Janeiro la Conferencia de las Naciones Unidassobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), también denominada *Cumbre dela Tierra*. Desde entonces, las cuestiones ambientales han ganado presencia en el panorama internacional, buscando la relación que debería existir entre progreso y sostenibilidad. Así:

> La sostenibilidad económica se consigue con una economía productiva que utilice los recursos naturales renovables a una tasa equivalente a su propia tasa de renovación; que use los recursos no renovables a un ritmo equivalente a la tasa de sustitución por otros recursos de carácter renovable; y, finalmente, que la contaminación y los residuos del sistema de producción-consumo no superen la capacidad de asimilación de la biosfera (Herrero, 2000).

[3] Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado Núm. 3.

Según Artaraz, el desarrollo sostenible consta de tres dimensiones principales: económica, social y ecológica:

> En la dimensión económica se propone incluir en el cálculo del PIB el coste para el medio ambiente de las actividades económicas e industriales. En 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en su primer Informe sobre Desarrollo Humano, elaboró el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que mide el progreso de un país a partir de la esperanza de vida, el nivel educacional y el ingreso per cápita. Esto supondría el primer paso para pasar de la noción de Crecimiento, que es lo que mide el PIB, a la de Desarrollo, un concepto más cualitativo en lo que a calidad de vida se refiere (Artaraz, 2002).

En el Informe que la Comisión de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas elaboró en 2001 aparecen los *indicadores de desarrollo sostenible*[4], los cuales identifican por primera vez la tendencia hacia el desarrollo sostenible que tienen los diferentes países.

En marzo de 2020, la Comisión Europea adoptó un nuevo Plan de acción[5] para la economía circular, uno de los principales elementos del Pacto Verde Europeo[6], que es el nuevo programa de Europa en favor del crecimiento sostenible. El objeto de dicho plan es el de *adaptar nuestra economía a un futuro ecológico y reforzar nuestra competitividad, protegiendo al mismo tiempo el medio ambiente y confiriendo nuevos derechos a los consumidores*. Derivado de este plan de acción, en España se aprobó la Estrategia *España Circular 2030* (2 de junio de 2020).

2.1. Agenda 2030 en España

El Consejo de Ministros del Gobierno de España aprobó en junio de 2018 el *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Este Plan de Acción se concibió como *una de hoja de ruta que lleve al país al cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en la Agenda 2030* (Gobierno de España, 2018).

A principios de marzo del 2021, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 creó el documento *Directrices Generales de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*. En él aparecen las estrategias de desarrollo sostenible y un proyecto de país que va a contar con varias fases en el nuevo contexto de pandemia mundial. También se marcaban ocho retos, llamados *Retos País*, para conseguir alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Tabla 1).

---

[4] Commission on Sustainable Development, 2001
[5] https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_420
[6] https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_es

TABLA 1. Contenidos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible

Retos de País	Enunciado
1	*Acabar con la pobreza y la desigualdad.*
2	*Hacer frente a la emergencia climática y ambiental.*
3	*Cerrar la brecha de la desigualdad de género y poner fin a la discriminación.*
4	*Superar las ineficiencias de un sistema económico excesivamente concentrado y dependiente.*
5	*Poner fin a la precariedad laboral.*
6	*Revertir la crisis de los servicios públicos.*
7	*Poner fin a la injusticia global y a las amenazas de los derechos humanos, los principios democráticos y a la sostenibilidad del planeta.*
8	*Revitalizar nuestro medio rural y afrontar el reto demográfico.*

Fuente: Elaboración propia a partir de las Directrices Generales de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 (Gobierno de España, 2021).

A resaltar, los *Retos de País* números 2, 4, y 7, y cuyas prioridades de actuación estarían más relacionadas directamente con esta propuesta.

3. CONTEXTO

La propuesta se presenta para edades comprendidas entre los 12 y los 18 años(a.i.) y el marco de aplicación el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Tras analizar el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se concluye que en catorce asignaturas se presentan temas relacionados con el medio ambiente. Buena parte de estas no son asignaturas obligatorias. A destacar también, que el contenido relacionado con el desarrollo sostenible es transversal e interdisciplinar, ya que se encuentra en asignaturas de ciencias, sociales y tecnología.

En las materias de Economía, aparecen temas medioambientales y de sostenibilidad en las asignaturas de *Economía* (4º ESO) y *Economía* (1º Bachillerato), con apartados específicos dentro de los bloques de contenidos. En las asignaturas más relacionadas con la empresa, *Economía de la Empresa* (2º Bachillerato) e *Iniciación ala Actividad Emprendedora y Empresarial* (4º ESO), tan solo se mencionan contenidos de temas relacionados con el medioambiente o la responsabilidad social corporativa en la primera de ellas.

4. PROPUESTA

La relación entre el medio ambiente y la Economía se definió de forma explícita ya en 1992 en el *Quinto Programa de Acción Comunitario en materia de Medio Ambiente*, considerando que el crecimiento económico es insostenible "si no se tienen en cuenta las consideraciones medio ambientales, no sólo como un factor restrictivo, sino como un incentivo para aumentar la eficacia y la competitividad, sobre todo en el mercado mundial" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992).

Posteriormente, el Real Decreto 1105/2014 considera que la educación en materia de desarrollo sostenible es deficitaria para lograr las metas y objetivos establecidos en la Agenda 2030, por lo que parece complicado poder cumplir los objetivos propuestos en la Agenda 2030 si no se les da la relevancia educativa que merecen y presentando por separado el crecimiento económico de la realidad medioambiental.

En este trabajo se propone programar con más tiempo, contenidos y visibilidad a Desarrollo Sostenible y Agenda 2030 en las asignaturas de *Economía* (4º de la ESO), *Economía* (1º Bachillerato) y *Economía de la Empresa* (2º Bachillerato).

4.1. Asignatura de Economía, 4º E.S.O.

A partir de los criterios y objetivos de la Agenda 2030, el crecimiento económico debe ser sostenido, inclusivo y sostenible. Por ello, en el aula de 4º de la ESO relacionaremos los bloques de contenido 1 y 6 (Tabla 2).

TABLA 2. Selección de Objetivos y Contenidos de los bloques 1 y 6. 4º ESO. Asignatura Economía, 4º ESO

Asignatura	Economía, 4º ESO
Bloques	*Bloque 1. Ideas económicas básicas* *Bloque 6. Economía internacional*
Objetivos	*- Interpretar datos e indicadores económicos básicos y su evolución.* *- Reflexionar sobre el impacto del crecimiento económico y sus efectos en la calidad de vida de las personas, el medioambiente y la distribución de la riqueza a nivel local y mundial.* *- Visibilizar el desarrollo sostenible.* *- Dar a conocer la Agenda 2030, sus objetivos y metas.* *- Mejorar las habilidades de expresión oral y escrita.* *- Reconocer las limitaciones del PIB como indicador y mostrar otros indicadores, como el Índice de Desarrollo Humano.*
Contenidos	*- El crecimiento económico.* *- Las causas del crecimiento económico y sus consecuencias.* *- Fundamentos económicos del medioambiente.* *- El desarrollo sostenible.* *- Agenda 2030.* *- Crecimiento y PIB -> El desarrollo humano.*

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1105/2014, de 26 de diciembre

4.2. Asignatura de Economía, 1º Bachillerato

La asignatura de Economía de 1º de Bachillerato incluye indirectamente contenidos relacionados con la Agenda 2030. Por ello, se presentan contenidos combinados en el que varios bloques van a estar relacionados:

- Bloque 1. Economía y escasez. La organización de la actividad económica
- Bloque 6. El contexto internacional de la Economía
- Bloque 7. Desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía

En la mayoría de los institutos españoles se estudia el crecimiento económico alejado de un crecimiento sostenible y sostenido que implica que las tasas de recolección deben ser iguales a las tasas de regeneración (producción sostenible) y que las tasas de emisión de residuos deben ser iguales a las capacidades naturales deasimilación de los ecosistemas a los que se emiten esos residuos (Daly, 1997). La clave de esta propuesta es impartir el crecimiento económico desde una perspectiva sostenible:

TABLA 3. Selección de Objetivos y Contenidos de los bloques 1, 6 y 7. 1º Bachillerato

Asignatura	Economía, 1º Bachillerato
Bloques	*Bloque 1. Economía y escasez. La organización de la actividad económica* *Bloque 6. El contexto internacional de la Economía* *Bloque 7. Desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía*
Objetivos	*- Conocer el problema sobre los recursos escasos y las necesidades ilimitadas.* *- Interpretar datos e indicadores económicos básicos y su evolución a lo largo del tiempo.* *- Reflexionar sobre el impacto del crecimiento económico y sus efectos en la calidad de vida de las personas, el medioambiente y la distribución de la riqueza a nivel local y mundial.* *- Visibilizar el desarrollo sostenible.* *- Dar a conocer la Agenda 2030, sus objetivos y metas.* *- Mejorar las habilidades de expresión oral y escrita.* *- Reconocer las limitaciones del PIB como indicador y mostrar otros indicadores, como el Índice de Desarrollo Humano.*
Contenidos	*- El crecimiento económico.* *- Las causas del crecimiento económico y sus consecuencias.* *- Fundamentos económicos del medioambiente.* *- El desarrollo sostenible.* *- Agenda 2030.* *- Crecimiento y PIB -> El desarrollo humano.*

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1105/2014, de 26 de diciembre

4.3. Asignatura de Economía de la Empresa, 2º Bachillerato

La Economía de la Empresa de 2º de Bachillerato estudia y analiza respuestas para los problemas económicos que se plantean en el seno de la empresa. Su objetivo es avanzar en el análisis de la organización moderna y administración de empresas, con un enfoque completo y actualizado.

Sin modificar el currículo, se propone ampliar el contenido que se imparte sobre responsabilidad social corporativa y establecer acciones que convendría que realizasen las empresas para crear sinergias positivas con el medio y la sociedad (ver Tabla 4).

TABLA 4. Selección de Objetivos y Contenidos de los bloque 1. 2º Bachillerato

Asignatura	Economía, 1º Bachillerato
Bloques	*Bloque 1. La empresa*
Objetivos	*- Fomentar la autonomía, la responsabilidad y la autosuficiencia.* *- Conocer de una manera más práctica las acciones reales que realizan las empresas.* *- Reflexionar sobre los problemas sociales y ambientales que existen actualmente en el mundo y comprobar si las corporaciones realizan alguna práctica para mejorar el mundo".* *- Valorar si las empresas crean más externalidades positivas o negativas.* *- Incrementar el pensamiento crítico y mejorar la capacidad analítica.* *- Dar a conocer la Agenda 2030.* *- Acercar el mundo empresarial y/o a los/as estudiantes.* *- Colaborar en equipo.*
Contenidos	*- La responsabilidad social corporativa (breve introducción y definición).* *- Los ámbitos de la RSC.* *- La RSC como herramienta competitiva.* *- Creación de valor de las empresas.*

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1105/2014, de 26 de diciembre

4.4. Actividad ejemplo

Se muestra como ejemplo (Tabla 5) el esquema de una Unidad Didáctica para Economía de1º de Bachillerato (Gómez, 2021).

TABLA 5. Desarrollo de las sesiones de Unidad Didáctica

Nº de sesión	Desarrollo de la sesión
Sesión 1. El crecimiento económico	*- Definición y explicaciones de crecimiento económico, sus causas y consecuencias. (25 minutos).* *- Comparativa y comentarios sobre el crecimiento económico mundial y de diversos países a través de la web oficial del Banco Mundial. (https://datos.bancomundial.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2019&start=1961&view=map) (15 minutos)* *- Debate sobre el crecimiento económico y sus consecuencias. (15 minutos).*
Sesión 2. Fundamentos económicos del medioambiente	*- Resolución dudas y preguntas sobre la sesión anterior. (5 minutos)* *- Exposición teórica de conceptos clave (medioambiente, recurso y residuos) y explicación de los principales problemas medioambientales. (35 minutos)* *- Actividad web: a través de la página http://www.conflictosporrecursos.es/mapApp/ se visualizará en clase un mapa sobre los conflictos que existen en el mundo a causa de los recursos (agua, gas natural, carbón…).*
Sesión 3. El desarrollo sostenible I	*- Resolución dudas y preguntas sobre la sesión anterior. (5 minutos)* *- El desarrollo sostenible: definición, pilares del desarrollo sostenible y conciencia social. (35 minutos)* *- Actividad individual: cada alumno/a calculará su huella ecológica a través https://www.footprintcalculator.org/ (20 minutos)*
Sesión 4. El desarrollo sostenible II	*- Resolución dudas y preguntas sobre la sesión anterior. (5 minutos)* *- Explicación teórica de desarrollo sostenible, política medioambiental de la UE y Agenda 2030. (45 minutos)*
Sesión 5. El índice de desarrollo humano (IDH)	*- Resolución dudas y preguntas sobre la sesión anterior. (5 minutos)* *- Exposición teórica sobre las limitaciones del PIB como indicador y explicación de otros indicadores que impliquen el grado de desarrollo humano, social y ecológico. (25 minutos)* *- Explicación del Índice de Desarrollo Humano y comentar el ranquin del Índice de Desarrollo Humano de los diferentes países a través de: https://datosmacro.expansion.com/idh*
Sesión 6. Control de contenidos	*- Realización de una prueba de control para comprobar si los y las jóvenes han conseguido fijar los contenidos impartidos durante las cinco sesiones anteriores.*

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez (2021)

5. CONCLUSIONES

Los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible son evidentes en la legislación educativa. Sin embargo, cuando se les pregunta directamente a los alumnos, surgen dudas sobre si estos se han llegado a dar o no. Aún siendo la respuesta positiva, afloran dudas sobre profundización en la materia.

La solución está en la educación de las generaciones actuales y las venideras. Y los docentes tienen un papel fundamental a la hora de elegir que contenidos resulta más o menos significativo en las asignaturas que imparten y la relevancia de estos en el aula.

Para que los jóvenes tengan una plena conciencia ambiental y social, es necesario dotar de nuevos contenidos educativos y mayor tiempo dedicado en el aula a estas cuestiones. Sin embargo, no es necesario un gran cambio legal, sino un cambio de enfoque, así como incidir en el tiempo necesario de estudio y la evaluación efectiva de dichos contenidos curriculares.

Según se ha visto aquí, las asignaturas de Economía presentan una oportunidad para la consecución de los ODS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, *11*(2), 2-3. https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/614

Banco Mundial (2021). *Crecimiento del PIB*. https://datos.bancomundial.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2019&sta rt=1961&view=map

Centro de Investigación Sociológicas (s.f.). *Tres problemas principales que existen actualmente en España*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/- Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html

Commission on Sustainable Development. (2001). *Indicators of sustainable development: framework and methodologies* . Department of Economic and Social Affairs.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1992). V Programa de acción (1993-2000). Programa comunitario de política y actuación en materia de medio ambiente y desarollo sostenible, DO núm. C 138, de 17 de mayo de 1993. https://eur- lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:1993:138:TOC

Comisión Europea (s.f.). *Un Pacto Verde Europeo*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_es

Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo. (1987). *Our Common Future.* Oxford University Press.

Daly, H.E. (1991). Criterios operativos para el desarrollo sostenible. *Debats: Revista de cultura, poder i societat*. Nº 35-36, 1991, (38-41).

Expansión. Datos Macro. (2019) *Índice de Desarrollo Humano*.https://datosmacro.expansion.com/idh

Gallopín, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico.* División de Desarrollo Sostenible. CEPAL.

Global Footprint Network (2021). https://data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?cn=203&type=earth Gobierno de España. (2021). *Directrices*

generales de la Estrategia de Desarrollo Sostenible. https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Directrices_EDS.pdf

Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia de Desarrollo Sostenible.* http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACI ON%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf

Gómez, E. (2021). *Desarrollo Sostenible y Agenda 2030 en las asignaturas de Economía.* Trabajo de Fin de Master.Universidad Autónoma de Madrid. Inédito.

Herrero, L. M. (2000). Desarrollo sostenible. Transición hasta lacoevolución global. *Medio ambiente Canarias*, 29-32. https://mdc.ulpgc.es/utils/getfile/collection/macan/id/275/filename/256.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE,núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, *A/RES/70/1.* https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf

Real Academia Española. (s.f.). Medioambiente. En Diccionario de la lengua española. https://www.rae.es/dpd/medioambiente

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015. https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37 es

7

LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SOBRE LAS TEMPORALIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE PRESENTE DE CHILE. UN ESTUDIO DE CASO

Francisca Carolina Díaz Zúñiga
Daniela Cartes Pinto

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es una investigación que indaga las representaciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la HRP y la temporalidad. El objetivo es comprender la importancia del pensamiento histórico temporal desde una perspectiva de la HRP, para así, identificar diversas relaciones que se dan en torno a estas dimensiones. Este trabajo se inserta en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se sitúa en la línea de trabajo de la educación para la ciudadanía, el estudio del presente y el tiempo histórico.

Jara (2021) señala que la enseñanza de la HRP permite abordar las complejidades actuales desde la inclusión de los problemas socialmente relevantes. Esta relación se establece porque el estudio del presente se sitúa como una temporalidad en la cual, no solo la habitamos, sino que también, podemos ser parte de los cambios. A ello, se suma la idea de que el tiempo histórico se transforma en una poderosa herramienta para comprender los fenómenos de la realidad sociohistórica, lo cual involucra una serie de categorías (datación, cronología, periodización, cambio, continuidad, simultaneidad y duración) que explican el concepto.

La enseñanza del tiempo histórico y la temporalidad se complejiza en la medida que comprendemos la experiencia que viven los niños, niñas y jóvenes en su tiempo(s) (Chávez, 2021a y 2021b). Lograr entendernos como sujetos históricos es uno de los desafíos que debemos revisar constantemente. Desde

la perspectiva HRP se observa un vínculo entre la experimentación, la intervención o la participación y el desarrollo de procedimientos historiográficos que vivimos las personas cotidianamente.

En este sentido, enseñar la HRP y la temporalidad que reflejen una experiencia histórica, requiere por parte del profesorado "(…) acciones deliberadas del estudiantado en la construcción de aprendizajes históricos, así como también de propuestas sociales para el cambio y construcción de futuro" (Meneses et al., 2019, p. 268). Lo anterior cobra vital importancia a la hora de diseñar una enseñanza contextualizada y que considere las múltiples temporalidades que conviven cotidianamente. Con un objetivo concreto: lograr una educación con perspectiva de futuro dentro de una cultura democrática de participación y promoción de la justicia social.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se origina desde tres dimensiones. Primero, el concepto de la HRP, considerando los diversos debates que se han dado en el campo historiográfico y educativo. Un segundo aspecto, la temporalidad y la periodización en los contenidos de 6º año básico (primaria) y 1º medio (secundaria). Y, en tercer término, las dimensiones curriculares.

2.1. La Historia Reciente Presente

La HRP (Jara, 2010) emerge desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, considerando la tradición historiográfica de la Historia Reciente y la Historia del Presente. En el campo historiográfico, la aproximación al estudio, comprensión y conceptualización del presente ha significado múltiples cuestionamientos (Cuesta, 1983; Heller, 1982; Aróstegui, 1998 y 2004; Bédarida, 1998; Funes, 2006; Dosse, 2012; Iggers, 2012; Aurell et al., 2013).

Las investigaciones que abordan los problemas de la región latinoamericana reconocen que uno de los hechos fundantes en el estudio del pasado reciente, ha sido la búsqueda de explicaciones y a la posibilidad de realizar juicios académicos y sociales a las dictaduras cívico-militares (Jelin, 2002; Franco y Levin, 2007; Rubio, 2013; Halpern, 2018). La historia como disciplina, es entendida desde un compromiso social y político, posibilitando cuestionamientos y la reivindicación del pasado. Se reconoce la historia como un campo abierto.

La problematización de la HRP permite abordar elementos propios de la historiografía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contextos educativos (Jara, 2010; Díaz et al, 2021). Es entendida como "un conocimiento histórico imprescindible, para la formación del pensamiento histórico y, en definitiva, de la conciencia histórica" (Díaz, et al, 2021, p. 34). En este sentido, abordar su enseñanza dentro de los centros educativos, posibilita desarrollar

competencias que promuevan la formación de un pensamiento social e histórico que otorgue un sentido al estudiantado (Jara, 2010).

2.2. La temporalidad y la enseñanza de la periodización

Diferentes investigaciones (Pagès 1997; Santisteban, 2005, Llusá, 2015, Escribano, 2019; Cartes, 2021; Chávez, 2021a-2021b), han dado cuenta que la enseñanza de la temporalidad, en los diferentes niveles escolares y la formación del profesorado, ha favorecido temporalidad occidental europea.

Enseñar la temporalidad histórica involucra coordinar los operadores temporales para establecer las diferentes relaciones entre el pasado, el presente y el futuro (Pagès, 1997). Desde la antropología, Iparraguirre (2011), enfatiza en la importancia del "(…) devenir temporal que todo ser humano realiza mediante su sistema cognitivo en un determinado contexto cultural (…)" (p. 45). Así, las representaciones temporales vienen a ser como el aire que respiramos y que rara vez lo discutimos o explicitamos (Levine, 2006).

Mattozzi (1990) señala que la temporalidad involucra formar una disposición a organizar los fenómenos temporales, utilizando los diferentes operadores temporales para comprender el desarrollo de los acontecimientos. Según Cartes (2021), la temporalidad es un marco invisible que permea todo el quehacer humano. Así, debemos adaptarnos y aprender a organizar nuestra vida y las relaciones con las demás personas. Pensar, razonar, explicar y comprendernos temporalmente, requiere un(os) modo(s) de razonamiento(s) de pensar la historia y su enseñanza. Lo que puede ir desde el razonamiento inductivo/deductivo, razonamiento dialéctico, razonamiento causal, comparación, analogías, razonamiento de escalas y periodizar (Mével y Tutiaux- Guillon, 2013).

La periodización como herramienta para medir y dar cuenta del tiempo requiere de un alto nivel de organización de este. A nivel cognitivo supone en los estudiantes la presencia de habilidades interpretativas que les permitan comprenden sus experiencias cotidianas, sociales e históricas (Mattozzi, 2016). Dentro del conocimiento escolar, la periodización está sujeta a una eventualidad cronológica (Cartes y Pagès, 2020). No obstante, es uno de los operadores temporales más complejos ya que resulta ser un artefacto de ubicación temporal para observar los hitos de cambios que expresan las relaciones pasado, presente y futuro.

En relación con la periodización sobre la HRP, Jara (2010) menciona que en el contexto Latinoamericano, esta se vincula directamente con el pasado represivo. Las dictaduras de la región son un indicador temporal de gran envergadura al momento de comprender la HRP. Por eso, se hace vital poder significar de qué forma su enseñanza promueve la comprensión del mundo actual. En el caso chileno, Díaz et al (2021) señalan que el profesorado de enseñanza básica no manifiesta una respuesta concreta en cuanto a la limitación temporal de la HRP. Existen diversas representaciones y entendimientos.

3. METODOLOGÍA

Es una investigación educativa que se enmarca en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se analiza la importancia del concepto HRP y las representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad y la periodización. A continuación, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos de investigación (ver tabla 1).

TABLA 1. Problematización y objetivos de investigación

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivo específico
¿Cuáles son las representaciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la HRP, la temporalidad y la periodización?	Comprender la importancia de la perspectiva de la HRP en relación con la temporalidad y la periodización.	Identificar las representaciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la HRP, la temporalidad y la periodización.

Nota. Elaboración propia.

La metodología seleccionada es cualitativa bajo un enfoque exploratorio-descriptivo. Es exploratoria porque es un primer acercamiento de las comprensiones del profesorado sobre la HRP y la temporalidad en la enseñanza primaria y secundaria. Es descriptiva porque enfatiza en las representaciones (aspectos subjetivos) de un grupo de profesores y profesoras sobre una temática específica (Bisquerra, 2019). Las técnicas de investigación fueron: entrevistas abiertas y documentos oficiales (Bases curriculares, Ministerio de Educación de Chile). La selección de los participantes se realizó de manera no probabilística e intencional. Y corresponde a cinco docentes de educación básica y cinco docentes de educación media.

4. RESULTADOS

El análisis e interpretación de los resultados se organiza a partir de los instrumentos utilizados, en primer lugar, los documentos oficiales: Bases curriculares de educación primaria y secundaria; en segundo lugar, las entrevistas.

4.1. ¿Qué dice el currículum chileno de primaria y secundaria sobre HRP, temporalidad y periodización?

El análisis documental, corresponde a las Bases Curriculares de primaria (2018) y secundaria (2016). Los lineamientos del currículo apuntan a ejes temáticos centrados en la historia de Chile con una secuencia de orden cronológico.

En 6º básico inicia con el proceso de independencia de las colonias americanas hasta el quiebre y recuperación de la democracia. En 1º medio inicia con la conformación del Estado nación en el siglo XIX hasta la Formación ciudadana en la actualidad. Por tanto, es posible establecer que:

- Tanto primaria como secundaria, se asume la HRP desde el Gobierno de la Unidad Popular (1970) hasta los contenidos propuestos sobre el análisis de la sociedad chilena actual.
- En ambos niveles el tratamiento temporal del currículo es cronológico donde prima la datación y la cronología para secuenciar los acontecimientos. Desde el tiempo histórico se estructuran conceptos: cambio/continuidad y las duraciones, simultaneidad, contemporaneidad, multicausalidad y periodización.
- El tratamiento didáctico de la enseñanza de la historia tiene un énfasis en el pasado para acercarlos al presente y comprender los procesos sociales por medio de secuencias cronológicas (periodización clásica) y diacrónicas (periodización tiempo histórico).

4.2. Las concepciones del profesorado sobre la temporalidad en la enseñanza de la HRP en Chile

El profesorado de primaria y secundaria asocian la HRP con los aspectos contemporáneos de la historia del siglo pasado (siglo XX). Utilizan, primordialmente, una periodización cuadripartita. Es decir, una estructura de periodización que se caracteriza por una temporalidad lineal y occidental, basada en las divisiones clásicas de la historia europea: Edad antigua, media, moderna y contemporánea. Los focos del tratamiento temporal se dan en su mayoría en las relaciones del presente/pasado o pasado/presente.

Los hallazgos particulares, dentro del profesorado de primaria (6º básico) es que reconocen la importancia de la HRP con un tratamiento temporal diferente a la periodización clásica. Por ejemplo, se señala que "*el ejercicio curricular no debe comenzar por una periodización tradicional, deberíamos empezar desde la actualidad (…)*". También se menciona que "*(…) la definiría como la historia que es temporalmente más contemporánea a nosotros y que de alguna manera compromete nuestra propia biografía más cercanamente*".

El profesorado de secundaria (1º medio) menciona que es importante la HRP no solo desde el ámbito cronológico, sino desde otros operadores temporales de orden histórico simultaneidad, contemporaneidad, causalidad, cambio y continuidad. Por ejemplo, se expresa que enseñar la HRP requiere como base el "*(…) tiempo cronológico y (…) el tiempo histórico, (…) para que los estudiantes puedan conocer luego, y puedan hablar de periodizaciones dentro de la historia (…)*". Y también "*(…) enseñar es un cuestionamiento permanente. (…) He pensado, por*

ejemplo, la evolución de la mujer a lo largo de la historia, trabajar por temáticas (…). En el caso de la historia de mujer de qué manera ha ido cambiando a lo largo de la historia no solamente a nivel de la historia de Chile sino mundial (…)".

Tanto para el profesorado de primaria y secundaria, la enseñanza de la HRP tiene directa relación con la relación temporal presente/pasado y utilizan, principalmente, explicaciones desde el eje cronológico, lo que se traduce en una periodización clásica. También, reconocen que la HRP trata temas que pueden causar polémica.

5. CONCLUSIONES

Existen diversas representaciones del profesorado sobre la HRP, la temporalidad y la periodización. Entre estos aspectos podemos destacar que, en el caso del profesorado de primaria:

- Reconoce que es importante la enseñanza de la HRP porque lo asocian a periodos no tan lejanos.
- Para abordar la temporalidad recurren constantemente a la relación presente y pasado para explicar los fenómenos de la historia contemporánea de Chile.
- En relación con la periodización aluden, principalmente, a los períodos clásicos de la historia europea. Además, se guían por los énfasis temporales de las bases curriculares, es decir, una periodización clásica/cronológica.

Por otra parte, el profesorado de secundaria menciona que:

- El tratamiento didáctico de la historia de Chile sigue conservando una linealidad que puede ir desde el presente al pasado o desde el pasado al presente. Pero se centra, principalmente en los acontecimientos desde la década del '70 en adelante.
- Para abordar la temporalidad mencionan que las construcciones históricas de los contenidos están dadas fundamentalmente desde el pasado.
- La periodización se da mayoritariamente, a partir del tiempo cronológico. Esto se corrobora con el tipo de artefactos pedagógicos como: líneas de tiempo (datar, secuenciar hechos), mapas históricos, guías de aprendizaje y uso de información factual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporaneista. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (20), 15-18.

Aróstegui, J. (2004). La Historia vivida. Sobre la historia del presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (20), 15-18.

Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.

Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea,* (20), 15-18.

Cartes, D. y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, (30), 90-106.

Cartes, D. (2021). *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Chávez, C. (2021a). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas.* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Chávez, C. (2021b). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, (33), 51-71.

Cuesta, J. (1983). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión. *Revista Studia histórica, historia contemporánea*, (1), 227-241.

Díaz, F., Santisteban, A., González-Monfort, N. Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente y su enseñanza en sexto básico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, (33), 22-38.

Dosse, F. (2012). História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, 4(1), 5-22.

Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de La Rioja.

Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5 (1), 91-102.

Franco, M., Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Halpern, S. (2018). *Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria*. Lugar Editorial.

Heller, A. (1982). *Teoría de la historia*. Fontamara.

Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.

Iparraguirre, G. (2011). *Antropología del tiempo. El caso mocoví*. Sociedad Argentina de Antropología.

Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Jara, M. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, 13 (33), 2-22.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Llusà, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El futuro del pasado*, 10, 257-286.

MINEDUC (2016). *Bases Curriculares de 7º básico a 2º medio*. UCE.

MINEDUC (2018). *Bases Curriculares de primero a sexto básico*. UCE.

Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primária en didáctica de les ciéncies socials* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

8

DIDÁCTICA PARTICIPATIVA EN EL AULA DE PRIMARIA[1]

Emma Dunia Vidal Prades

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata de mostrar las representaciones que tienen los docentes en formación (DeF) del grado de Magisterio en Educación Primaria sobre qué significa enseñar a participar a alumnado de segundo curso. Partimos de la posibilidad de diseñar mecanismos que, ellos como futuros docentes, emplearían para fomentar la participación del alumnado. La idea era trabajar la introducción de la cultura democrática en la gestión diaria del aula con actividades de carácter práctico. Se trataba de implementar las competencias y habilidades necesarias para su desarrollo como profesionales reflexivos y críticos. Entre las más importantes para este proceso destacan las habilidades analíticas y de pensamiento crítico (Council of Europe, 2018b).

Pagés puso el acento en la necesidad de conocer al alumnado para obtener un mejor resultado en el proceso de aprendizaje, señalando que:

> Las didácticas específicas se ocupan de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permite actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos (2002).

Desde este punto consideramos que los resultados obtenidos con la propuesta nos ofrecen variables de análisis sobre sus percepciones, y son una declaración de intenciones sobre sus intereses de programación de la disciplina.

[1] Proyecto PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: 'Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio' liderado por el Dr. Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

2. OBJETIVOS

A partir de esta primera toma de posiciones podemos empezar a reconocer la predisposición de los futuros docentes en la introducción de la cultura democrática inclusiva en las aulas de segundo de primaria y qué entienden por participar. Nos interesaba que reflexionasen sobre las propuestas presentadas, tras debatir en una sesión la normativa que deberán aplicar y, comentar en clase qué mecanismos tienen a su alcance para facilitar esa tarea.

En resumen, planteamos como objetivo dos cuestiones que nos ayudan a centrar la implicación con el aprendizaje de sus futuros alumnos. La primera hace referencia a si se tienen en cuenta el currículum a la hora de plantear sus propuestas en el trabajo ordinario en el aula de primaria respecto a la participación. La segunda está centrada en el tipo de actividades que han planteado, vinculada sobre todo a si el aprendizaje del alumnado a su cargo tendrá un aprendizaje experiencial, de carácter práctico o será teórico.

Esta segunda cuestión responde a cómo se construye el discurso didáctico, siguiendo a Alicia Camilloni (1996) quien incidía en la importancia de la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica, para poder conseguirlo.

3. METODOLOGÍA

Se les facilita la legislación vigente y comenzamos el trabajo comentando la síntesis en el documento puente de la Generalitat. Tras este proceso de reflexión sobre cuáles son los aspectos que serían de obligado cumplimiento y cuáles se podrían interpretar en forma de tertulia dialógica, se les insta a redactar un texto argumentativo de cómo hacer efectivo un aprendizaje sobre los ámbitos de participación ciudadana desde su punto de vista y atendiendo a las características cognitivas del alumnado de segundo curso.

Los datos recogidos del alumnado se presentan en forma de redacción abierta y la forma de analizarlos responde a tres categorías principales entre las que podemos agrupar la mayoría de las ideas planteadas.

3.1. Legislación vigente que define el marco curricular

La tarea parte de la base del currículum que se plantea para segundo de primaria en la asignatura de ciencias sociales. El título del bloque tercero es ámbitos de participación ciudadana y corresponde al área de geografía humana. Nos interesaba ver sus opciones tras trabajar con el currículum. La legislación vigente es el *Decreto 108/2014*, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria. [2014/6347] y la *Orden 20/2019*, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte [2019/4442].

Dentro del Área de Ciencias Sociales, para el curso analizado encontramos un epígrafe titulado *Ámbitos De Participación Ciudadana En Entornos Próximos.* Este apartado recoge que se puede participar en el colegio, en las asociaciones vecinales, culturales o deportivas y en el propio ayuntamiento o con la comunidad autónoma. Citamos estos aspectos para que se pueda contrastar lo que recoge el documento con el que trabajan y cuáles son sus propuestas. Así pues, encontramos en los *criterios de evaluación* en el curso 2º bloque 3.1 que el alumnado debe "**Reconocer** algunos ámbitos de participación ciudadana como la escuela, las asociaciones vecinales, culturales o deportivas, los municipios y las comunidades autónomas y las instituciones donde se ejerce dicha participación y sus funciones". A este respecto se comentaron también los *indicadores de logro*, para segundo curso se les pide que detecten si el alumnado "**Reconoce** algunos **ámbitos de participación ciudadana** como la escuela, asociaciones vecinales, culturales o deportivas, los municipios y las comunidades autónomas y las instituciones donde ejerce dicha participación y sus funciones." Como se puede observar no se trabaja la participación ni se evalúa su experiencia ejerciéndola, según la obligatoriedad del currículum. Solo con identificar los espacios o ámbitos en que se puede participar se da por satisfecha la tarea. Se les hace notar que en criterios de evaluación y los indicadores de logro repiten el verbo reconocer, lo que les pone en la tesitura de tener que reflexionar si el resto de postulados en la frase puede tener connotaciones en su forma de diseñar las actividades, es decir, el alumnado de segundo de primaria reconocerá qué quiere decir "ámbitos", "participación" o "ciudadanía", son términos abstractos que requieren de un nivel cognitivo más desarrollado y si atendemos a los postulados de Piaget, este alumnado estaría en un estadio proyectivo o de operaciones concretas, pero no tendrían la facultad de entenderlos si no se han experimentado con anterioridad.

Según Dewey (1938:58) se ha de vincular la experimentación para obtener una reflexión y se constata la comprensión con la acción, para él "no es posible saber y comprender completamente sin hacer". Él define que el principio de que el desarrollo de la experiencia se produce a través de la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esto lo usó Kolb (1984) para definir el ciclo del aprendizaje y postuló sus cuatro estadios en este proceso. En este caso concreto lo implementamos a través de la concreción del trabajo propuesto en fases. En primer lugar, concretar la experiencia, lo hacemos a través del trabajo en el aula universitaria con el debate y el trabajo con el currículum. En segundo lugar, la observación reflexiva, deben pensar en cuáles son sus opiniones al respecto. En tercer lugar, la conceptualización abstracta, deben ser capaces de obtener conclusiones de esas reflexiones y plasmarlo en principios generales que trasciendan su experiencia particular. Y en cuarto lugar, la experimentación activa, deben ser capaces de generar propuestas concretas de programación didáctica.

En las reflexiones sobre cómo lo llevarían a cabo es donde aparece ese aprendizaje experiencial postulado por Kolb y Dewey. Como objeto de desarrollar sobre todo la competencia social y cívica en nuestros docentes en formación para

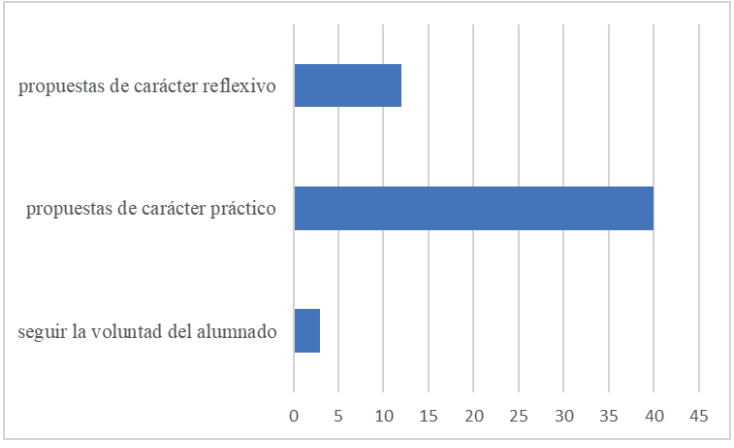
que sean capaces de programar atendiendo a su perfeccionamiento basado en la práctica con su futuro alumnado.

4. RESULTADOS

La muestra obtenida es de 55 ensayos de los que extraemos la información y la dividimos en 3 categorías. Se han referenciado atendiendo a los detalles expuestos por el alumnado. En primer lugar, aspectos volitivos relacionados con los intereses del alumnado. En segundo lugar, aquellos aspectos de carácter práctico en que se propone experimentar directamente la participación. Y, en tercer lugar, aspectos de carácter teórico en que el alumno debe ser concienciado con charlas que se imparten en horario lectivo (clase magistral)

En el gráfico 1 se han representado las distintas propuestas de gestión agrupadas en función de las tres categorías en números absolutos y destaca con un mayor número las propuestas que recogen aspectos de carácter práctico. En segundo lugar, encontramos que las propuestas teóricas representan cerca de un tercio de las prácticas. Hay un reducido número de propuestas que considera necesario seguir la voluntad del alumnado y trabajar la participación si están motivados y lo piden. Podemos inferir que si no sienten inquietud por su aprendizaje o lo piden de forma explícita no ha de ser relevante este tema. La segunda opción de representación está vinculada a las propuestas de actividades y sus temáticas. Se ha presentado en la tabla 1 las frecuencias de las que obtenemos como principal mecanismo de experimentación o indicador de participación la elección de delegado.

GRÁFICO 1. Propuestas de gestión en el aula para trabajar los ámbitos de participación ciudadana



Fuente: elaboración propia

TABLA 1. Tabla de frecuencias de los resultados obtenidos

	n	n/N	Porcentaje
Reciclaje	5	0,09	9,1
Debate	5	0,09	9,1
Lluvia de ideas	1	0,02	1,8
Elección de delegado	10	0,18	18,2
Buzón para quejas y sugerencias	4	0,07	7,3
Tareas domésticas	3	0,05	5,5
Voluntariado	7	0,13	12,7
Aprendizaje servicio 3a edad	1	0,02	1,8
Toma de decisiones en el aula	1	0,02	1,8
Cambio de roles	1	0,02	1,8
Concienciarlos	6	0,11	10,9
Conocer los gustos del alumnado	3	0,05	5,5
TIC's	4	0,07	7,3
Aprendizaje cooperativo	4	0,07	7,3
N	55	1	100

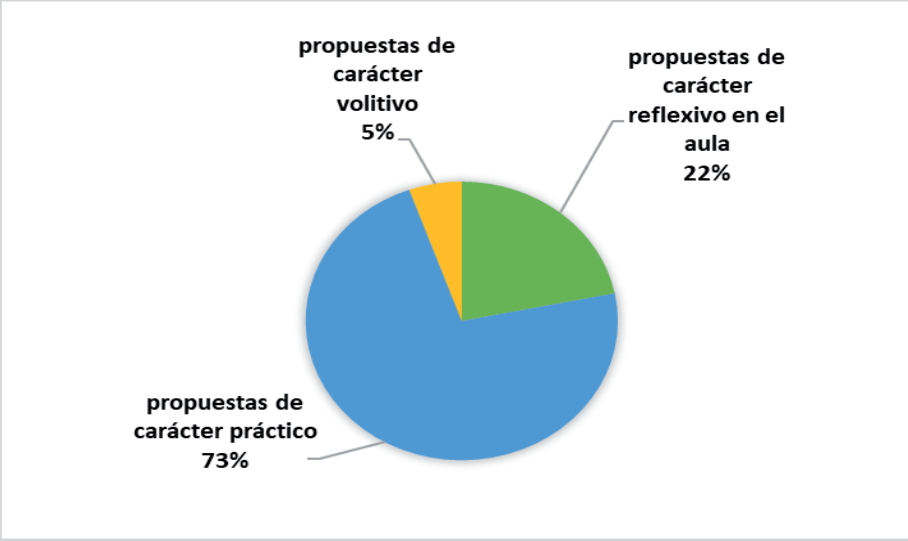
Fuente: elaboración propia

Las otras dos opciones que más destacan son la participación en voluntariados, pero sin gestión del docente y la que más llamativa es "concienciarlos".

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el gráfico 2 se ha representado los resultados en función del porcentaje para ver más claramente qué categoría prima. Se ha podido constatar que la mayoría de las propuestas con un 73% prefiere el trabajo de carácter práctico para formar en los ámbitos de participación ciudadana. Las propuestas de actividades de carácter reflexivo teórico en el aula muestran un 22% lo que nos pone de manifiesto que el docente en formación considera necesario hacer una explicación de qué es participar. La tercera de las propuestas es dejar que el alumnado elija como participar de forma impulsiva, sin tener una propuesta de trabajo definida, esta opción ha representado un 5%. ¿qué nos ofrecen estos resultados? Un abanico muy reducido de formas de abordar la ejecución de la tarea.

GRÁFICO 2. Representación en porcentaje de propuestas de gestión del aula por los DeF.

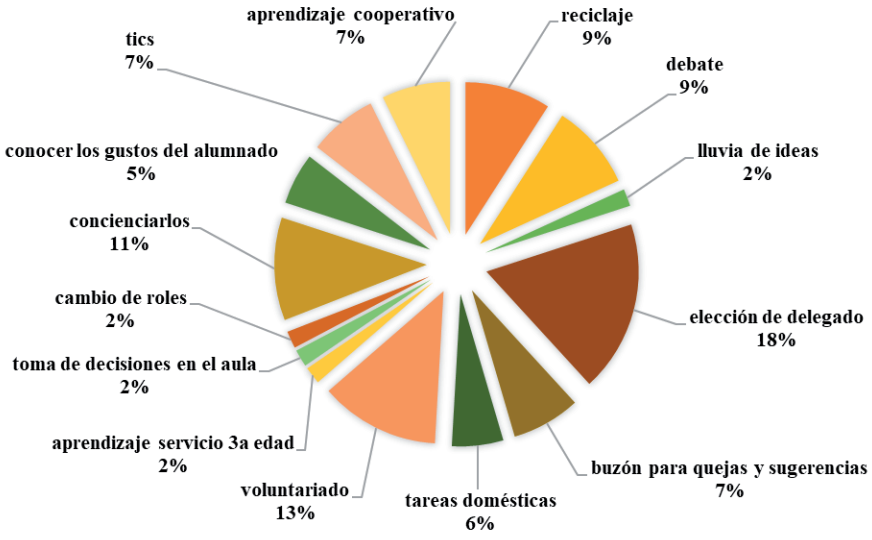


Fuente: elaboración propia

De todos los mecanismos que proponen los alumnos para fomentar la participación democrática destacan las variables que tienen en cuenta el debate, las lluvias de ideas, la toma de pequeñas decisiones en el aula (como tener una mascota o establecer normas por ellos mismos) o la creación de un buzón de quejas y sugerencias que se abre todos los viernes y se comentan las aportaciones de forma anónima. En el apartado de voluntariado también se incluyen las asociaciones culturales y vecinales en las que puede participar el alumnado. No se ha incluido la colaboración en el aprendizaje servicio en centros de la 3ª edad. El trabajo cooperativo ha obtenido un 7% lo que indica que se valora como una metodología activa para desarrollar la participación en el alumnado. Destaca como hemos comentado con anterioridad la elección de delegado del aula con un 18%. El siguiente elemento que consideran más importante es la participación en voluntariados en sus entornos más próximos con un 13%. El siguiente valor que encontramos con un 11% es concienciarlos. Este término resulta llamativo porque estaría muy cerca del adoctrinamiento, ¿cómo se puede concienciar a alguien de participar activamente con 7 años? Volvemos a la raíz de la necesidad de implementar la experimentación en el proceso, por mucho que les repitamos un concepto no van a ser más participativos. Debemos enseñarles a enseñar a participar. Si ya era complejo para profesorado que trabajaba con alumnado de secundaria. (Pages, 2012) El acento lo debemos

poner en los conceptos y terminología que pretendemos introducir, pero sobre todo en diseñar opciones metodológicas que sean experienciales o vivenciales.

GRÁFICO 3. Ámbitos de participación ciudadana propuestos por los DeF para 2º de primaria

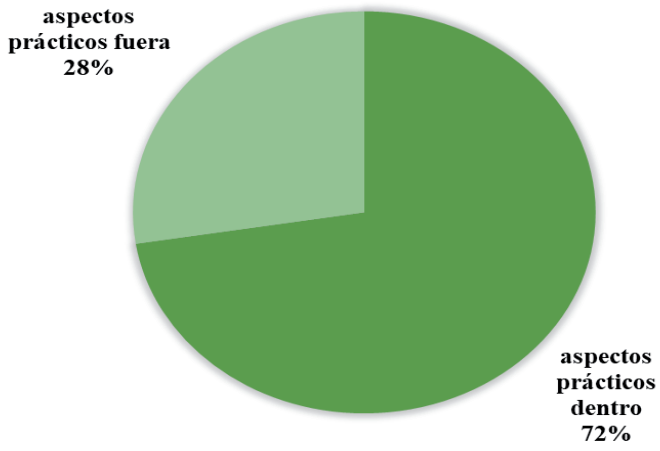


FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Nos llamó la atención que muchas de las propuestas prácticas estaban pensadas para desarrollarse dentro del aula con la supervisión del docente, como era de esperar, frente a otras que debían desarrollarlas los alumnos por su cuenta en participación en asociaciones y voluntariados fuera de la responsabilidad del docente. Es decir, el alumnado automáticamente participará si en clase de forma teórica le explicamos qué quiere decir participar y en qué ámbitos puede hacerlo. Una utopía que requeriría de lavinculación de las familias, en una comunidad de aprendizaje, para poder hacer un seguimiento de este proceso.

Para analizar qué volumen de propuestas estarían bajo la supervisión del docente, representamos en el gráfico 4 las propuestas que eran de carácter práctico. Se establece una comparativa entre aquellas propuestas de carácter práctico que se pretenden desarrollar desde el centro respecto de las propuestas con aspectos prácticos que trasladan este aprendizaje fuera del aula y de la responsabilidad del docente en formación.

Gráfico 4. Práctica experiencial dentro y fuera del aula de primaria



Fuente: elaboración propia

El 72% de las propuestas con carácter práctico experimental se propusieron para realizarse en horario lectivo dentro del aula frente al 28% como actividades extraescolares.

6. CONCLUSIONES

El resultado de las redacciones obedece en la mayoría de los casos a unas propuestas de trabajo que son responsabilidad del docente, lo que nos muestra que se consideran responsables de trabajar en el aula estos aspectos obligatorios en el currículum. En un alto porcentaje se plantean haciendo referencia a instrucciones prácticas para trabajar el contenido con el alumnado, sin embargo, en un bajo índice, se traslada la responsabilidad de su trabajo a sectores de la sociedad ajenos a la educación reglada. Se les plantea la posibilidad de reciclar por su cuenta, realizar tareas domésticas o participar de voluntariados en su localidad.

Es destacable así mismo, que sus propuestas, en un alto porcentaje se reducen a una copia de lo que plantea el currículum sin desarrollarlo en propuestas concretas o innovadoras.

Otro aspecto reseñable son las propuestas que son de carácter inclusivo puesto que se plantea la posibilidad de debatir, usar el aprendizaje cooperativo y en el cambio de roles para desarrollar las distintas proposiciones de trabajo. El aprendizaje experiencial destaca sobre el resto de las opciones teóricas, se entiende que para poder desarrollar su comprensión, en alumnado de segundo

de primaria, requiere de esa experimentación en primera persona. La amplia mayoría de propuestas defiende un aprendizaje experiencial frente a uno teórico. El trabajo teórico con alumnado en formación hace que muchas de las propuestas sean calcos de lo que exige el currículum. El alto índice, obtenido en los aspectos prácticos dentro del aula, pone de manifiesto que son conscientes de que es responsabilidad del docente introducir estos mecanismos de trabajo democrático e inclusivo, lo que nos ofrece las pautas básicas para entender, como dijo Adler (1991), cuáles son las representaciones del alumnado respecto a la participación.

La competencia social y cívica es la que ha predominado en todo tipo de ideas de trabajo, lo que respondería en buena medida a los ODS en su epígrafe 4.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler,S.A. (1991).The Education of Social Studies Teachers. En J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Mac Millan Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Simon and Schuster.

Camilloni, A. R. W. de (1994). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 25-41). En Aisenberg, B./Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Paidós.

González Valencia, G y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos.* Universidad de Caldas. n°1. Vol.10, 7-17.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall

López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.

Pagés, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias, investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, v. 26, n. especial, pp. 203-228.

Council of Europe. (2018a). Reference framework of competences for Democratic Culture, Vol. 1 Context, concepts and model.

Council of Europe. (2018b). Reference framework of competences for Democratic Culture, Vol. 2 Descriptors of Competences for Democratic Culture.

Santisteban, A. (2019). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. *Enseñar y aprender ciencias sociales desde una perspectiva sociocrítica,* 602-214.

9

"NO DEJAR A NADIE ATRÁS, INFANCIAS EN MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE". ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS DE CHILE Y LA COMUNITAT VALENCIANA

Camila Saavedra Solís
Didac Delcán Albors

1. INTRODUCCIÓN

Desde los desafíos de la Agenda 2030, se sostiene *reducir las desigualdades y garantizar que nadie se queda atrás forma parte integral de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* En este contexto, el presente avance de investigación se focaliza en el objetivo 10.2 relativo a potenciar y promover la inclusión social, independiente de la raza, etnia u origen, como también, desde el apartado 10.3 vinculado a garantizar la igualdad de oportunidades, eliminando políticas y prácticas discriminatorias. Así, el presente trabajo se titula "No dejar a nadie atrás, infancias en movimiento y educación para el desarrollo sostenible" desde la necesidad de visibilizar la situación de niños, niñas y adolescentes en movimiento dentro de los currículos escolares de Chile y la Comunidad Valenciana.

Desde una revisión estadística, para el caso chileno, el Ministerio de Desarrollo Social (2018) plantea que el 12,7% de la población total de migrantes en el país corresponde a niños y niñas menores de 14 años. Encabezando la lista infancias de nacionalidad boliviana con un 19%, seguida venezolana con un 17% y colombiana también con un 12%. Para el caso de la Comunidad Valenciana, se reportan 20.000 menores en situación migratoria irregular representando un 13,6% del total de niños, niñas y adolescentes en esta situación en España. (Martí, 2021). Sumado a lo anterior, 691 de ellos, se encuentran solos en el país sin referentes adultos que los protejan. La situación descrita en ambas realidades geográficas expone la cara más invisibilizada de la migración y nos desafía a re-

flexionar de qué manera los sistemas educativos de ambos territorios, a través del currículo escolar facilitan su integración y visibilización como sujetos educativos e históricos, en el marco de los planes y programas de Ciencias Sociales.

Para reflexionar sobre infancia, migración, y educación para la sostenibilidad nos posicionamos desde los planteamientos de Gaitán et al. (2007) quienes sostienen que, en los últimos años, ha comenzado a instalarse la situación de los niños, niñas y adolescentes en movimiento como sujetos educativos y sociales con problemáticas y realidades particulares. Considerando lo anterior, el presente trabajo compara los discursos escritos sobre infancias en movimiento/ migrantes en los documentos curriculares de Chile y la Comunitat Valenciana.

2. METODOLOGÍA

Desde una metodología cualitativa de análisis documental, se examinan las Bases Curriculares de Primaria y Secundaria para el caso chileno, y, el Decreto 87/2015, por el que establece la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana. También, se exploran los programas y planes de estudio, haciendo uso de las herramientas propuestas por Sáiz 2012; Atienza y Van Dijk 2010; Sáiz y Colomer 2014.

Para ello, se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los discursos escritos sobre infancias en movimiento/ migrantes en los documentos curriculares de Ciencias Sociales de Chile y la Comunitat Valenciana?

Desprendiéndose los siguientes objetivos:

Describir y analizar las representaciones sobre infancias en movimiento y desarrollo sostenible en los documentos curriculares de Ciencias Sociales de Chile y la Comunitat Valenciana.

Describir y contrastar los discursos relativos a infancias en movimiento, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad en el currículo de Chile y la Comunitat Valenciana.

Los materiales analizados son los siguientes:

Ministerio de Educación República de Chile. (2016) *Bases curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio.* Santiago de Chile: UCE MINEDUC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2018) *Bases curriculares Primero a Sexto Básico.* Santiago de Chile: UCE MINEDUC.

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
Decreto de currículo de Educación Primaria 108/2014 de la Comunitat Valenciana.

Decreto de currículo de Educación Secundaria 87/2015 de la Comunitat Valenciana.

3. REFERENTES TEÓRICOS

Tal como plantea Pávez (2013) son múltiples los factores que han impactado en la invisibilización de las infancias dentro de los estudios migratorios, destacándose la tendencia a construir marcos teóricos y conceptuales desde el mundo adulto que favorecen la subalternización, al considerar la infancia como un período de dependencia donde niños/as y adolescentes aparecen como sujetos históricos pasivos, omitiéndose sus capacidades de agencia.

Según plantea Bhabha (2014) a partir de los años noventa se inicia un proceso de reconocimiento hacia las infancias migrantes transformándose en un campo de estudio, a la vez que comienzan a desarrollarse una serie de informes de organizaciones internacionales que investigan el fenómeno a nivel global. Entre ellos destaca el estudio, Los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes, víctimas de trata y refugiados en Chile. Avances y desafíos (CEPAL, ACNUR y UNICEF, 2012). El informe es concluyente al considerar que ser niño, niña o adolescente y migrante conlleva una doble vulnerabilidad. Tal como plantean Fonseca y Cardarello (2005) entran en tensión dos status de minoría que eventualmente puede complejizar aún más la situación de las infancias en movimiento, ser niño, niña o adolescente y a la vez ser migrante.

Respecto de las concepciones en torno a la migración Balibar y Wallerstein (1991) sostienen que la figura del migrante interpela a la sociedad de destino al poner en cuestionamiento las estructuras simbólicas de la nación, vinculadas a raza, clase y género. Esto repercute en su subordinación e invisibilización pues expone los límites de la identidad nacional y cuestiona la noción de unidad cultural imperante en los estados nacionales (Walsh, 2012; Delgado 1998).

Desde el ámbito educativo de las Ciencias Sociales, las infancias migrantes se vinculan a discursos educativos asociados con la equidad, diversidad cultural e interculturalidad. Autores como López y Küper (2000) sostienen que se han tomado diversas medidas políticas con el propósito de lograr la equidad de oportunidades en contextos de altos índices de discriminación. Estas medidas buscan el reconocimiento de grupos específicos, pero no apuntan al cuestionamiento de las condiciones políticas, económicas y sociales que reproducen la desigualdad y la discriminación.

En el escenario descrito, Briones (2002) sostiene que el enfoque intercultural se presenta como una alternativa viable y necesaria para la transformación social, y que el centro de la reflexión debe superar la búsqueda de recetas para terminar con las tensiones propias del proceso intercultural. Así, los propósitos de este enfoque son el diálogo y reconocimiento entre culturas diferenciadas, mientras, se valida la conflictividad del proceso intercultural, en tanto encuentro conflictivo marcado por situaciones injustas y opresivas, para quienes son caracterizados como ajenos/as a las comunidades de arribo.

Para el caso específico de la interculturalidad educativa desde la enseñanza de las Ciencias Sociales Pla (2019) la define *como la capacidad didáctica de incluir en el aula diferentes maneras culturales de interpretar y contar la historia* (p.967) Aclarando que no se trata de contar las historias de diferentes culturas como una variedad de relatos provenientes de esferas diferentes, sino que, apuesta por incluir en el currículo y en el aula diversas formas culturales de narrar e interpretar la historia. Desde lo anterior, consideramos pertinente apuntar que la incorporación de la migración como fenómeno socioespacial y las infancias migrantes como sujetos históricos en la clase de historia, es la condición básica para comenzar a construir una enseñanza intercultural, en el entendido, de que es necesario reconocer en primer término sus presencias, nombrarles sujetos educativos e históricos, para articular propuestas educativas interculturales.

3.1. El caso chileno: diversidad cultural sin infancias migrantes

Del análisis de las Bases curriculares para primaria y secundaria, se extrae un apartado donde se refiere a la idea de multiculturalidad, sosteniéndose *Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad.* (MINEDUC, 2018, p. 28; MINEDUC, 2016, p. 25)

Se identifica que el diseño curricular emanado desde el Ministerio de Educación refiere a la idea de multiculturalismo plural, sostenida por Kincheloe y Steinberg (2008) en la que se reconocen la existencia de diferencias culturales, y se plantea la urgencia de establecer escenarios de equidad para el resguardo de las libertades individuales dentro del marco de la vida democrática.

Profundizando en los objetivos propuestos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el caso de primaria las bases curriculares, plantean que "Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades" (MINEDUC, 2018, p. 141). Continuando con la propuesta del multiculturalismo liberal los conceptos de "la riqueza de la diversidad" y "no ser objeto de discriminación" apuestan por el resguardo de las libertades propias y la igualdad de oportunidades en clave de acciones afirmativas funcionales que buscan el reconocimiento de los grupos desfavorecidos, aunque esto no va acompañado de propuestas educativas que apuesten por cuestionar la unidad cultural y las identidades nacionales. En esta línea, el Objeto de Aprendizaje de Segundo de primaria plantea *Reconocer y dar ejemplos de la influencia y los aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena, a lo largo de su historia.* (MINEDUC,

2018, p. 157) Tal como plantea Plá (2010) el multiculturalismo liberal trabaja con contenidos problemáticos pero se caracteriza por omitir la dimensión conflictiva de dichos procesos, apostando por la búsqueda del consenso, que en el objetivo analizado se traduce en "la influencia y los aportes de los inmigrantes" esta cuestión es clave al momento de comprender el relato histórico donde la narrativa nacional establece y prescribe el quehacer de la historia, mientras los otros relatos aparecen como episódicos y fragmentarios.

Para profundizar en los enfoques con los que se aborda la migración y la política de la identidad se analiza el organizador temático para Octavo de primaria

Analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile –como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración– y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros). (MINEDUC, 2018, p. 199). Del análisis del currículo prescrito se establece que la migración es analizada como un fenómeno demográfico caracterizado por identidades excluyentes, al centrarse el análisis en la comunidad nacional y obviándose las características culturales de los sujetos que migran "niños, niñas y adolescentes en movimiento" silenciándose sus voces y experiencias culturales dentro del relato hegemónico de la nación. Lo anterior se comprueba, si se analiza la centralidad histórica la historia de Chile (MINEDUC, 2018) y también la relación dialógica de la historia de Chile y el mundo (MINEDUC, 2016).

Es posible identificar que, desde las bases curriculares se trabaja el multiculturalismo liberal estructurándose un discurso para regular la convivencia entre diversos, donde el acento está puesto en convivir en la diversidad y para ello, se orientan ciertas habilidades como son la comprensión de las diferencias y la no discriminación. Como han planteado Marolla y Saavedra (2020), persiste una forma de construir el relato histórico escolar con foco en las historias nacionales y europeas, donde prima la enseñanza de una historia tradicional promotora de las identidades vinculadas a los estados nacionales y a los relatos identitarios euro-centristas.

3.2. El caso de Valencia: Interculturalidad y el fenómeno de la migración

Del estudio de los documentos que prescriben el currículo de Valencia, específicamente del Decreto 87/2015, por el que establece la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana se identifican que existen referencias directas a la educación intercultural señalando *Con objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y no discriminación, se promoverá en los centros educativos la educación intercultural, el respeto a las diferencias y la pluralidad cultural, en el marco de los valores constitucionales* (p.17). La política pública da centralidad a la

educación intercultural con conceptos explícitos que abogan por una perspectiva que apuesta por la construcción de identidades incluyentes fomentándose la promoción de actitudes dialogantes y abiertas hacia el diálogo intercultural .

En relación al marco normativo analizado existen elementos que respaldan la propuesta focalizada en la educación intercultural al plantearse que la Conselleria debe desarrollar acciones de carácter compensatorio para acompañar a las personas o grupos que se encuentren en situación desfavorable por factores culturales y étnicos, como también, el aprendizaje del español y del valenciano como lenguas que se consideran "un elemento básico de la cultura". El carácter compensatorio de las políticas educativas sumado al plurilingüismo que se sostiene en el documento analizado, indica que existe una preocupación desde la regulación por facilitar la educación intercultural. Aunque, tal como plantea Tubino (2002) existen acciones afirmativas articuladas desde la equidad y no la interculturalidad, resguardando el acceso a los servicios educativos, pero que no se ocupan de desmantelar las desigualdades imperantes en el sistema educacional.

Desde una perspectiva educativa intercultural enmarcada en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se analiza el currículo del área, específicamente Primaria y Secundaria a través de los criterios de evaluación que establecen cuáles son los propósitos de la enseñanza. Para el caso de Quinto de primaria se plantea *Reconocer la diversidad cultural como resultado de la evolución de las sociedades históricas y las aportaciones de las migraciones recientes y reconocer y considerar sus aportaciones como un gran enriquecimiento de nuestro patrimonio cultural y artístico, pero también plantearse cómo las diferencias culturales dieron lugar a situaciones de discriminación.* (Indicadores de logro, primaria, p. 5). Respecto de este objetivo se articula una narrativa central "nuestro patrimonio cultural y artístico" mientras se reconocen las interacciones con dicho modelo cultural, siendo importantes los conceptos de aportaciones y diferencias culturales como articuladores de esa relación entre lo nuestro y lo ajeno (Van Dijk 2010; Plá 2010).

Continuando con lo sostenido por el currículo, en lo referido a la migración se encuentran las siguientes referencias:

Relacionar algunas migraciones actuales con las consecuencias del cambio climático sugiriendo las consecuencias sobre los territorios de destino (conflictos por el acceso a recursos básicos, superpoblación) mediante el uso de mapas y textos periodísticos como fuentes de información. (Indicadores de logro, primaria, p.6)

Explicar los movimientos migratorios y sus consecuencias de carácter demográfico, económico y político a partir del estudio de ejemplos aparecidos en los medios de comunicación y mostrar la interconexión entre regiones que generan dichos desplazamientos mediante mapas de flujo donde se representen las direcciones y la magnitud de la migración (Indicadores de logro, Secundaria, p.3).

De la interpretación de ambos escritos se identifican algunas cuestiones relativas al abordaje de la idea de migración, planteándose el análisis desde un enfoque sociodemográfico que tiene por objetivo evaluar las consecuencias del

proceso migratorio en las comunidades de destino. En este sentido, la narración histórica central se constituye desde el Estado –nacional y la migración se reconoce como proceso de carácter económico y político, tratándose de una migración sin migrantes, es decir, sin la presencia de contra– narrativas que aborden el racismo, las desigualdades y la jerarquización cultural (Pla, 2010).

4. CONCLUSIONES

Se identifica que las infancias en movimiento o infancias migrantes no son abordadas por los currículos escolares analizados, ausentándose de las normativas educativas vigentes y de los principales documentos curriculares de cada territorio. Lo anterior resulta inquietante desde la perspectiva del desarrollo sostenible, en tanto, los objetivos para una Educación de calidad se relacionan con *la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.* La ciudadanía mundial y la diversidad cultural como propósitos educativos deben ir acompañados de cambios significativos en materia curricular, de manera propiciar la enseñanza- aprendizaje desde los ODS. Esto se traduce en resguardar que niños, niñas y adolescentes migrantes sean incluidos en el currículo como sujetos educativos e históricos protegiendo que son sufran una doble vulnerabilidad, la de la infancia y del estigma de la migración. (Fonseca y Cardarello, 2005).

Desde lo anterior, existen algunos matices interesantes de destacar en ambos sistemas educativos. Para el caso chileno, el currículo escolar se focaliza en la diversidad cultural y el multiculturalismo, no registrándose la referencia a interculturalidad o interculturalidad educativa. Esto se vincula con la prevalencia de una narrativa histórica centrada en lo nacional y el fortalecimiento de una identidad excluyente, articulada desde el nosotros/as y los otros/as. Respecto de lo descrito, se concluye que el relato escolar se fundamenta en el multiculturalismo liberal, presentando algunas problemáticas referidas a la migración como fenómeno demográfico mediante una narrativa del consenso, que da cuenta de los aportes de los inmigrantes en la sociedad de destino.

Para el caso del currículo de la Comunitat Valenciana, se registra un discurso escrito que plantea la educación intercultural desde la centralidad curricular, abordándose temáticas como el carácter compensatorio de las políticas educativas y la importancia del plurilingüismo. Ambas cuestiones se articulan desde acciones afirmativas (Tubino, 2002) que buscan promover la equidad dentro del sistema educativo, lo que se interpreta como un primer paso hacia la educación intercultural. Respecto del currículo escolar no se pesquisan referencias a las infancias en movimiento, aunque se visibiliza mayor centralidad en el abordaje de propósitos educativos vinculados a la comprensión del fenómeno migratorio como proceso político, económico y cultural.

Para finalizar, se considera que los currículos abordan la migración como fenómeno sociodemográfico, en lo que denominamos una migración sin migrantes. Es decir, el movimiento de las personas se estudia en una dimensión política –económica, sin abordarse la cuestión de las identidades culturales. Así, es necesario avanzar hacia propuestas complejas que elaboren la alteridad y las identidades inclusivas como propósitos de la formación educativa, de manera que la educación para el desarrollo sostenible se traduzca en la enseñanza– aprendizaje de una ciudadanía mundial que no solo contemple la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes, sino que se traduzca en un currículo educativo que articule la enseñanza desde la valoración de las raíces culturales propias, pero también desde la valoración de las identidades de la comunidad intercultural en la que se desenvuelven las infancias y las infancias en movimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR. Organización Internacional para las Migraciones, OIM. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2012). *Los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes, víctimas de trata y refugiados en Chile. Avances y desafíos,* Andros.

Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010) Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, Madrid, n. 353, 67-106.

Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase.* IEPALA.

Bhabha, J. (2014). *Child Migration & Human Rights in a Global Age.* University Press.

Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En, N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades.* (pp. 381-417). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.

Delgado, M. (1998). Racismo y espacio público. *Revista Acciones e investigaciones sociales,* (7), *5-28.*

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

Decreto de currículo de Educación Primaria 108/2014 de la Comunitat Valenciana.

Decreto de currículo de Educación Secundaria 87/2015 de la Comunitat Valenciana.

Fonseca, C. y Cardarello, F. (2005) Derechos de los más y menos humanos. En Tiscornia, S. y Pita,M. (Eds.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*. (pp.7-41) Editorial Antropofagia.

Gaitán et al. (2009). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Universidad Complutense de Madrid.

Kincheloe, J. y Steinberg, S. (2008) *Changing multiculturalism*. Berkshire, Open University Press.

López, L. y Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación,* 20,17-85. http://doi.org/10.35362/rie2001041

Marolla, J. y Saavedra, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos,* 1(4), 75-92. https://doi.org/1017227rcenum82

Martí, P. (2021). Casi 20.000 niños migrantes están en situación irregular en la Comunitat, con trabas para acceder a ayudas y educación. https://www.msn.com/es-es/noticias/espana/casi-20000-ni-c3-b1os-migrantes-est-c3-a1n-en-situaci-c3-b3n-irregular-en-la-comunitat-con-trabas-para-acceder-a-ayudas-y-educaci-c3-b3n/ar-BB1dYbGF

Naciones Unidas, (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). Encuesta Casen 2017 [Archivo PDF]. http://observatorio.ministeriodesarrollosoci al.gob.cl/casen

Ministerio de Educación República de Chile. (2016) Bases curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio. Santiago de Chile: UCE MINEDUC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2018) Bases curriculares Primero a Sexto Básico. Santiago de Chile: UCE MINEDUC.

Pavez, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Revista Latinoamericana,* 12, 183-210 https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009

Plá, S. (2019). Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. Ensino Em Re-Vista, 26 (Especial), 958–984. https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1

Sáiz, J. y Colomer, J. (2014) ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? *Clío. History and History teaching*, Zaragoza, v. 40, 1-19.

Sanz, N. (2020). Prólogo. En Parra, A. (Coord.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género inmigraciones y derechos humanos* (pp.13-18). Ediciones Universidad de Salamanca.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En, N. Fuller. (Ed.), *Intercultualidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación, 3*, 65-94.

Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación, 3*, 65-94.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba,15*(2), 61-74.

IV

EL CURRÍCULUM DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: SOSTENIBILIDAD Y CAMBIO CLIMÁTICO

1

EL ALUMNADO DE 1º DE ESO ANTE UN CONFLICTO AMBIENTAL: UN EJEMPLO DE LITERACIDAD VISUAL PARA TRABAJAR LOS ODS

Patricia Suárez Álvarez
Silvia Medina Quintana
Roberto García-Morís

1. INTRODUCCIÓN

El planteamiento de las Ciencias Sociales desde la perspectiva crítica hace que su desarrollo curricular incluya problemas sociales relevantes. Esta concepción cuenta con un amplio número de aportaciones en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Santisteban, 2019), pero también de otras didácticas específicas, como la Didáctica de las Ciencias Experimentales (Cebrián y otros, 2021), o la Didáctica de la Expresión Plástica (Mesías-Lema, 2018), que han contribuido al planteamiento curricular crítico. Esto permite que se pueda abordar una problemática social de forma integrada y con la aportación de diferentes didácticas que contribuyen desde su ámbito al cambio social. El proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias escolares, pero especialmente de las Ciencias Sociales, no puede ser ajeno a los debates sociales y al mundo actual en el que vivimos.

En otros trabajos nos hemos acercado a las ideas y representaciones del alumnado de diferentes niveles de escolaridad a través de la interpretación de imágenes (García-Morís, Medina, López y Martínez, 2016) y, aunque esto no es exclusivo de la literacidad visual, hemos enmarcado en esta línea algunas de estas investigaciones partiendo del modelo de nuestros colegas portugueses (Melo, 2007 y 2010). Esto último explica que nuestro trabajo se incluya dentro de la literacidad visual, que consiste en el estudio de los procesos de lectura

e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías, gráficos, mapas, filmes, etc.) con alumnado de diferentes niveles de escolaridad y futuro profesorado en el contexto de las Ciencias Sociales. Es decir, que se escoge una problemática cuyo abordaje se plantea a partir de una imagen, que en el caso del presente estudio es la imagen de un titular y foto de una noticia que aborde una problemática que tenga carácter de conflicto ambiental.

Los ODS suponen una buena hoja de ruta para detectar las problemáticas, retos y desafíos sociales de nuestro tiempo y, por ello, forman parte del currículo escolar que se está desarrollando como consecuencia de la nueva ley educativa (LOMLOE). En nuestro caso hemos optado por presentar al alumnado un problema o conflicto ambiental que está de actualidad, la gestión del lobo en nuestro país, para conocer la percepción, las opiniones y las posibles soluciones que los escolares plantean al mismo. Partiendo de los ODS como contexto para problematizar los contenidos educativos, nuestro conflicto ambiental guarda relación principalmente con el Objetivo 15, que aborda la pérdida de la biodiversidad. Es importante destacar también que la idea de conflicto se utiliza en este trabajo siguiendo la propuesta de conceptos clave de Benejam (1999) y o el trabajo de Batllori y Casas (2000), es decir, no con una concepción negativa, sino entendido como un posible motor de cambio y de conocimiento.

La inclusión del lobo en el Listado de Especies Silvestres en Régimen de Protección Especial (LESPRE) ha generado una gran polémica entre el sector ganadero español, detractor de la misma, que sostiene que, lejos de ser una especie en extinción existe un exceso de población lupina a la que se le atribuye numerosos ataques a la ganadería, con sus consecuentes pérdidas económicas. La polémica ha trascendido a la opinión pública y los medios de comunicación posicionándose, mayoritariamente, de forma categórica entre los que están a favor de su protección y los que están en contra por los motivos esgrimidos.

Es sabido que, en general, nuestra opinión se halla mediatizada por nuestro contexto, vivencias e incluso lugar geográfico de nacimiento y de hábitat y, en el caso del lobo, estos factores cobran aún más importancia (Lora y Villar, 2020; Sanz, 2019). Atendiendo a todo ello, nuestra investigación realiza una comparativa urbano/rural, en la percepción del alumnado del primer curso de secundaria sobre el lobo respecto a otras especies, incidiendo en la idea que tradicionalmente se tiene sobre este animal y la influencia del contexto sobre un posicionamiento u otro, aspectos todos ellos fundamentales en la configuración de la opinión pública.

El lobo fue objeto de estudio en otros trabajos del ámbito educativo, como el realizado por Puig, Blanco y García-Rodeja (2016), que analiza las respuestas del profesorado en formación inicial sobre dos actividades de evaluación crítica y argumentación a partir de titulares de noticias negativos sobre el lobo.

También ha sido de estudio su presencia en los materiales educativos, especialmente en el ámbito literario, caso del estudio de Mateos (1996) que propone un abordaje más ecológico del lobo como personaje literario.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar si el alumnado, a comienzos de la educación secundaria percibe los conflictos ambientales de actualidad y cómo los analiza. Para dar cumplimiento a este objetivo nos hemos marcado tres objetivos específicos:

1. Analizar la percepción que tiene el alumnado de 1º de ESO sobre el conflicto ambiental en torno a la catalogación del lobo.
2. Interpretar las opiniones que el alumnado del primer curso de secundaria tiene sobre este conflicto ambiental.
3. Identificar las soluciones que el alumnado propone para solucionar el conflicto ambiental analizado.

2.2. Participantes

Para llevar a cabo el estudio se han escogido dos grupos de 1º de ESO pertenecientes a dos institutos públicos de Asturias, comunidad en la que la polémica en torno al lobo ha sido relevante y ha tomado trascendencia informativa. Los centros fueron escogidos por pertenecer a dos contextos bien diferenciados y relevantes para la investigación, uno de carácter rural y otro urbano. En total participaron 20 estudiantes de cada centro (N=40). El instituto 1 (urbano) pertenece a una de las principales ciudades costeras asturianas, y el instituto 2 (rural), a uno de los concejos rurales de la zona centro-sur asturiana con presencia de lobo y de actividades ganaderas.

Esta elección se realizó para analizar si ante un conflicto ambiental el alumnado tiene una percepción diferente en función de si viven en un concejo afectado por los ataques del lobo al ganado respecto a otro que no vive esta problemática de forma directa por tener un carácter urbano.

2.3. Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas que incorpora dos imágenes de noticias con sus respectivos titulares y fotografías. Las fotografías que ilustran cada titular representan animales de la misma

especie pero que contrastan entre sí. Por un lado, se incluye una imagen positiva o amable del animal y, por otro, en actitud más agresiva. (Figura 1).

FIGURA 1. Imágenes de titulares y fotografías de dos noticias utilizadas en el cuestionario



La primera noticia está relacionada con el conflicto del lobo y la ganadería, y se centra específicamente en las pérdidas de ganado en las últimas dos décadas. La segunda versa también sobre un conflicto ambiental, pero con un protagonista muy diferente, los delfines, y la forma en que perjudican a zonas pesqueras como Sicilia. La intención no es otra que generar el contraste de ambas especies, ya que, en ambos casos, la noticia deja ver cómo una especie u otra vulnera los intereses económicos y el modo de vida de las personas.

A partir de estas imágenes de noticias se formularon varias preguntas. En primer lugar, se pidió al estudiantado que comentase los titulares y las fotografías de las noticias, ¿de qué tratan? En segundo lugar, se les preguntó por su opinión sobre dichas noticias, contemplando una tercera pregunta en la que tuvieron que reflexionar sobre las causas de esta problemática para, seguidamente, en una cuarta pregunta, aportar soluciones al conflicto que previamente han identificado. Los cuestionarios fueron desarrollados en una clase de Ciencias Sociales de forma anónima y sin ningún tipo de información adicional.

3. ANÁLISIS

3.1. Las opiniones del alumnado sobre las noticias

En una primera pregunta del cuestionario se interrogó al alumnado sobre la temática que abordaban las noticias y, mayoritariamente, contestaron de forma descriptiva, reproduciendo los titulares de la imagen. En la segunda pregunta se les pidió que expresaran su opinión sobre la temática, lo que permitió conocer el posicionamiento del alumnado respecto al conflicto ambiental, posición que adelanta algunas de las causas y soluciones que el estudiantado aporta como respuesta a las siguientes preguntas del cuestionario.

Las respuestas se han clasificado en función del posicionamiento respecto al conflicto ambiental en tres categorías: *Posicionamiento neutro*, *posicionamiento alineado con la especie* y *posicionamiento del lado de la actividad humana* (ganadería y pesca).

En la Tabla 1 se muestra el posicionamiento respecto a la noticia sobre el lobo. Las opiniones pertenecientes al *posicionamiento neutro* dominan tanto en el contexto urbano como en el rural. Es decir, que el alumnado se muestra empático, tanto con la especie animal como con los ganaderos que sufren los ataques del lobo en una proporción similar. Dentro de esta posición, a partir de las respuestas del alumnado, se han establecido a su vez tres categorías, que permiten su integración en la posición neutra: *Recomendaciones al sector ganadero* (13 casos), *actitud neutral sin posicionamiento* (2 casos), e *intervención humana en los lobos* (4 casos).

TABLA 1. Posicionamiento respecto a la noticia 1 (lobo)

	Posicionamiento neutro	Posicionamiento con la especie	Posicionamiento con la ganadería	No contesta
Rural	9	5	6	0
Urbano	10	5	2	3

Fuente: elaboración propia

En el caso de la actitud neutra de *recomendaciones al sector ganadero*, mayoritariamente (7 casos, instituto urbano, y 6 casos, instituto rural) sugieren una mayor protección del ganado como posible solución a los ataques del lobo. Los dos casos de *actitud neutral sin posicionamiento* se refieren a la necesidad de alimentarse de la especie, y los cuatro casos de *intervención humana en los lobos,* con la salvedad de una propuesta para alejarlos, proponen soluciones con poca lógica ambiental, como alimentarlos o enseñarlos.

Respecto al posicionamiento a favor del lobo, que se dio en igual proporción en ambos centros (Tabla 1), hay 7 casos (4 urbanos y 1 rural) que justifican a la especie por su necesidad de alimentarse y porque el ganado está poco protegido (1 caso rural). Hay 2 casos (uno urbano y uno rural) que justifican a la especie, con un claro posicionamiento ambiental, oponiéndose a la caza de los lobos y criticando la reducción de su hábitat natural.

En el posicionamiento a favor de la ganadería, mayoritariamente adoptado por el alumnado del centro rural (6 casos frente a 2), hay un dominio de las respuestas que empatizan e identifican la situación como un gran problema para el sector ganadero. Solo hay dos casos, uno urbano y uno rural, que se posicionan a favor introduciendo en sus respuestas un apoyo claro a la caza como medida de contención del lobo.

En el caso de la noticia del delfín, el posicionamiento neutro se da en menor medida, si bien es más frecuente el posicionamiento con la especie, sobre todo en el ámbito urbano, 11 casos, y 7 en el rural. El posicionamiento con los pescadores apenas se da en el ámbito urbano (1 caso) y sí en el rural (6 casos). Hay un número mayor de estudiantes que no responden (7 casos).

3.2. Las causas del conflicto ambiental identificadas por el alumnado

Entre las causas que esgrimen sobre por qué podría suceder el titular de la primera noticia hemos podido distinguir las siguientes categorías: *La necesidad de alimentarse*, *la poca protección del ganado* y *otras*.

En primer lugar, un 46,1% del alumnado considera que los daños a la ganadería por parte del lobo vienen dados de forma "natural", es decir, a causa de la necesidad del lobo de alimentarse, sin realizar otro análisis sobre causas medioambientales o ecológicas. Un 25% considera que la responsabilidad es de carácter antrópico al estar el ganado "poco protegido" o en la montaña, pudiendo agrupar, excepto en el caso de cuatro respuestas, en la categoría de "otros", también a otros factores también humanos como la falta de alimento para los cánidos a causa de la caza furtiva o la destrucción de su hábitat, la deforestación "*que degrada los espacios del lobo*", entre otros…etc.

Aquí, cabe destacar que, al contrario de lo que cabe pensar, el alumnado de ámbito rural (Instituto 2) justifica en mayor medida los ataques del lobo fundamentando su actuación en la necesidad de alimentarse, mientras que en ámbito urbano (Instituto 1), consideran que la poca protección del ganado está detrás de estas lesiones. En este sentido, podemos apuntar que la cercanía al sector ganadero de los segundos podría explicar que eximan a los ganaderos/as de responsabilidad en los ataques del lobo, hecho que se plasma claramente en una de las respuestas en la que el discente en cuestión propone "educar a los lobos". Por otro lado, en los casos en lo que se pone el foco en la caza furtiva como responsable, inferimos, de la falta de alimento salvaje para el lobo, se hace

desde una perspectiva urbana, aunque es cierto que el alegato ecológico en contra de la deforestación vendrá de la mano de un estudiante del instituto rural.

Menos variedad encontramos entre las causas que el alumnado apunta sobre el conflicto delfín/pescadores. Un 65% cree que el comportamiento del delfín se debe a la necesidad de alimentarse o debido a que se les agota la pesca en su hábitat natural, mientras que solo el 10% cree que haya una superpoblación de delfines o el 7,5% que la responsabilidad recae sobre los pescadores *"que no buscan otra zona de pesca"*. Los mismos discentes que se quejan de la caza furtiva (alumnado del IES urbano) o de la deforestación en caso del lobo (IES rural) son quienes alegaron causas ecológicas, como la contaminación del mar. Curiosamente, y en relación con la dicotomía urbano/rural, todas las respuestas que creen que hay una superpoblación de delfines pertenecen al alumnado del instituto rural.

3.3. Las soluciones del conflicto ambiental identificadas por el alumnado

En estrecha relación con lo anterior, están las soluciones que el alumnado propone al conflicto, que se categorizaron del siguiente modo: *Orientadas a proteger al ganado*, *relativas al aumento de alimento para el lobo, acciones negativas contra el lobo* y *otras.*

Aunque un 57,5% del alumnado opina que la solución pasa por proteger al ganado (con perros, vallas eléctricas…), el escaso número de estudiantes que sitúan la caza controlada del lobo, procede del centro escolar urbano. El 20% de estudiantes alude a una actuación intervencionista en el lobo que pasa, en su totalidad, por proveerles de más alimento, bien directamente, o actuando en contra de la caza o presas naturales para generar un excedente. Un 15% aboga por una actuación directa sobre el lobo, de formato variado: Enjaularlos, vigilarlos, ahuyentarlos, buscarles otro hábitat, domesticarlos o educarlos, son las acciones propuestas por el alumnado de cara a resolver el problema con el lobo en Asturias y, como ya se dijo, en este aspecto es destacable la sensibilidad del alumnado rural frente al urbano, ya que en ningún momento proponen una solución que atente directamente sobre la vida del animal. Solo en dos casos y en relación con la conciencia medioambiental esbozada cuando se ahondó en las causas se alude a una toma de conciencia ecológica global "*mirar más al mundo*", "*no deforestar*".

En cuanto a las soluciones aportadas para el conflicto delfines/pescadores, cabe un mayor detenimiento a tenor de lo variado de sus respuestas, categorizadas de la siguiente manera: *Búsqueda de otra zona de pesca por parte de los pescadores* (32,5%), *Ausencia de solución* (17,5%), *Desplazamiento de los delfines* (10%), *Pesca sostenible* (7,5%), *Soluciones dicotómicas* (control de población, no contaminar).

Como se puede apreciar, en comparativa con el conflicto lobo/ganadería, el alumnado propone una modificación en la conducta de los pescadores a los que instan a desplazarse para pescar en beneficio de los delfines, solución esta que tiene más de la mitad de sus defensores en el ámbito rural. En consonancia con esto, es reseñable que, salvo un caso, la categoría *ausencia de solución*, viene de la mano del alumnado del instituto urbano.

Un 10% aboga por actuar sobre los delfines de forma no lesiva (desplazándolos), un 7,5% menciona la pesca sostenible para atajar el problema, hecho este remarcable, ya que en ningún momento se expresa la idea de una ganadería sostenible ni en ámbito rural ni urbano. En la categoría *soluciones dicotómicas* se englobaron aquellas que, en dos casos, vuelven a ampliar miras alegando una solución medioambiental, en contraposición de aquellas respuestas drásticas que abogan por "controlar" "atrapar" o "matar" a los delfines.

4. CONCLUSIONES

En esta investigación inicial sobre la percepción del lobo, las opiniones, causas y posibles soluciones al conflicto ambiental que plantea el alumnado al comienzo de secundaria en torno a esta especie, lo primero que se advierte es un análisis muy superficial tanto de la temática como de la problemática.

A pesar de lo anterior, este estudio permitió identificar algunas diferencias entre el alumnado en función del contexto en el que vive. El estudiantado del instituto rural, que vive el conflicto más próximo está menos posicionado con la especie y más con la ganadería, que el alumnado del instituto urbano. El posicionamiento con la especie crece en el caso de los delfines, quizás debido a que se no se perciba como una especie cercana, ni como un conflicto ambiental de su entorno, aunque en este caso pudo incluir también que los delfines y la pesca son elementos del medio natural, frente al lobo y el ganado, que son elementos del medio natural y humano cultural respectivamente.

Respecto a las causas, se apunta sobre todo a la necesidad del lobo de alimentarse. No obstante, esta categoría es apoyada más ampliamente por el alumnado de ámbito rural frente al urbano que considera que la causa principal de los ataques del lobo viene dada por la escasa protección del ganado. El estudiantado rural es menos crítico con su entorno (ganaderos que protegen poco al ganado). A su vez, estos mismos discentes son los que, en modo alguno, proponen dañar al lobo, quizás por estar más familiarizados con los animales domésticos y salvajes de su entorno.

En la misma sintonía de la relación con el entorno, está el aporte de soluciones, actuación sobre el ganado en su mayoría, acciones no lesivas sobre el lobo. Sobre el delfín hay más diversidad de opiniones, pero llama la atención

que hay un porcentaje más alto que cree que hay que proteger los intereses de aquel sobre los humanos, no así con el lobo, lo que muestra quizás una diferente percepción de las especies en función de si el conflicto ambiental se da o no en el espacio próximo del alumnado. Es decir, que se aprecia una cierta percepción negativa del lobo, y parece que, además de la visión tradicional de esta especie, el entorno también tiene una determinación importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cappello, M. (2017). Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers. *The Reading Teacher,* 70(6), 733-739. https://doi.org/10.1002/trtr.1580

Batllori, R., Casas, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales.* Ed. Milenio.

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

Cebrián, D., Franco, A. J., Lupión T., Acebal, M. C., Blanco, A. (Coord.) (2021). *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía.* Graó.

García-Morís, R., Medina Quintana, S., López Fernández, J. A., y Martínez Medina, R. (2016). Literacidad visual y alteridad. La construcción del otro en las narraciones del alumnado del grado en Educación Primaria. *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, (pp. 151-163). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Lora, P. y Villar, A. (2020). Lobo ibérico y turismo en la "España vaciada". *Terra: Revista de desarrollo local*, 6, 179-203.

Macías Cárdenas, F.J. (2012) El miedo al lobo en la España del siglo XVIII. En Pérez Álvarez, M.J. y García Martín, A. coord. *Campo y campesinos en la España moderna* (pp. 859-870). Fundación Española de Historia Moderna.

Mateos, J. A. (1996). Propuestas para un uso más adecuado de los cuentos infantiles protagonizados por los animales. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 10 ; 109-114.

Melo, Mª C. (2007). E Michelângelocriou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História. *Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas*, 14, 132-147.

Melo, Mª C. (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes en tempos de globalizaçâo. En Ramón López Facal y otros (coords). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (180). Universidad de Santiago de Compostela.

Melo, Mª C. (Coord.) (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Pedago.

Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar,* Vol. XXVI, Nº 57, 19-28.

Puig, B., Blanco Anaya, P. y García-Rodeja, I. (2016). Un estudio de aula en torno a la controversia del lobo en Galicia. *Revista Lusófona de Educação*, (32), 59-73

Sanz, C. (2019). El Centro del Lobo Ibérico de Castilla y León "Félix Rodríguez de la Fuente". *Luparia, Revista de Estudios Licológicos*, 5, 44-56.

Sobrado Correa, H. (2003) "Los enemigos del campesino: la lucha contra el lobo y otras "alimañas" nocivas para la agricultura en la Galicia de la Edad Moderna". *Obradoiro de Historia Moderna.* 12, 105-139.

2

ACCIÓN POR EL CLIMA: CONCIENCIACIÓN Y COMPROMISO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana Mª Hernández Carretero
Enrique Ruiz Labrador
Marta Monroy Martín

1. INTRODUCCIÓN

La Acción por el Cambio Climático es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (en adelante ODS) que trata de reforzar el Acuerdo de París, aprobado en 2015, en relación con la mitigación de la constante subida térmica que sufre nuestro planeta. En un estudio realizado por el Real Instituto Elcano (Lázaro; González y Escribano, 2019), el cambio climático se alza como el elemento que más preocupa a los españoles, muy por encima de otros como la contaminación del aire o del mar, los plásticos, el agotamiento de los recursos naturales o la pérdida de la biodiversidad.

Nuestro estudio se centra básicamente en el Objetivo 13, si bien, teniendo en cuenta el propio concepto de "medio" –un todo complejo, resultado de la interacción entre múltiples factores–, el cambio climático está vinculado también con factores recogidos en otros Objetivos: Fin de la Pobreza (Obj. 1); Hambre Cero (Obj. 2); Energía Asequible y no Contaminante (Obj. 7); Industria, Innovación e Infraestructura (Obj. 9); Producción y Consumo Responsables (Obj. 12); Vida Submarina (Obj. 14); Vida de Ecosistemas Terrestres (Obj. 15), entre otros. El incremento de la temperatura del planeta supone una amenaza para la seguridad alimentaria e hídrica, destruye la biodiversidad de nuestros mares y bosques, incrementa la degradación de los suelos, acelera la dependencia de los combustibles fósiles, etc. En definitiva,

el Cambio Climático es dependiente de muchos factores y motor de drásticos problemas, por ello, urge concienciar a la sociedad. Tal como se recoge en el Informe Bruntland (ONU, 1987), la educación tiene un papel primordial en esta asignatura. Por tanto, la escuela cobra un protagonismo especial en la educación ambiental; una educación que no se debe adscribir a asignaturas concretas, sino que debe ser transversal y global. En este sentido, la formación del profesorado se hace necesaria para comprenderla y enseñarla (Severiche, Gómez y Jaimes, 2016).

El objetivo de la educación ambiental es relacionar al ser humano con su entorno para que tome conciencia de su importancia, rectifique en sus acciones y contribuya a crear un medio más saludable para todos los ciudadanos del mundo. Para consolidar la educación ambiental es clave conocer cómo funciona el medio, las relaciones medioambientales y cómo influye la acción humana en su degradación, de esta manera será más fácil comprender cómo afecta nuestro comportamiento, nuestras acciones al medio y, con ello, fomentar la concienciación y compromiso de las sociedades con los problemas medioambientales (Severiche y otros, 2016). La sociedad es consciente de las graves consecuencias de la acción humana sobre el medio, pero, por lo general, no reconocen su culpabilidad en los problemas medioambientales, sino que la cargan en el gobierno y en las empresas (Lázaro, González y Escribano, 2019). Este mismo autor, indica la relación existente entre el nivel de conocimiento de las personas y su grado de responsabilidad, a mayor conocimiento mayor compromiso. Por tanto, es clave que, en las escuelas, desde los niveles iniciales de la educación, se fomente la educación ambiental, lo que supone conocer cómo funciona el medio ambiente, comprender qué somos un elemento más del mismo, así cómo los efectos que nuestras acciones provocan sobre todos aquellos elementos que lo integran. Pero esta función no debe recaer únicamente en las escuelas, sino que tanto las familias, como los medios de comunicación, tienen un papel notable (Sánchez, 2018).

Coincidiendo con la Cumbre Climática celebrada en Madrid en 2019 (en adelante COP25) y aprovechando el interés mediático de la misma, nos planteamos analizar los conocimientos que tiene el alumnado de Educación Primaria sobre el cambio climático, así como su capacidad para establecer relaciones de causalidad entre sus acciones y los efectos de estas sobre el medio ambiente, sin olvidar su grado de concienciación y compromiso con esta problemática: ¿hasta qué punto están implicados e interesados en mantener un comportamiento sostenible y qué cambiarían de su vida diaria para mantenerlo? Muy importante, también, nos parecía identificar si los conocimientos que tienen los niños proceden de la escuela, lo cual, nos indicaría que es un tema trabajado en los colegios, o saben de él por otros medios como la familia, los amigos o la televisión.

2. METODOLOGÍA

La metodología del estudio se fundamenta en la realización de un cuestionario anónimo y autorrellenable individualmente con el que obtener información relativa al grado de conocimiento sobre el cambio climático y la COP25 y qué grado de implicación asumen en este problema global. Con el fin de reducir errores y disponer de la información en tiempo real, dicho cuestionario se ha diseñado en papel y posteriormente se ha trasvasado toda la información a formato digital, depurándose aquí la información recopilada (depuración de respuestas múltiples, campos vacíos, generación de estructura tabular digital y celdas desplegables para el proceso de transcripción a este formato, etc.). La aplicación elegida para tratar la información fue *MS Excel*.

El cuestionario está estructurado en dos grandes bloques: el bloque de caracterización biográfica de los encuestados, donde se contemplan cuestiones relativas a la edad, el sexo, o el centro educativo al que pertenecen entre otras; y el bloque de concienciación y compromiso, que acoge cuestiones relacionadas con el nivel de conocimiento que el alumnado tiene sobre el cambio climático y la COP25, o su grado de preocupación, junto a otras vinculadas con la predisposición a cambiar pautas de comportamiento individual no sostenibles por otras que sí lo son en beneficio del planeta y del resto de la sociedad de la que forman parte. Para facilitar la comprensión de algunas cuestiones, estas iban acompañadas de imágenes ilustrativas que les ayudara a entender lo que se les preguntaba. Para validar el cuestionario se realizó una encuesta piloto repartida entre compañeros/as especialistas de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres (Universidad de Extremadura). La encuesta fue realizada por el alumnado en prácticas del Grado de Educación Primaria, como una actividad de aula más y que, después, dio pie a debatir sobre este tema en el aula.

El procedimiento de captura de la información consistió básicamente en: a) presentación del estudio y explicación del proceso de encuesta anónima rellenable de forma individual; b) difusión del cuestionario en papel y rellenado del mismo por parte de los encuestados; c) finalización del proceso de encuesta, recogida de los cuestionarios y agradecimientos por la colaboración; d) y finalmente, transcripción de la información recabada en papel a formato tabular digital.

La muestra obtenida fue de 329 alumnos y alumnas, de 4º a 6º curso de Educación Primaria, repartidos en un total de ocho centros educativos de tres poblaciones extremeñas: Cáceres, Navalmoral de la Mata y Coria (Tabla 1). La distribución de la muestra es muy homogénea (entorno al 48,9% de niñas y 51,1% de niños). Dado que la variable de caracterización con mejores proporciones era el género y que se detectaron ciertas diferencias interesantes entre los resultados atendiendo a dicha variable, se eligió clave para desagregar la información de la muestra y los resultados derivados.

TABLA 1. Distribución de participantes por género y curso

GÉNERO	CURSO		
	4º	5º	6º
NIÑOS	69	60	29
NIÑAS	79	62	30
TOTAL	148	122	59

Fuente: elaboración propia

El análisis en el que se sustenta este estudio es básicamente cuantitativo, examinando las respuestas de los chicos y chicas a través de un análisis estadístico descriptivo y no inferencial. Para facilitar la visualización de los análisis derivados del estudio y la obtención de conclusiones, se muestran los resultados de forma gráfica, a través de diagramas de sectores y barras. Además, y en aquellas variables que así lo requerían, se utilizaron tonos de color de rojo a verde con diferentes intensidades, para relacionar lo "malo" con los primeros y lo "bueno" con los segundos.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Uno de nuestros objetivos es conocer si los chicos y chicas de Educación Primaria se han enterado de la celebración de la Cumbre del Clima de 2019, así como de los objetivos de la misma y, por supuesto, si sienten el cambio climático como un problema.

El 58,91%, de los alumnos y alumnas encuestados conocían la celebración de la cumbre, de ellos, la mayoría estaban informados por la televisión. Esta respuesta presenta tasas muy superiores a la opción de su conocimiento a través de las escuelas, de hecho, destacan algunos centros donde este porcentaje es inferior, incluso, al de la familia. El hogar desempeña un importante papel en la concienciación y en la interiorización de actitudes respetuosas con el medio ambiente, fundamentalmente, a través de la observación, como, por ejemplo, el reciclaje, el cuidado con el uso de los electrodomésticos o las luces, así como reducir el consumo de agua, etc.

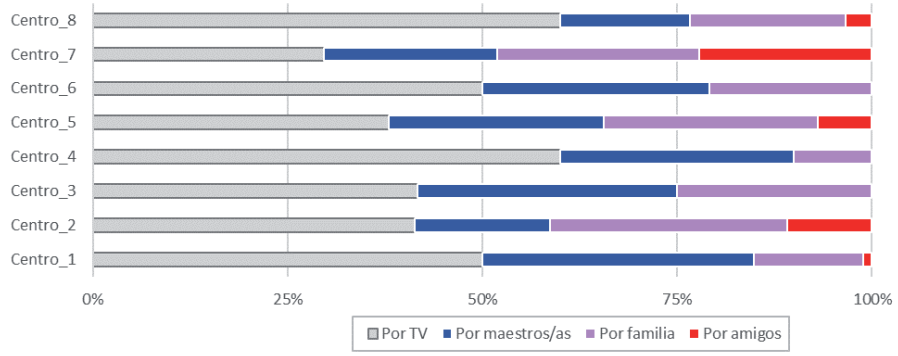
Los medios de comunicación tienen un destacado éxito a la hora de denunciar los problemas medioambientales. Es cierto, que durante la celebración de esta Cumbre se estuvo transmitiendo información de manera constante en todos los medios y sobre todo la televisión, por lo que era fácil conocer su celebración, así como los objetivos de la misma. Pero, también es cierto, que los medios de comunicación tienen una gran fuerza para concienciar al público de los problemas del cambio climático y animarlos a actuar de manera sostenible.

El Gráfico 1 refleja las fuentes por las que niños y niñas han conocido la COP25, desglosada por centros educativos. Llama la atención la escasa

representación que tienen las escuelas en las respuestas de algunos alumnos y alumnas, a pesar de que la educación ambiental y los ODS forman parte del currículum educativo, que debe ser contemplado de manera transversal.

También nos resulta interesante, aunque sea con una representación mínima, que algunos alumnos y alumnas hayan conocido el tema a través de otros amigos, de lo que podemos deducir cierto interés por este problema.

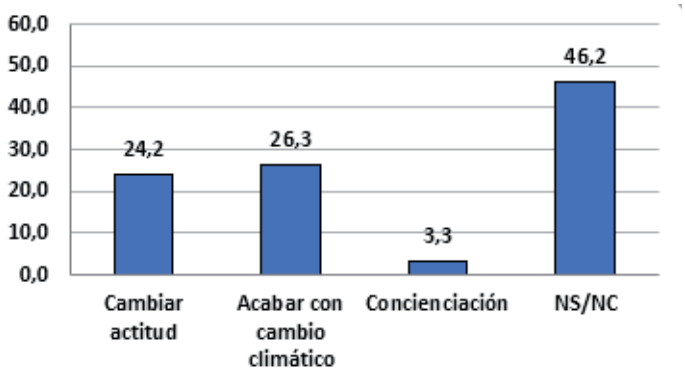
GRÁFICO 1. Fuente de información sobre la COP25



Fuente: elaboración propia

Un porcentaje muy elevado (46,2%) reconoce que no sabe cual es el objetivo de la cumbre, sin embargo, es superior el grupo de los que sí mencionan algunos de los objetivos de su celebración, entre los que resaltamos aquellos que proponen el cambio de actitud o la concienciación (Gráfico 2).

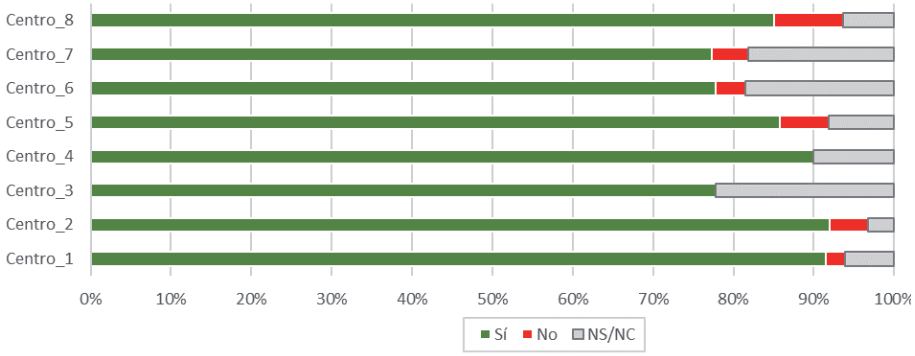
Gráfico 2. Objetivos de la Cumbre



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta si les preocupa el cambio climático, es destacable el elevado porcentaje que alcanzan los que sienten preocupación por este tema, muy por encima de los que no lo consideran alarmante (Gráfico 3).

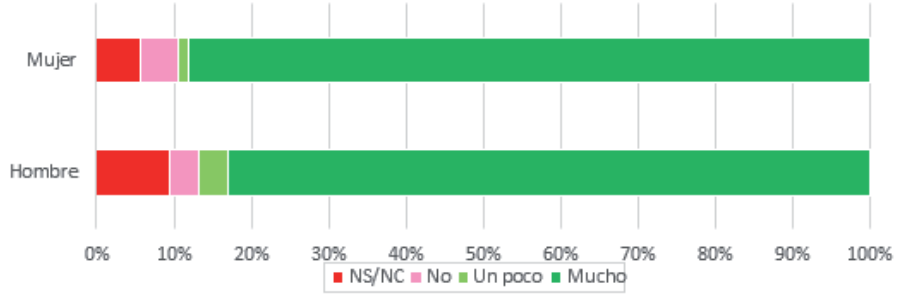
Gráfico 3. ¿Sienten preocupación por el cambio climático?



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 4, diferenciamos esta preocupación en función del género y, comprobamos que las niñas sienten mayor preocupación por este tema que los chicos. Esta diferencia de género se ha observado ya en otras publicaciones sobre el tema (Eagles y Demare 1999; Yli-Panula, Jeronen y Rodriguez-Aflecht, 2019; Lorenzo y otros, 2019). Esta mayor preocupación por su conservación puede estar relacionada con los valores de cuidado, de protección de la mujer. En este sentido, autoras como Novo (2007) apelan al factor afectivo que debe tener un importante protagonismo en la educación ambiental para lograr un mayor éxito.

GRÁFICO 4. Preocupación por el cambio climático por género

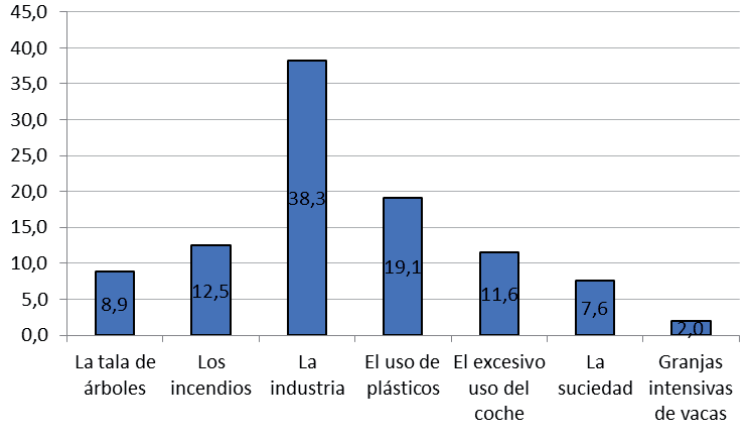


Fuente: elaboración propia

Para conocer cuales son para ellos las causas que mayor inciden para el Cambio Climático, les ofrecimos 6 respuestas, representadas mediante dibujos, a las

que tenían que responder por orden de importancia. Los resultados (gráfico 5) reflejan que los chicos y chicas conceden el mayor protagonismo a las actividades industriales que destacan muy por encima de todas las demás, siendo las granjas intensivas de vacas una de las causas menos importantes. Hay que recordar que, en el año 2019, los efectos de la agricultura y la ganadería industrial no estaban aún muy difundidos a nivel de sociedad, si bien, el campo científico alertaba ya de sus graves consecuencias para el medioambiente y el cambio climático. Es de destacar que consideren el uso de los plásticos por encima del uso del coche, los incendios o la tala de árboles, cuando todos ellos sueltan a la atmósfera elevadas emisiones de carbono que incrementan la temperatura de la Tierra.

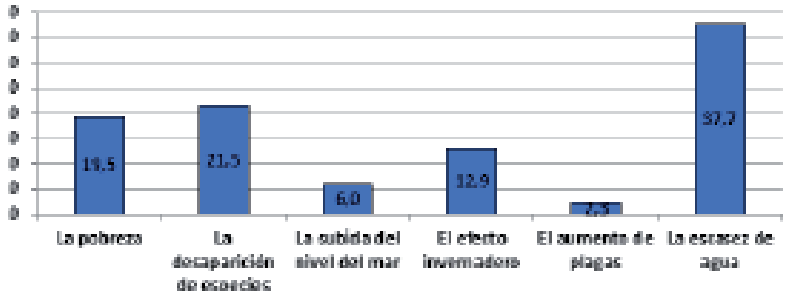
Gráfico 5. Causas más graves que favorecen el cambio climático



Fuente: elaboración propia

Con respecto a los efectos del Cambio Climático (gráfico 6) inciden en las repercusiones que tiene sobre los recursos hídricos del planeta, reduciéndolos drásticamente. Aunque, ligeramente inferior, resaltan también la destrucción de nuestros ecosistemas y la reducción de la biodiversidad, así como el incremento de la pobreza y, por tanto, de los problemas alimentarios. Probablemente, este protagonismo se puede justificar por los problemas de abastecimiento de agua que sufre nuestra región, donde son frecuentes los procesos de extrema sequía que afectan al consumo humano, pero también a las actividades agrícolas. Por tanto, es algo que ellos pueden observar y que les afecta de manera directa, mientras que el resto de los efectos los conocen a través de la televisión o la escuela. Esto es lo que se conoce como "experiencia directa en la naturaleza". Este concepto desempeña un notable papel no solo en el desarrollo cognitivo del niño, sino también en el afectivo. El contacto con la naturaleza favorece el compromiso sensorial, las habilidades para cuidar y nutrir, así como la conexión con los demás (Maller, 2009).

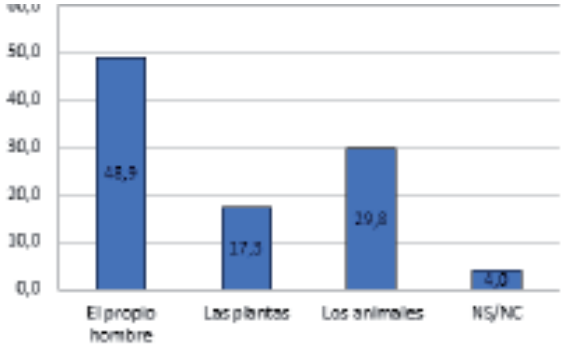
GRÁFICO 6. Efectos más graves del cambio climático



Fuente: elaboración propia

Cuando se les pregunta a quién puede afectar más las consecuencias del cambio climático, resalta, de manera muy destacada, los efectos sobre el propio hombre, seguido a cierta distancia de los animales y, en menor medida, sobre las plantas. Estas respuestas ejemplifican la visión antropocéntrica que tenemos de la naturaleza, un recurso dirigido a la satisfacción de las necesidades humanas, por lo que consideran que los efectos del cambio climático tienen mayor incidencia sobre el propio hombre. Valoramos esta cuestión atendiendo al género, con el fin de comprobar si las chicas tienen una percepción diferente a los niños. Las respuestas de unos y otros es completamente similar, la mayoría, tanto de niñas como de niños, han seleccionado la opción del propio hombre, con un porcentaje prácticamente similar, al igual que el de los animales y plantas.

GRÁFICO 7. Protagonistas de las consecuencias del cambio climático

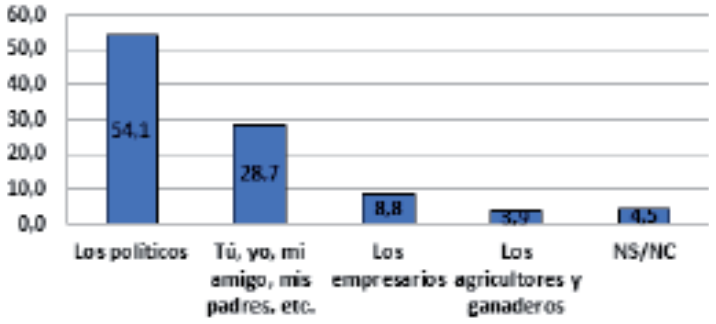


Fuente: elaboración propia

Otra de las cuestiones que nos parecía interesante conocer está relacionada con su compromiso con el cambio climático, por tanto, les preguntamos tres cuestiones para dar respuesta a esta cuestión: ¿A quién le corresponde buscar o plantear soluciones para frenar el cambio climático? ¿qué haces tú por el cambio climático? ¿qué estarías dispuesto/a a cambiar de tu vida diaria para reducir el

calentamiento del planeta? Es evidente la respuesta mayoritaria del alumnado (gráfico 8), todos consideran que son los políticos los que tienen la obligación de imponer una serie de medidas para frenar este problema. Esta respuesta es la misma que se refleja en el Informe los Españoles ante el Cambio Climático (Lázaro; González y Escribano, 2019). Pero, a pesar de que esta es la opción más elegida, hay un porcentaje elevado que han seleccionado el papel que los hombres y mujeres debemos asumir. Está claro que el cambio climático no es un problema provocado por alguien en concreto, sino que está relacionado con nuestro modo de vida, por tanto, debemos modificar nuestro comportamiento diario para solucionarlo. En definitiva, este porcentaje revela una toma de conciencia crítica, la construcción de una ética. En palabras de Joaquín Araújo, los fines principales de la educación ambiental suponen "la apertura de conversaciones para la construcción de una ética más allá de los códigos y más cerca, por tanto, de un estilo de vida, de una conducta equidistante del sentimiento-intuición y del pensamiento-reflexión (Araújo 2000, p. 97).

GRÁFICO 8. ¿A quién le corresponde solucionar?



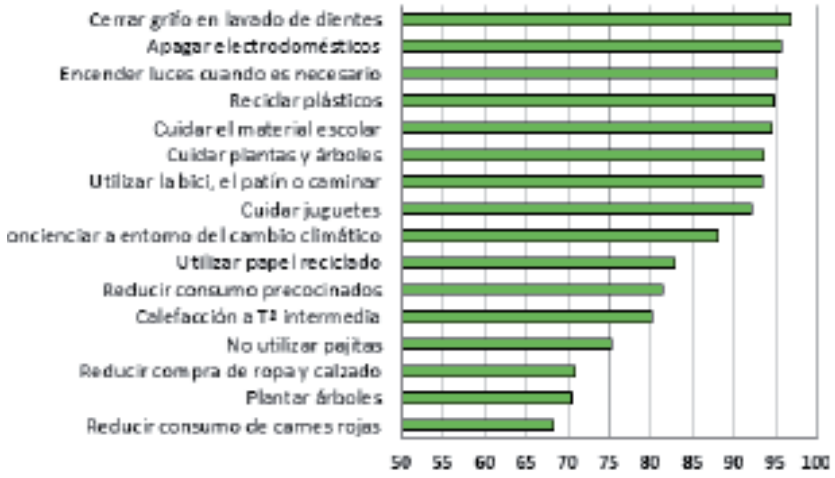
Fuente: elaboración propia

En relación con las dos siguientes cuestiones: ¿Qué haces en tu día a día por el cambio climático? (gráfico 9) Y ¿Qué estarías dispuesto a cambiar en tu vida diaria? (gráfico 10), observamos que lo más frecuente es cerrar el grifo durante la higiene dental, así como controlar la energía eléctrica, encendiendo luces o electrodomésticos solo cuando es necesario. En cuanto a las acciones menos importantes en su día a día son precisamente aquellas que les afectan más directamente, como utilizar pajitas para beber, reducir la compra de calzado y ropa, así como reducir el consumo de carnes rojas. Plantar árboles tampoco es una acción frecuente, si bien, esta no es una actividad que ellos puedan organizar, sino que son proyectos coordinados por administraciones, asociaciones de naturaleza, etc.

Con respecto a que estarían dispuestos a modificar de su conducta diaria para reducir el cambio climático, han señalado, sobre todo, aquellas acciones

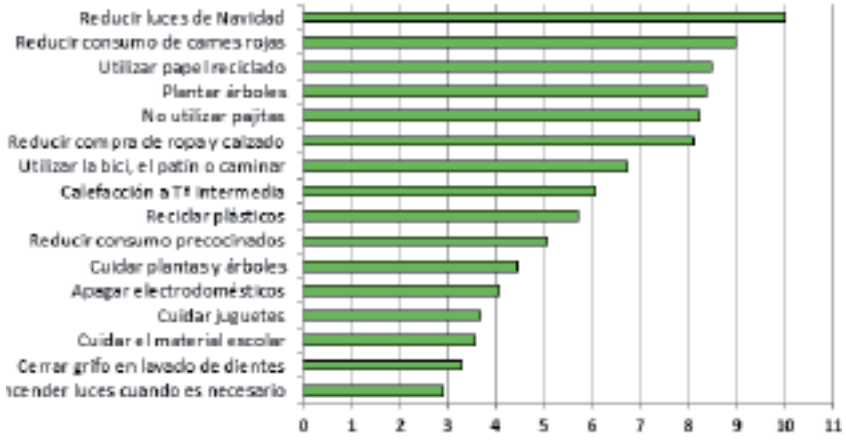
que menos realizan, como reducir las luces de Navidad, el consumo de carnes rojas, utilizar más papel reciclado, no utilizar pajitas, así como comprar menos ropa y calzado. En cuanto a aquellas que menos van a cambiar, se encuentran todas las que ya realizan con asiduidad. En definitiva, realizan un análisis de su comportamiento ambiental y muestran claras intenciones de modificar aquello que no corresponde a un comportamiento de vida sostenible.

Gráfico 9. ¿Qué haces hoy por el cambio climático?



Fuente: elaboración propia

Gráfico 10. ¿Qué estas dispuesto a cambiar de tu vida diaria?



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los resultados de las encuestas sobre el conocimiento y la concienciación que tienen los alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria, de ocho colegios diferentes de Extremadura, reflejan que la mayoría del alumnado conoce la celebración de la Cumbre sobre el Clima que se celebró en Madrid en 2019, así como los objetivos principales de la misma, diferenciando entre la propuesta de medidas para reducir el calentamiento global, como la emergencia de cambiar nuestros modos de vida hacia comportamientos más sostenibles. Una gran mayoría ha conocido la celebración de esta Cumbre a través de la televisión, Este medio es sustancialmente más elevado que aquellos que tienen constancia de la misma por la escuela, a pesar de que la educación ambiental está recogida en el currículum educativo. La celebración de esta Cumbre ofrece una oportunidad para trabajar la educación ambiental en las aulas lejos de la transmisión de conocimientos teóricos y buscando promover la interiorización de valores de concienciación y compromiso.

Una amplia representación de los alumnos encuestados señala su preocupación por el cambio climático, más elevada entre las chicas que los chicos. Aunque todos en general consideran que el cambio climático afecta más al hombre que a animales y plantas, por este orden. Estos resultados están en consonancia con la visión antropocéntrica que, por lo general, tenemos de la naturaleza, un recurso al servicio del hombre. Por tanto, preocupa más lo que puede suceder al propio hombre que al resto de seres vivos con los que compartimos el planeta.

En cuanto a las causas del cambio climático, estiman como más severas las industrias, muy por encima del resto, seguidas del uso de los plásticos y los incendios. En último lugar seleccionan las granjas intensivas de vacas. Con respecto a los principales efectos señalan la escasez de agua, a continuación, aunque a cierta distancia, encontramos la desaparición de especies y la pobreza. Como mencionamos anteriormente, la escasez de agua es lo que pueden observar y sufrir más directamente y, por tanto, las más importante para ellos. El resto las conocen por los medios de comunicación y la escuela.

La otra cuestión que nos planteamos en este trabajo era conocer el grado de concienciación y compromiso del alumnado de Educación Primaria. En este sentido, aunque una gran mayoría considera que son los políticos quienes deben tomar medidas para mitigar este problema, al igual que se ha corroborado en otros estudios, hay un porcentaje notable que estima que el cambio climático es una responsabilidad de todas y todos. Atendiendo a ello, están dispuestos a cambiar su modo de vida para luchar contra el cambio climático.

En definitiva, los chicos y chicas de entre 9 a 11 años, muestran interés y preocupación por el cambio climático, diferenciando entre las principales causas y consecuencias, resaltando aquellas que más les afectan directamente.

Con respecto a su grado de compromiso, están concienciados y motivados a cambiar su modo de vida por un comportamiento más sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, J. (2000). *Ecos… Lógicos. Para entender la ecología*. Maeva Ediciones.

Eagles, P. F. J. y Demare, R. (1999) Factors Influencing Children's Environmental Attitudes, *The Journal of Environmental Education*, 30:4, 33-37. https://doi.org/10.1080/00958969909601882

García-Rodeja, I. y Lima, G. (2012). Sobre el cambio climático y el cambio de los modelos de pensamiento de los alumnos sección investigación didáctica. *Enseñanza de las Ciencias,* 30 (3), 195-218. https://doi.org/10.5565/rev/ec/v30n3.695

Lázaro, L., González, C., y Escribano, G. (2019). *Los españoles ante el cambio climático: Apoyo ciudadano a los elementos, instrumentos y procesos de una Ley de Cambio Climático y Transición Energética*. Real Instituto Elcano. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1c5a8ff2-2533-44bf-b2d6-a0c8053b231a/Informe-Espanoles-ante-cambio-climatico-sept-2019.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=1c5a8ff2-2533-44bf-b2d6-a0c8053b231a

Maller, C.J. (2009), Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education*, Vol. 109, 6, 522-543. https://doi.org/10.1108/09654280911001185

Novo, Mª. (Coord.) (2007). *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, educación y nuevo paradigma*. Los Libros de la Catarata.

ONU (1987). *Informe Brundtland: Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.*

Severiche, C.A., Gómez, E.M., y Jaimes, J.C. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266–281. http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/4420

Yli-Panula, E., Jeronen, E. y Rodriguez-Aflecht, G. (2020). 'Nature Is Something We Can't Replace': Mexican Students' Views of the Landscape They Wantto Conserve. *Education Sciences,* 10, 13. https://doi.org/10.3390/educsci10010013

La presentación y publicación del presenta trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al Grupo de Investigación Educación, Cultura y Territorio (SEJ036) a través de la ayuda de referencia GR21011.

3

EL TRATAMIENTO DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS). UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Auxiliadora Rebollo-Corredera
Olga Moreno-Fernández
Mario Ferreras-Listán

1. INTRODUCCIÓN

La situación que se nos presenta en pleno siglo XXI es la de una sociedad globalizada, en la que permanecemos interconectados y donde las culturas se entremezclan a través de internet, los medios de comunicación de masas y otros dispositivos. Así pues, nos situamos ante una nueva forma de entender el mundo, las relaciones interpersonales, la economía, la cultura, etc. Ante esta situación tan cambiante y donde los medios eligen qué es lo que quieren hacer llegar a la población, nos vemos en la necesidad de generar en las escuelas una formación íntegra y crítica para ayudar en la formación de los ciudadanos. Una educación que no los forme sólo para el presente, sino que les otorgue herramientas para poder hacer frente a las problemáticas actuales y futuras. Debemos formar una ciudadanía crítica que entienda cuáles son sus derechos y sus deberes, a la vez que muestren sensibilidad hacia los problemas socioambientales para saber cómo pueden actuar ante ellos.

García-Pérez, Moreno-Fernández y Rodríguez-Marín (2015), definen un nuevo concepto de "ciudadano global", que aparece tras las modificaciones generadas a principios del siglo XXI debido a los cambios sociales producidos con anterioridad. Estos mismos autores defienden que esta globalización no solo tiene efectos positivos en la población, sino que, además, generan una gran variedad de problemáticas que han ido incrementándose, tales como las desigualdades sociales, el cambio climático, la desaparición de especies, el incremento de los

umbrales de pobreza, la sobreexplotación de recursos, etc., (Acebal, 2010). Nos encontramos pues, ante una gran diversidad de problemas frente a los cuales, como ciudadanos comprometidos, debemos actuar. Estos graves problemas anteriormente citados precisan una respuesta por parte de la sociedad en su conjunto, pues hemos llegado a un nivel de desarrollo que resulta insostenible (Fernández Durán, 2004). Según lo expuesto por Moreno- Fernández (2013), la escuela, al ser uno de los contextos en los que los escolares pasan la mayor parte de su tiempo, tienen un poder irrefrenable a la hora de educar en planteamientos críticos, democráticos y activos ante la realidad socioambiental.

Para poder entender la importancia de estas problemáticas socioambientales consideramos esencial entender a qué nos estamos refiriendo. Así pues, diversos autores (Paredes-Chi y Viga-de Alva, 2017; o Seo, et al., 2020) al utilizar el término "problemas socioambientales" hacen referencia a problemas reales y actuales que afectan de forma local y/o global tanto a nivel social, como ambiental, así como la interrelación entre ambos ámbitos. Dichos autores consideran que en un mundo globalizado como el actual algunas de las variables que dan lugar a problemas socioambientales interactúan con otras generando nuevos problemas. Por otra parte, y siguiendo a Galindo (2004, p.4):

> [...] estos retos (o problemas socioambientales) serian fenómenos supranacionales, perceptibles a distintas escalas, diversos en sus manifestaciones espaciales, interrelacionados, condicionadores, configuradores y caracterizadores del mundo que nos ha tocado vivir, con un fuerte poder explicativo, necesarios, por tanto, para la comprensión de la realidad, transdisciplinares en cuanto a los conocimientos necesarios para su comprensión, caleidoscópicos en el sentido de que deben ser interpretados desde múltiples perspectivas y generadores de acontecimientos concretos.

Estas graves problemáticas precisan una respuesta por parte de la sociedad en su conjunto, pues hemos llegado a un nivel de desarrollo que resulta insostenible (Fernández-Durán, 2004). Esta respuesta debe ser generada mediante la colaboración ciudadana y sus organismos, entidades e instituciones, sobre todo aquellas referidas al ámbito educativo. Debido a esta situación de crisis mundial, la ONU (2015) aprobó la Agenda 2030, enunciando 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), relacionados intrínsecamente con problemáticas socioambientales como pueden ser la pobreza, el hambre, el analfabetismo, las desigualdades de género, o el cambio climático, con la finalidad de dar respuesta y acabar con estos problemas a nivel global, y abogando por la necesidad de una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) acorde a las necesidades actuales de nuestro mundo. Unas cuestiones que hoy más que nunca son necesarias abordar desde el ámbito social en general, y desde el ámbito educativo en particular.

El saber actuar ante situaciones conflictivas hace a los discentes, personas responsables y comprometidas con su sociedad, desarrollando el pensamiento

crítico y divergente, para conseguir, "una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias" (Zubero, 2012, p. 14).

Así, debido a la importancia que consideramos que se le debería otorgar en el plano educativo a las problemáticas socioambientales, desde esta investigación hemos considerado esencial el análisis de la normativa educativa y su concreción en las distintas comunidades autónomas que integran nuestro país para comprobar qué importancia les concede y cómo esta debería ser concretada en los centros escolares, así como en que asignaturas aparecen estos problemas socioambientales en mayor medida.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación analiza el tratamiento que la legislación educativa española otorga a las problemáticas socioambientales para la etapa de Educación Primaria. En el caso de España, dada su organización territorial, las competencias educativas recaen tanto en el Gobierno central como cada una de las Comunidades Autónomas que conforman el territorio. Esto conlleva que la legislación estatal sea un marco central a partir del cual cada Comunidad Autónoma concreta su legislación educativa en base a las características propias de su entorno.

Para lograr los objetivos propuestos, se ha optado por la pluralidad metodológica, desarrollando un análisis transversal, descriptivo e interpretativo, empleando técnicas de recogida de información sistemáticas y rigurosas, de corte cualitativo y en ocasiones técnicas de carácter cuantitativo. Nos planteamos un estudio ubicado en un paradigma mixto, atendiendo al tratamiento discursivo del contenido. Así emplearemos como técnica de investigación el análisis documental, que Bisquerra-Alzina (2009) caracteriza como una actividad sistemática que consiste en examinar documentos ya escritos, usándose para validar y contrastar la información obtenida. Según Rivera Sánchez (2016), podemos señalar que en el análisis documental se produce un proceso de comunicación, ya que posibilita y permite la recuperación de información para su posterior transmisión.

2.1. Muestra

En este estudio se han analizado un total de 42 documentos referidos a la legislación educativa en la etapa de Educación Primaria. Concretamente, la muestra ha estado conformada por todos aquellos documentos autonómicos en los que se concreta se han analizado cuarenta y dos documentos que corresponden a las diversas Órdenes e Instrucciones que concretan el currículo educativo en las diecisiete comunidades estudiadas (tabla 1).

TABLA 1. Relación de documentos referidos a la Legislación educativa analizados.

Organismo/CCAA	Legislación Educativa Analizadas
Andalucía	-Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía -Instrucción 13/2018 -Instrucción 8/2020 -Orden 15 de enero de 2021 -Resolución de 5 de julio de 2019
Aragón	-Orden de 16 de junio de 2014 -Orden de 21 de diciembre de 2015 -Orden ECD/850/2016
Asturias	-Decreto 82/2014 -Resolución 3 de febrero de 2015 -Resolución 29 de abril de 2016
Baleares	-Decreto 32/2014 -Orden ECI/2211/2007 -Resolución del 28 de abril de 2015
Canarias	-Decreto 89/2014
Cantabria	-Decreto 27/2014 -Orden ECD/78/2014
Castilla la Mancha	-Decreto 54/2014 -Orden 05/08/2014 -Orden 27/07/2015 -Resolución de 11/03/2015
Castilla León	-Decreto 26/2016
Cataluña,	-Decreto 119/2015 -Ley 12/2009
Comunidad Valenciana	-Decreto 39/2008 -Decreto 108/2014 -Orden 89/2014 -Decreto 136/2015 -Decreto 88/2017 -Resolución del 3 de mayo de 2018
Extremadura	-Decreto 82/2007 -Decreto 108/2012 -Decreto 103/2014
Galicia	-Decreto 105/2014
La Rioja	-Decreto 24/2014
C.A. Madrid	-Decreto 8/2019 -Decreto 17/2018 -Decreto 89/2014
Murcia	-Decreto 198/2014
Navarra	-Decreto foral 60/2014
País Vasco	-Ley 1/2013 -Decreto 236/2015

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumento

En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación, se han generado una serie de instrumentos primarios o de primer orden, utilizados para recoger la información. Así pues, se han generado varias parrillas de observación, en los que se han ido incluyendo los problemas socioambientales detectados, así como la comunidad de pertenencia del documento legislativo. De la misma forma se ha procedido para recoger las posibles soluciones que presentan los currículos y de las asignaturas en las que se recogen, así como una tabla donde se compilan la información obtenida, y que nos permite comparar y discutir la información recogida.

3. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el trabajo realizado se han detectado 19 ítems entre problemáticas socioambientales y soluciones a estas cuestiones, lo que nos ha permitido extraer el porcentaje para cada una de las CCAA españolas, sirviéndonos de referencia para poner de relevancia la importancia que se le da a estas cuestiones. Se ha detectado que el currículo Educación Primaria aborda tanto problemáticas socioambientales concretas como soluciones a estas cuestiones. En cuanto a las problemáticas socioambientales que se abordan podemos destacar que la temática con más presencia curricular es la lluvia ácida (82,35%), seguida del problema de la superpoblación (70,59) y del envejecimiento de la población (64,71%). Por otra parte, las temáticas con menor presencia son despoblación de zonas rurales (5,88%), el efecto invernadero (5,88%), la pérdida de la biodiversidad (5,88%) y el uso inadecuado de plásticos (5,88%).

En cuanto a las soluciones las más trabajadas desde las concreciones autonómicas del currículo de Educación Primaria son el Desarrollo Sostenible (100%), el consumo responsable (64,71%) y el reciclaje, así como la reutilización de residuos (52,94%), mientras los menos trabajados son el trabajo de los hábitos saludables y la promoción de la salud (trabajada en 4 CCAA), la aplicación de los derechos humanos (trabajada en la Comunidad Valenciana y el País Vasco) y el ahorro energético (sólo recogida por la concreción curricular de Castilla y León), tal y como se recoge en la tabla 4. Cabe señalar que las comunidades autónomas que más soluciones a las problemáticas socioambientales trabajan en sus aulas son Castilla y León y Extremadura (67%), seguidas de Aragón, Galicia, La Rioja, Madrid y Murcia (56%), mientras que las que menor importancia otorgan a dichas soluciones son Cantabria y Cataluña (22%).

Del análisis realizado se extrae que las CCAA que más cuestiones socioambientales presentan en sus currículos son Andalucía y Madrid, cada una de ellas aborda un total de 11 problemáticas socioambientales de las 19 detectada, lo que representa un 55% en cada uno de los casos. Por otra parte, las CCAA con

menor incidencia en tratar cuestiones de este tipo en sus currículos son Murcia, que representa un 15% y aborda tres de las problemáticas detectadas y Cataluña con un 5% y solo una problemática recogida en su currículum educativo.

Una vez establecidas las problemáticas socioambientales que se recogen en los diferentes documentos revisados, se ha procedido a indagar sobre en qué asignaturas aparecen dichas problemáticas. Se observa que principalmente estas cuestiones se abordan en las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. En el caso de Ciencias de la Naturaleza el 94,1% de las Comunidades Autónomas presentan contenidos relacionados con cuestiones socioambientales relevantes de nuestro mundo, solo Cantabria no presenta contenidos para esta materia. En el caso de Ciencias Sociales son también el 94,1% de las Comunidades Autónomas las que tienen presencia de estas cuestiones en esta materia, en este caso es Navarra la que no recoge contenidos relacionados con el tema de estudio para esta materia. Además, el 17,6% presentan contenidos relacionados con las problemáticas socioambientales dentro de la asignatura de Educación Física, concretamente en los currículos de Islas Baleares, Castilla y León, y Extremadura. Resaltar que, aunque en la materia de Religión y en Valores no se haga alusión directa a estas problemáticas, se ha detectado que en todas las Comunidades analizadas se abordan cuestiones como la solidaridad, el respeto y los derechos humanos, imprescindibles para una ciudadanía crítica y sensibilizada con los grandes problemas de nuestro mundo. Además, de estar recogida explícita e implícitamente en diversas asignaturas, también hemos detectado que 41,1% de la muestra analizada aborda también estas problemáticas socioambientales de forma transversal.

Con relación a las problemáticas y respuestas a las mismas trabajadas desde el área de Ciencias de la Naturaleza, nos encontramos con que la temática mayormente trabajada es el desarrollo sostenible (88,24%), seguida de la lluvia ácida (82,35%). Con relación a las temáticas menos abordadas son el calentamiento global, el cambio climático, las catástrofes naturales, el efecto invernadero, la extinción de especies y pérdida de biodiversidad y el uso inadecuado de plástico (trabajados por una sola comunidad autónoma). Así pues, las comunidades que mayormente trabajan estas temáticas desde el área de Ciencias Naturales son Andalucía, Aragón, Comunidad Valenciana y Madrid (36,84%), mientras que las que lo hacen en menor medida son Baleares y La Rioja (10,53%).

Respecto al área de Ciencias Sociales, la temática mayormente trabajada es el desarrollo sostenible (82,35%) seguido de la superpoblación (70,59%), mientras que los que se trabajan menormente son la preservación del medio ambiente, las energías renovables, la extinción de especies y pérdida de biodiversidad, la despoblación de zonas rurales, el ahorro energético y la acumulación de residuos (5,88%). En referencia a las comunidades autónomas, las que trabajan mayormente estos contenidos desde el área de Ciencias Sociales son Castilla y León (47,37%), Galicia y País Vasco (36,84%). Sin embargo, son escasamente abordadas desde Asturias, Castilla La Mancha (21,05%) y Cataluña (15,79%)

4. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar las problemáticas socioambientales son una realidad que debemos afrontar todos los ciudadanos y ciudadanas al tener unas nefastas consecuencias para el correcto desarrollo de las sociedades actuales. Estos se manifiestan en los diversos contextos de la vida cotidiana y, en la mayor parte de las ocasiones, las personas se sienten impotentes a la hora de abordarlas ya que no poseen habilidades o herramientas que permitan afrontarlas de manera efectiva. Es por ello por lo que se considera que la escuela tiene un papel indiscutible para formar y concienciar a la ciudadanía y dotarla de las competencias necesarias para abordarlos (Murga-Menoyo y Novo, 2017). Sin embargo, se ha comprobado mediante que los problemas recogidos por el currículum español en las diversas concreciones autonómicas no se encuentran conectados con las necesidades reales de nuestro planeta, ni con la vida cotidiana de los discentes. Tampoco les otorga herramientas para afrontarlos en el aula, sino que se limita a desgranar contenidos incompletos e inconexos de la realidad, aspecto que podría ser causado por la falta de coordinación entre la administración pública, organismos no gubernamentales y la ciudadanía (Moreno-Fernández, 2013).

Por otra parte, cabe destacar la parcelación que sufren los contenidos relacionados con las problemáticas socioambientales, pues se suelen abordar casi exclusivamente en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, salvo escasas excepciones que trabajan de forma transversal o el respeto al medio ambiente trabajado en Educación Física. Quizás podría ser interesante el enfoque transversal y mediante una metodología por proyectos o enfatizar el desarrollo habilidades ciudadanas que permitan afrontar las problemáticas socioambientales a través del trabajo por competencias.

En relación al trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU, estos quedan recogidos por el currículum español y sus diversas concreciones a excepción de los conflictos bélicos, lo cual podría ser interesante trabajar por las consecuencias que esto acarrea en las diversas sociedades que se encuentran inmersas en guerras: inmigración, pobreza, perturbación de hábitats naturales, consecuencias psicológicas, etc.

En Educación Primaria se debe perseguir la formación íntegra de los discentes, persiguiendo la consecución de ciudadanos críticos y reflexivos, que hayan desarrollado competencias para Aprender a aprender, para la Autonomía e iniciativa personal y para el Desarrollo social y ciudadano, entre otras. Todo ello se consigue mediante la involucración cognitiva del estudiantado, planteando una temática de su interés y presente en su vida cotidiana, para que de forma creativa y reflexiva plantee soluciones y genere aprendizajes significativos aplicables a otros contextos.

En conclusión, y siguiendo a García-Pérez, Moreno-Fernández, y Rodríguez-Marín, (2015), se debe seguir trabajando para que la inclusión de las problemáticas socioambientales en el currículum de Educación Primaria de forma efectiva sea una realidad y, de esta forma, se consiga que los discentes adquieran un conocimiento completo de la realidad y las problemáticas que se plantean en la misma, así como de las diversas soluciones que se están llevando a cabo para frenarlas y cómo ellos pueden ser partícipes de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebal, Mª. C. (2010). *Formación ambiental y conciencia de maestros y maestras*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Fernández-Durán, R. (2004). *Destrucción global versus regeneración local. La necesidad de frenar y revertir el proceso incontrolado de urbanización planetaria*. Rebelión: Ecología. España.

Fernández-Durán, R. (2004). *Destrucción global versus regeneración local. La necesidad de frenar y revertir el proceso incontrolado de urbanización planetaria*. Rebelión: Ecología. España.

Galindo, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En M. I. Vera y D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las tics y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García-Pérez, F.F., Moreno-Fernández, O., y Rodríguez-Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Eds)., *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Pàtron Editore.

Moreno-Fernández, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide.

Murga-Menoyo, Mª. A. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación, 29*(1*)*, 55-78. https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2915579

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Paredes-Chi, A. A. y Viga-de Alva, M. D. (2018). Environmental education (EE) policy and content of the contemporary (2009-2017). Mexican national curriculum for 32 primary schools. *Environmental Education Research.*

Rivera Sánchez C. (2016). Análisis documental de contenido y forma. *Infotecarios.com*. https://www.infotecarios.com/analisis-documental-de-contenido-y-forma/#.XuI0v1UzZhE

Seo, E., Ryu, J., y Hwang, S. (2020). Building key competencies into an environmental education curriculum using a modified Delphi approach in South Korea, *Environmental Education Research, 26(6)*, 890-914. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1733493

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. En N. De Alba, F. F. García-Pérez y A. Santisteban-Fernández (Eds), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.19-35). Díada Editora.

4

ENSEÑANZA DE PROBLEMAS SOCIALES Y AMBIENTALES EN LA ESCUELA Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE[1]

Nancy Palacios Mena
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación presenta la interpretación de las percepciones de docentes colombianos en formación y en ejercicio sobre problemáticas social y ambientalmente relevantes asociadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la escuela y las estrategias metodológicas que estos objetivos podrían incorporar al trabajo en el aula. La fundamentación teórica aborda la contextualización de los ODS, la enseñanza del entorno inmediato y los problemas sociales de la cotidianidad en la escuela. Para ello, se propone un diseño metodológico cualitativo con un enfoque interpretativo; el instrumento de recolección de información es un cuestionario sobre educación, sostenibilidad y formación docente en problemas socio ambientales. Los resultados presentan las comprensiones de los docentes sobre los ODS y su grado de importancia; los problemas sociales y ambientales que estos asocian con los ODS y las estrategias metodológicas que consideran más apropiadas para una enseñanza ciudadana y comprometida con la sostenibilidad.

[1] Esta comunicación forma parte de los proyectos "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica" (GV/2021/068), financiado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana y del Proyecto de Innovación Docente (PID). Este estudio pertenece al Proyecto de Innovación Docente (PID), "Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional" (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los ODS constituyen una agenda ambiciosa y universal para el desarrollo sostenible, *de las personas, por las personas y para las personas*, elaborada con la participación activa de la UNESCO (2021). Los ODS son: fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria e infraestructuras, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas, alianzas para lograr los objetivos, que se articulan a las áreas de educación, ciencias naturales, ciencias sociales, cultura, comunicación e información.

Estos objetivos fueron adoptados por Jefes de Estado, dirigentes gubernamentales, representantes de alto rango de las Naciones Unidas y entidades de la sociedad civil que se reunieron en septiembre de 2015 en Nueva York, durante la 70a Asamblea General de la ONU (UNESCO, 2021). Tal y como se enuncia en la introducción en el marco de este trabajo, se plantea que una de las maneras de contribuir al alcance de los ODS es llevarlos al trabajo en el aula por medio del aprendizaje de problemas sociales relevantes (PSR). Este enfoque tiene su origen en la mitad del XX y surge del interés por indagar sobre las maneras como la escuela estaba abordando los conflictos sociales de la época. Para Ocampo y Valencia (2019) el enfoque de los PSR, se constituye en una propuesta de integración curricular interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Desde la perspectiva de estos autores:

> El enfoque de PSR responde a la necesidad de comprender la realidad desde la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento social desde una perspectiva interdisciplinar; al promover la competencia ciudadana y democrática como eje transversal al proceso de investigación que vincula la enseñanza a través de problemas sociales. Asimismo, atiende a la pretensión de un currículo alternativo en el marco de una enseñanza integrada de las ciencias sociales en la escuela que aporte reflexiones al campo de la didáctica de las ciencias sociales desde una postura crítica y reflexiva de la práctica educativa (Ocampo y Valencia, 2019, p.62).

En concordancia con lo anterior, desde la búsqueda de alternativas para el campo de la didáctica de la geografía García (2011) plantea que, si se propone formar estudiantes con capacidades para reflexionar y actuar sobre los problemas sociales y ambientales de la actualidad, es necesario realizar cambios en la estructura escolar como trabajar en torno a problemas. Así mismo, para García (2011):

> Cuando desde la didáctica se plantea la conveniencia de utilizar situaciones-problema, se destaca la necesidad de que esas situaciones están adaptadas a los procesos de aprendizaje del alumno, es decir, que el problema pueda ser reconocido como tal por el sujeto que aprende; más concretamente, se trataría

> de proponer un problema a la vez suficientemente próximo al alumno para que pueda abordar su tratamiento y suficientemente alejado para que resulte enigmático y atractivo y le obligue, por tanto, a dar pasos en busca de soluciones (p. 13).

Frente a la enseñanza de las ciencias sociales basada en PSR Campo y Valencia (2019) y García (2011), coinciden en que es un campo de estudio que contribuye a afrontar dos problemas que han caracterizado históricamente la enseñanza en la escuela. Por un lado, una enseñanza basada en contenidos dispersos y desarticulados y de otro, una enseñanza que los estudiantes no pueden conectar con las características y problemáticas de sus entornos, provocando desmotivación y poco interés tanto por la escuela como por el trabajo desarrollado en el aula (Palacios, 2018). Sobre estos aspectos Ocampo y Valencia, (2019) consideran:

> Que una enseñanza centrada en problemas podría ayudar a la búsqueda de una integración interdisciplinar intra-área para superar la atomización del conocimiento de estas ciencias en la escuela, y el debate en torno al estudio de temas como el eje central de la enseñanza del área, encuentran elementos de disputa y continuidad desde las propuestas curriculares, pues el conocimiento escolar ha estado guiado por la pretensión de las disciplinas sociales de permanecer y fortalecerse en el currículo, situación que ha llegado a desvincular el saber cotidiano en preponderancia del disciplinar (p. 79-80).

En línea con lo anterior, según Souto (1989) no se trata de una enseñanza desde círculos concéntricos que se van ampliando desde los entornos más cercanos hasta los más lejanos, sino que trata más bien de que la práctica pedagógica de los maestros incorpore la necesidad de que los PSR que se trabajen se presenten adaptados al contexto de los estudiantes. Para García (2011), trabajar en torno a problemas,

> Nos lleva al análisis de planteamientos como los enfoques interdisciplinares y transversales, sí es conveniente dejar constancia de dicho marco, pues la propia idea de problema, tal como la estoy presentando, tiende a superar los límites de los campos disciplinares, para partir de la realidad social (que no está dividida en disciplinas), como inicio de la investigación, y retornar a ella, con propuestas de acción transformadora. Lo dicho no invalida, en todo caso, la posibilidad de plantear y trabajar los problemas desde el ámbito de una materia escolar, como es el caso de la Geografía, siempre, claro está, que adoptemos como marco una Geografía abierta a la conexión con los problemas sociales y ambientales reales (p. 12).

La enseñanza de las ciencias sociales desde PSR se conecta directamente con el conocimiento del entorno porque como subraya Arias (2005), el objetivo de la enseñanza de este campo del saber debe ser la construcción de conocimientos de la realidad social desde el ámbito escolar. Al respecto Anaya citado por Palacios y Roca (2017), define el entorno como:

> Aquello que engloba todo lo que rodea al sujeto y su mundo más inmediato: es el espacio en el que el individuo se integra y convive y del cual, no es ajena la

> cultura. En consecuencia, es más que un medio; es un ecosistema abierto a los elementos que lo componen. Como organización compleja produce orden y desorden, se inscribe en una organización pluriecológica a partir de numerosas interacciones, además, es el marco interactivo donde se produce la progresiva diferenciación entre el yo y el no-yo a través de las experiencias fenomenológicas (p. 3).

En un trabajo que tuvo como objetivo analizar contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y algunos productos de aprendizaje sobre el espacio cercano en la escuela primaria; al respecto Palacios y Romero (2017), señalan que hay varias razones para incorporar de forma sistemática e intencionada las características y las problemáticas del entorno a la enseñanza de las ciencias sociales: la importancia de que los estudiantes adquieran aprendizajes que los habiliten para contribuir al bienestar de sus comunidades; la posibilidad de que el alumnado utilice los recursos del medio en su proceso de aprendizaje; la necesidad de construir currículos en función de las necesidades de las comunidades de los estudiantes y la posibilidad de que la decisión de formación profesional de los alumnos esté influida por el conocimiento que tienen del medio y el convencimiento de que sus aportes pueden ayudar a la solución de las problemáticas sociales.

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El trabajo se fundamenta en un diseño metodológico cualitativo con un enfoque interpretativo que indaga situaciones naturales intentando dar sentido a fenómenos sociales de acuerdo con el significado que los sujetos les otorgan (Vasilachis, 2009). La recolección de información se realiza con un cuestionario de educación, sostenibilidad y formación docente sobre problemas socio ambientales; cuyo propósito es analizar rasgos que intervienen en la formación del profesorado en relación con una enseñanza ciudadana comprometida con la sostenibilidad. El cuestionario indaga los aspectos relacionados con datos personales y el nivel de formación académica de los participantes, ideas y significados sobre los ODS, concepciones sobre problemas social y ambientalmente relevantes, estrategias metodológicas para abordar su enseñanza, así como la relación de estos problemas en la educación para el desarrollo sostenible.

Este instrumento se somete a un proceso de validación de jueces de quienes se reciben instrucciones sobre el diseño y precisión del mismo, las cuales se integraron para afinar su elaboración. Frente a las consideraciones éticas de la investigación se integra el consentimiento informado en el cuestionario, dando a conocer a los participantes el uso académico de la información quienes la aceptan junto con el diligenciamiento del mismo. El cuestionario fue diligenciado por 310 docentes en formación inicial y permanente de áreas disciplinares o interdisciplinares de Colombia, que ante una convocatoria amplia en distintas

universidades colombianas aceptaron participar voluntariamente. Las edades de los participantes están entre 18 y mayores de 25 años con una diferencia mínima entre hombres (51,9%) y mujeres (46,8%), con una formación mayoritaria en pregrado en educación (75.5%) seguida de los posgrados en esta área (14,5%).

El procesamiento de la información se realiza inductivamente listando las respuestas de los participantes; se unifica la escritura de las mismas; se omiten aquellas que emplean signos gramaticales o expresiones que usan términos ilegibles; se agrupan las palabras recurrentes para hacer una primera clasificación de la cual se deriva una organización de criterios cuya correspondencia se identifica con las categorías definidas. Esto muestra de 310 respuestas, la organización por criterios de 1371 términos en seis categorías relacionadas con los ODS: sociedad y bienestar, economía y recursos, ambiente, acciones y políticas, viabilidad y pertinencia y valores sociales y ambientales. Adicionalmente, en el cuestionario donde se consulta a los participantes sobre las estrategias metodológicas que utilizarían para el trabajo en el aula, se realiza una lectura en la que se identifica el nivel educativo y las problemáticas que a cada participante le gustaría enseñar.

4. RESULTADOS

Las categorías de análisis corresponden a percepciones docentes sobre problemáticas social y ambientalmente relevantes asociadas con los ODS en la escuela y a estrategias metodológicas que estos objetivos podrían incorporar al trabajo en el aula. Las primeras hacen referencia a estructuras aprendidas cono parte de los procesos de socialización producidos en el ambiente cotidiano del sujeto (Vargas, 1994), que en este caso corresponde al escolar en el que participa el docente en formación o ejercicio; en el cual las experiencias educativas adquieren significados importantes al ser identificadas e interpretadas en contraste con esquemas individuales y sociales referenciados en la escuela. Las segundas corresponden a los métodos, técnicas y procedimientos que constituyen una secuencia ordenada que pautan formas específicas de proceder en el aula (Quinquer, 2004); lo cual permite organizar y orientar la gestión en esta en relación con la construcción de conocimientos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales.

Las percepciones de los participantes sobre problemáticas social y ambientalmente relevantes asociadas con los ODS se organizan en las seis categorías mencionadas y presentan la asociación con palabras cotidianas que por ejemplo, en la categoría de sociedad y bienestar aluden a las desigualdades económicas y la erradicación de la pobreza y del hambre; en la categoría economía se listan palabras como capitalismo y consumo y producción y economía; en la categoría de ambiente aparecen por ejemplo sostenibilidad y estrategias de cuidado; en la categoría de acciones y política alianzas para el logro de los objetivos y

establecimiento de metas a corto y largo plazo; en la categoría de viabilidad y pertinencia futuro sostenible y generaciones futuras y finalmente en la categoría de valores sociales y ambientales aparecen el respeto por la vida, la responsabilidad y corresponsabilidad social (Tabla 1).

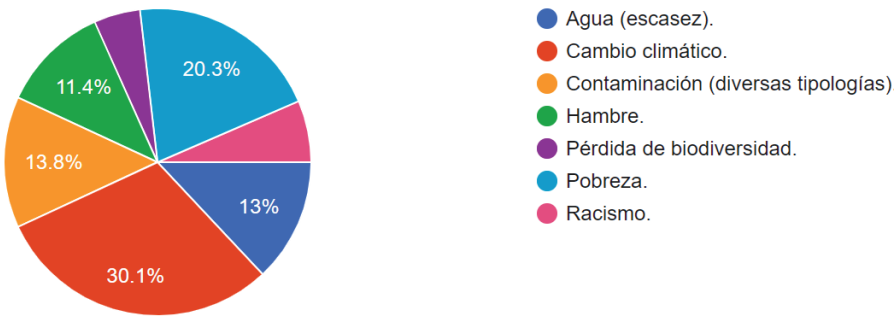
TABLA 1. Conteo de palabras asociadas a los ODS agrupadas en categorías

Categorías	Número de palabras
Sociedad y bienestar	472
Economía	114
Ambiente	429
Acciones y políticas	203
Viabilidad y pertinencia	101
Valores sociales y ambientales	52

Fuente: Elaboración propia basada en el cuestionario de ODS

Los participantes realizan una organización de las palabras asociadas con los ODS en orden de importancia para sus entornos cotidianas, cuya jerarquización indica relevancia en temas como expectativas de vida de la sociedad y la comunidad; el papel de la educación en la conservación y defensa del medio ambiente y el futuro de los recursos naturales. En relación a los problemas PSR que desde la escuela podrían ser trabajados con el estudiantado los participantes identifican como principales temáticas la de cambio climático, pobreza, escasez de agua, contaminación, hambre y pérdida de biodiversidad. Llama la atención que el problema del racismo es incluido como PSR que se debe trabajar en el aula (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Problemáticas sociales y ambientales relevantes para la escuela



Fuente: Elaboración propia basada en el cuestionario de ODS

Los participantes consideran que se deben trabajar los ODS tanto con niños como con jóvenes en la escuela en la siguiente proporción: el 39% en todos los niveles, el 32 % en básica secundaria, el 19% en básica primaria y el 5% en educación infantil. Esto muestra las relaciones y pertinencia sobre el trabajo de los ODS en la escuela, especialmente referidos a problemáticas que manifiestan desigualdades e inequidades sociales. En este sentido, los participantes afirman que las problemáticas centrales que se deben trabajar son: cambio climático, manejo del agua y pobreza (Tabla 2).

TABLA 2. Problemáticas a trabajar en cada nivel educativo según los participantes

Nivel educativo	Testimonios participantes
Educación inicial	Abordaría el cambio climático, por medio de didácticas que permitan una buena comprensión del tema, estas didácticas estarían planteadas para un nivel de formación infantil.
Básica primaria	Para los estudiantes de primaria, el tema de la pobreza lo enseñaría de manera crítica, haciéndoles caer en cuenta cuando se es pobre a nivel económico, social, cultural y político.
Básica secundaria	Escasez del agua, se debe abordar desde proyectos de aula donde los estudiantes de secundaria sean críticos del valor del agua y de cómo llevar conciencia en sus contextos.
Educación media	La pobreza, la desarrollaría en bachillerato mediante un conversatorio con presentación de anécdotas de la vida cotidiana presentadas en la localidad, internet, televisión y llevarlos a un punto crítico e impulsar al desarrollo de proyectos de emprendimiento como oportunidad de cambio.

Fuente: Elaboración propia basada en el cuestionario de ODS

Así mismo, problemáticas asociadas con contaminación, manejo de residuos fósiles y apropiación del lugar resultan importantes para la escuela, que en formación infantil explica la importancia de conservar los ecosistemas y los espacios públicos que comparten los grupos sociales. La importancia de la apropiación y manejo del agua como se mencionó para educación básica primaria, insiste sobre la conciencia del desperdicio y uso inadecuado de este recurso natural. En básica secundaria se insiste igualmente, en la concientización del estudiantado sobre el impacto ambiental de los residuos sólidos desde sus propias vivencias y posibles alternativas de acción para mitigar esta problemática. En educación media se subraya el tema de las desigualdades y en particular la referida a la pobreza, se propone también acudir a situaciones particulares de la vida cotidiana presentes en el contexto para impulsar al desarrollo de proyectos pedagógicos y comunitarios.

Frente a las estrategias metodológicas los participantes mencionan varias, casi todas relacionadas con pedagogías activas referidas, por ejemplo, a enseñanza para la comprensión, basada en la indagación, trabajo por proyectos y pedagogía basada en problemas. Estas alternativas pedagógicas se relacionan con una perspectiva de identificación de PSR a partir de los cuales es posible problematizar una realidad local por parte del estudiantado, cuya exploración y conocimiento de la misma les permita proponer acciones de mejora concretas y significativas. Así mismo, el docente como agente orientador asume un rol en el cual su actuación, también es propositiva con un carácter renovador en la enseñanza de unas ciencias sociales situadas y contextualizadas con los ODS.

En el marco de la descripción de las estrategias los participantes también mencionan actividades de aprendizaje concretas como el *trabajo en la siembra de árboles, tenemos un vivero escolar y en casa*; el *racismo a través de juegos para la infancia, literatura y el rescate de nuestra propia cultura ancestral a través de cantos, música, rituales, entre otros":* la *pobreza con jóvenes y adolescentes de secundaria a través de historias de vida o autobiográficas:* y *la realización de talleres, reflexiones y canciones sobre el cuidado del agua.* Estas actividades contribuirían a fortalecer los procesos de enseñanza de los PSR propuestos para trabajar en la escuela en los diferentes niveles educativos.

Adicionalmente, los participantes mencionan la importancia de trabajar con los estudiantes procesos de pensamiento y promoción de actitudes y acciones referidas a relaciones más conscientes con el ambiente, planteando por ejemplo, rutas de aprendizaje teórico-prácticas con la creación de contenido digital o emprendimientos basados en los casos problémicos identificados; proyectos de huerta escolar con la idea de un uso amigable del entorno de localidades en Bogotá y jornadas de limpieza de basura en ríos con explicaciones sobre la importancia de evitar estas conductas por el impacto ambiental que producen.

5. CONCLUSIONES

Los participantes consultados identifican en sus contextos escolares PSR que se articulan con los ODS y por tanto pueden ser vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Así mismo, los docentes proponen trabajar los PSR y los ODS con metodologías activas que podrían promover aprendizajes significativos en los estudiantes, cuyo reto radica en llevarlas de manera concreta al aula, porque uno de los problemas identificados en la enseñanza de las ciencias sociales es la falta de pertinencia de las metodologías utilizadas en esta. En este orden de ideas, sería importante avanzar en la articulación entre el contexto y sus problemáticas con la enseñanza de estas, porque como bien lo han señalado (García, 2011 y Campo y Valencia, 2019) los estudiantes se motivan e interesan cuando se trae a la escuela

sus experiencias y vivencias en la comunidad. Esta sería una buena oportunidad de materializar el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que la formación se orienta no solo al desarrollo de sus habilidades cognitivas, sino al agenciamiento de acciones que produzcan impactos en la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Finalmente, la consideración de estrategias docentes apropiadas para una enseñanza ciudadana y comprometida con la sostenibilidad, involucra un ejercicio problematizador sobre la redistribución de los recursos, la pobreza y las posibilidades ciudadanas de aportar al cuidado y conservación del medio ambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, D. (2005). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una Propuesta Didáctica. Serie Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio.

García, F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación.* 2, 71-90. https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num2.7190

Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 4, 60-75. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.04.60/2318

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO). 2021. *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Unesco. https://es.unesco.org/sdgs.

Palacios, N. (2018). Perceptions of Secondary School Students of the Social Science Class: A Study in Three Colombian Institutions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 353-374. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11423a

Palacios, N. y Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación, *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociale*s. XXII(1.204), 1-22. https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26431.

Palacios, N. y Romero, O. (2017). El espacio cercano y la enseñanza de las ciencias sociales en el primer ciclo de la escuela primaria. *Anekumene Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación.* 14, 19-35. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/8573/6498

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista IBER*. 40, 7-22.

Souto, X. (1998). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*. 4(8), 47-53. https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf

Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

5

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DA CIDADE

Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso
Helena Copetti Callai

1. INTRODUÇÃO

Abordar a questão do *Currículum de las Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde los ODS*, nos remete a questionar acerca do tratamento de problemas sociais relevantes para a vida humana e apresentar uma experiência realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental[1]. Para pensar as questões da vida cotidiana foram definidas ações que consideram que estudar o lugar da vida dos sujeitos é a possibilidade de contextualizar situações inseridas em espaços e tempos relativamente complexos, além de refletir sobre a realidade do lugar em que vivem. Partindo de proposições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC busca-se por meio do trabalho com imagens encaminhar as discussões e construir as argumentações.

O texto se organiza em: apresentação da categoria Lugar e dos conceitos de espaço, tempo e grupo na complexidade da relação humana, a referência as ODS e aos problemas socioambientais; apresentação do planejamento do professor e o desenvolvimento das atividades com os estudantes dos anos iniciais; além do resultado do que foi produzido por eles, considerando as orientações metodológicas de observar, analisar, interpretar, compreender e representar.

[1] Pesquisa realizada no segundo semestre de 2021 no Colégio Estadual Pedro II, em Santo Ângelo – RS, região Sul do Brasil. Professora responsável pela realização das atividades no âmbito das questões curriculares: Tatiane Freitas Alves Valença.

1.1. Metodologia e Desenvolvimento

A escola tem ao longo de sua trajetória histórica a função de acolher os estudantes para que tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. No caso da Geografia e da História um dos conteúdos curriculares é a cidade e aqui apresentamos o resultado do trabalho realizado em uma escola, estudando a cidade relacionando aos problemas socioambientais numa interligação de questões teóricas e conceituais. A pesquisa bibliográfica indica e sustenta a análise e foi base para os professores desenvolverem as ações na escola. A parte empírica foi desenvolvida com as crianças em novembro de 2021.

2. EXPLICITAÇÃO DA REFERÊNCIA TEÓRICA ACERCA DOS TEMAS ABORDADOS

A base de sustentação da experiência realizada com estudantes supõe estabelecer os vínculos teóricos e metodológicos dos conceitos abordados, os documentos das políticas públicas de educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS/ONU.

O lugar é entendido como o recorte de espaço que dá o suporte para os fenômenos que estão num sitio e tem uma localização num contexto mais amplo. Cada lugar tem formas e funções que lhe dão as caraterísticas que demarcam o seu sitio e a sua situação e constituem assim, "uma razão global e uma razão local que em cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam". (Santos, 1996, p. 267). Com estes entendimentos adotamos o conceito de "Força do lugar" de Milton Santos, pois na mesma medida em que os sujeitos vivem suas vidas no lugar, constroem entendimentos do senso comum e precisam reconhecer que sendo sujeitos podem contribuir com a construção do espaço no lugar.

Grupo – Espaço – Tempo são conceitos centrais no contexto das disciplinas de Geografia e de História e na escola básica são fundamentais para o estudo dos conteúdos curriculares. E independente da fragmentação feita nas especificidades das disciplinas tomamos os conceitos na sua complexidade. O grupo, fundamental na convivência humana é desafiador e como tal é onde se pode aprender a conviver com os outros. Todas as coisas da vida humana que acontecem em determinados espaços, que são o suporte das ações e que se materializam nos lugares trazendo em si as histórias das motivações dos acontecimentos. O espaço é sempre construído numa relação entre natureza e sociedade que é pautada pelo tipo de relações que os homens tem entre si. O tempo indica a ideia de mudanças, de continuidade, de sucessão, e nos interessa o tempo social no sentido de que a história é precisamente o estudo das mudanças e permanências. Estes três conceitos são trabalhados em suas conexões para compreender a cidade que tem atualmente um agrupamento

humano que em alguma medida é descendente dos antigos povos das reduções jesuíticas, mas que tem marcas que se caracterizam como modernas da vida no mundo atual. São os conceitos de grupo, espaço e tempo que referem nosso estudo e que oportunizam aos estudantes organizarem seus entendimentos da vida da cidade.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, explicitados a partir da Organização das Nações Unidas – ONU são um alerta e um desafio a que a humanidade pense e se preocupe com os problemas que ela mesma cria para sua sobrevivência. O ideal de que todos tenham os seus direitos garantidos busca a superação da desigualdade num ambiente de paz e de prosperidade. Para isso é importante proteger o planeta Terra estando atentos aos desafios ambientais, políticos, econômicos que hoje se apresentam de modo muito forte no mundo.

Problemas socioambientais são resultado de como a sociedade atual se organiza e estabelece relações com a natureza, o que é decorrente do tipo de relação que os homens têm entre si, num mundo de graves diferenças sociais, econômicas, culturais, de educação e, não reconhecimento do outro como sujeito com os mesmos direitos humanos (Souto González, 1998).

3. AS CRIANÇAS E A CIDADE: PLANEJANDO O TRABALHO

A atividade com as crianças foi precedida de contatos com a escola, direção, professoras e realização de um planejamento. Foram considerados aspectos pedagógicos em todas as etapas: 1. Planejamento e elaboração da proposta de pesquisa; 2. Reflexão teórico bibliográfica; 3. Diálogo com a escola e professora sobre a proposta de trabalho; 4. Pesquisa com os alunos do 5º ano; 5. Análise do material produzido e escrita de artigo.

É importante salientar que o planejamento da proposta considerou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e os alunos foram provocados a refletir sobre o lugar e o mundo em que vivem, buscando visualizar os problemas e possíveis soluções, considerando seus conhecimentos prévios.

No conjunto das ações, o trabalho com os alunos teve como ponto de partida cartões-postais[2] da Catedral de Santo Ângelo, do Museu e do Monumento a Sepé Tiarajú[3]. Ao analisar os cartões-postais os alunos fazem a leitura do que se quer mostrar quando se produz uma imagem e ao ampliar essa análise, observou-se

[2] O estudo foi realizado na cidade de Santo Ângelo (RS/Brasil) que é um dos 7 Povos das Missões. Conforme Toso (2020) A história da, denominada Região das Missões, no Rio Grande do Sul pode ser associada à forma como o espaço foi sendo ocupado e como a fronteira foi sendo alterada desde o período anterior a chegada do colonizador europeu, principalmente espanhóis e portugueses. Os 7 Povos das Missões são: São Francisco de Borja (1682); São Luiz Gonzaga (1687); São Nicolau (1687); São Miguel Arcanjo (1687); São Lourenço Mártir (1690); São João Batista (1697); Santo Ângelo Custódio (1706).

[3] Sepé Tiaraju líder indígena do povo guarani, principal nome da Guerra Guaranítica em que os 7 Povos das Missões foram destruídos por tropas portuguesas e espanholas. Ver mais em: http://www.portaldasmissoes.com.br/noticias/view/id/100/7-de-fevereiro-de-1756-morre-sepe-tiaraju.html

o espaço representado no cartão-postal, a forma como vivem as pessoas do lugar e que problemas socioambientais estão presentes. O objetivo é interpretar a realidade numa articulação com conhecimentos escolares para que os alunos se posicionem frente a essas questões e tomem para si a responsabilidade pela cidade.

FIGURA 1. Localização de Santo Ângelo no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431750&search=rio-grande-do-sul|santo-%C3%82ngelo

O trabalho articula as duas disciplinas, de História e de Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental (10-11 anos de idade), tendo a interdisciplinaridade como fundante para o estudo da cidade e dos problemas socioambientais. A partir das unidades temáticas foram considerados os objetos de conhecimentos e as habilidades que se pretendiam alcançar. Assim espaço, tempo e grupo se interconectam e estes conceitos podem ser construídos pelas crianças de modo a operar intelectualmente para compreender os problemas do mundo em que vivem.

Considerando a proposição da BNCC, das unidades temáticas de Geografia e da História, e a articulação com a atividade realizada para estudar povos e culturas e fazer os registros da história, as conexões e escalas são os elos que possibilitam conhecer o passado e pensar a realidade presente no momento atual, nas singularidades do local reconhecendo a dimensão nacional e global dos fenômenos. As discussões acerca da qualidade de vida e a questão ambiental são elementos poderosos para pensar a relação sociedade e natureza.

No caso dos objetos de conhecimento citados foi feita a referência aos problemas socioambientais da cidade lócus do estudo reconhecendo os conceitos de Espaço, Tempo e Grupo ao abordar o território e as redes de urbanização, os diferentes tipos de poluição no tempo presente e no passado, remetendo a refletir sobre cidadania, diversidade e diferenças sociais. Nessa mesma linha, o respeito ao patrimônio diz da cidadania, história e cuidado na organização espacial das cidades, territórios e regiões. O objeto de conhecimento da geografia que refere a mapas e imagens de satélite é mais operacional referindo-se as formas de representação dos lugares, o que pode ser constatado nos cartões-postais.

QUADRO 1. Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Geografía – 5º ano		
Unidade temática:	**Objetos de conhecimento:**	**Habilidades:**
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias...
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (...), propondo soluções (..) para esses problemas.
Historia – 5º ano		
Unidade temática:	**Objetos de conhecimento:**	**Habilidades:**
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades...
Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: BNCC (2018), seleção Callai e Toso

As habilidades consideram aspectos elementares do fazer pedagógico: identificar e analisar o que é materializado no espaço, o que dizem os objetos do patrimônio e como os espaços são organizados no contexto da cidade atual e das formas de organização espacial dos povos indígenas. E, a partir daí, elaborar as interpretações que dizem das formas e funções da cidade e dos aglomerados urbanos, em especial identificando e reconhecendo os problemas socioambientais, os direitos dos povos, os tipos de organização urbana com os cuidados ambientais.

3.1. As crianças e a cidade: olhar e compreender o lugar e o mundo

O trabalho realizado passou pelo planejamento coletivo e seguiu a proposta em 3 atividades.

ATIVIDADE 1: discussão sobre o gênero textual: cartões-postais.

FIGURA 2. Cartões-postais



Fonte: Cartões-postais de Santo Ângelo/RS adquiridos pelas pesquisadoras.

Trabalhar com os cartões se liga ao fato de Santo Ângelo ser uma cidade histórica –uma das 7 reduções jesuíticas e atualmente a maior cidade desse conjunto. Os conceitos referidos têm um aporte significativo para o estudo, ou seja, quem ocupava essas reduções jesuíticas– indígenas guaranis, jesuítas (GRUPO), nos séculos XVI e XVIII (TEMPO), numa área que eram terras pertencentes ao domínio espanhol (ESPAÇO). Faziam parte da Província jesuítica do Paraguai.

Essa atividade realizada em sala de aula constou de: - problematizar sobre Cartões-postais e organizar a Saída de Campo com as crianças. O foco estava na pergunta: Que problemas enxergo nesses lugares de memória e na cidade?

Os alunos participaram perguntando, fazendo inferências, lançando mãos dos conhecimentos construídos durante o ano sobre a história das Missões e de suas vivências na cidade. Os registros se articulam com a atividade seguinte.

Atividade 2: Organização da saída de campo (O que observar, o que levar, que conhecimentos precisamos ter, como devemos nos organizar e comportar durante a saída, como faremos o registro do que veremos durante a saída). Estabelecimento dos parâmetros para observar, descrever, interpretar, analisar, compreender e representar. São ações que precisam estar entendidas pelas crianças de modo a considerar a saída de campo uma atividade pedagógica que requer postura teórico-metodológica para aprender.

O planejamento da saída de campo foi um momento de aprendizagens, e de interação entre os sujeitos. A curiosidade, o uso dos conhecimentos construídos, os olhos brilhando nos mostram o quanto se pode aprender fora dos espaços formais da escola. No horário combinado entraram no transporte público utilizado e foram seguidas normas de segurança, para circular pelos espaços da cidade e em função da pandemia da Covid-19.

FIGURA 3. Saída de Campo



Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=311620840964856&set=pb.100063508279226.-2207520000..&type=3

No primeiro espaço visitado, o Monumento ao Índio Sepé foram feitos registros, especialmente fotográficos. Ao ver que o espaço precisou ser cercado com grades para que o monumento não fosse mais depredado, fato já ocorrido, causou indignação sobre como é tratado o patrimônio.

A seguir foi a visita no Museu Municipal e a Catedral Angelopolitana e as janelas arqueológicas com vestígios da Igreja do período missioneiro. Os alunos

fizeram muitas perguntas sobre aspectos históricos e geográficos, especialmente sobre a relação entre padres e indígenas e, mesmo, sobre os modos de vida do povo guarani.

Atividade 3: A sistematização aproveitando as fotografias feitas estabeleceu-se diálogos. Mesmo que o centro histórico da cidade seja acessível e a entrada no Museu gratuita, muitos não conheciam. Para sistematizar o que foi vivenciado foi entregue para que os alunos preenchessem uma Ficha Didática que serviu de registro. Nela as crianças foram provocadas a comparar as imagens dos cartões-postais com o que tinha em cada lugar visitado.

Com relação a questão: Que problemas enxergo nesses lugares de memória e na cidade? as crianças mostraram-se bastante críticas, especialmente na forma como as pessoas da cidade tratam os espaços públicos visitados. Foi perguntado a elas sobre o estado de conservação das ruas e se havia lixo nelas, mas a resposta foi unânime, pois apresentavam-se limpas. Quanto ao trânsito, por encontrarem-se em grupo e usando o uniforme da escola, os carros paravam e respeitavam as faixas de pedestres. O principal elemento apontado pelas crianças como problema foi com relação a conservação do patrimônio[4]. Muitos fotografaram pichações e depredação dos espaços por onde circularam, além de chamar a atenção sobre isso, dos professores que os acompanhavam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o tratamento de problemas sociais que podem ser considerados relevantes para a vida de cada ser humano possibilitou articular o que se produz no campo da ciência com a vida das pessoas. Provocar as crianças a olhar de forma crítica para espaços da cidade, bem como criar condições para que façam uso dos conhecimentos construídos, foi um desafio compartilhado com a escola, professores e equipe diretiva. Partindo da BNCC, foram selecionados conteúdos, habilidades e competências, planejando de forma coletiva o trabalho. Apresentamos o gênero textual Cartão-Postal, com o intuito de ampliar os repertórios culturais e refletir sobre a realidade do lugar em que vivemos.

Toda a saída de campo foi organizada de modo a romper a ideia de passeio e de modo metodologicamente organizado as crianças colocaram em xeque os conhecimentos que possuíam e se mostraram curiosos e comprometidos com o trabalho. Com a mediação de professores investigaram como os espaços foram historicamente construídos, agindo como pequenos pesquisadores, perguntando, respondendo, buscando informações.

---

[4] Dondarini, R. (2021). https://dsrivista.unibo.it/article/view/14036

Ao registrarem o que observaram e aprenderam criam uma relação com o patrimônio da região das Missões. Olhar de forma atenta os vestígios da antiga redução jesuítica de Santo Ângelo Custódio trouxe questionamentos sobre o quanto se conhece pouco da história dessa região e das lutas travadas nela. Ao conhecer o lugar em que se vive é possível estabelecer relações com outros lugares, outros tempos e buscar a superação dos problemas encontrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2018). Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular.* MEC; SEB.

Callai, H. C.; Callai, J. L. (1996). *Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais*. AGB.

Dondarini, R. (2021). La dimensione locale per l'apprendimento della storia. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna (Italia). *Didática da História - Jornal de Pesquisa e Didática da História*, 3 (1), 37-56. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14036

Ilgenfritz Toso, C. E. (2020). O patrimônio das missões e o ensino da história nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Ilgenfritz Toso, C. E.; Callai, H. C.; Oliveira, T. D. de. (Org.). *A cidade e as múltiplas interações com o patrimônio, identidade e pertencimento.* 1 ed. CRV, v. 1, p. 221-231.

Santos, M. (1996). *A natureza do espaço- técnica e tempo- razão e emoção*. Hucitec.

Souto González, X. M. (1998). Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio. *Ediciones del Serbal*, Col. La estrella polar n. 11.

6

EL OBJETO Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL INTERGENERACIONAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Ignacio Gil-Díez Usandizaga

1. INTRODUCCIÓN

La construcción cultural del patrimonio, en continuo cambio, se ha establecido y establece desde diferentes perspectivas (Waterton y Watson, 2015). En lo que respecta a la enseñanza, la educación patrimonial (Fontal, 2003, 2016) se configura alrededor del análisis del proceso de aprendizaje contemplándolo en un sentido amplio en cuanto a los escenarios en que los que este se presenta. Esta orientación ha puesto el foco en el sujeto como protagonista del proceso o procesos de patrimonialización (Gómez, 2014). En ese sentido, varios autores han destacado la importancia de la selección del patrimonio personal (Fontal, 2003, Tutiaux-Gillon, 2003, Musset, 2012,) como un medio necesario para conocer esos procesos mencionados e interpretarlos para realizar propuestas concretas.

El universo que constituye el patrimonio personal de cada uno de nosotros está compuesto por multitud de sensaciones y conceptos. La aprehensión de la herencia aceptada, de una herencia habitualmente familiar, se materializa de muy distintas maneras. Una de ellas se concreta en la posesión de objetos que permiten identificarnos con los legatarios. El objeto perpetúa su memoria, pero también, en ocasiones, permite una identificación del que lo hereda con quien lo legó.

Estos intercambios que ayudan a entender cómo se construye una parte del patrimonio personal son claramente simbólicos. Los objetos están en el lugar de otra cosa, se refieren a algo que no son ellos mismos (Pérez Carreño, 1996, 95). Construimos el mundo de forma simbólica y entendemos los símbolos solo en el seno de un sistema simbólico en el que estos objetos actúan como intermediarios entre distintas generaciones.

Esta construcción se experimenta a través de parámetros como el afecto, la emoción y el sentimiento (Crouch, 2015, Santacana y Martínez, 2018) y es a través de la interpretación de los mismos desde la que podremos establecer conclusiones que sean provechosas para implementar propuestas educativas.

La posibilidad de profundizar en un aprendizaje competencial debe favorecer la inclusión de la clave emocional (Pérez, 2012). Tras la aparición de las competencias en el año 2006 en el seno de la LOE, el desarrollo de este constructo educativo ha sido escaso. Su presencia en las aulas se ha producido, en muchas ocasiones, de forma testimonial y, con honrosas excepciones, no ha permitido mejorar nuestro sistema educativo de un modo significativo. Articular la educación patrimonial en el sistema reglado de enseñanza en el nivel de Secundaria requiere atender a las circunstancias que configuran ese sistema simbólico.

Las dificultades surgen cuando se quieren implementar contenidos vinculados al patrimonio en las aulas (Fontal, 2011, Molina, Felices de la Fuente y Chaparro, 2016, Marin y Fontal, 2020). La conjunción de saberes, procedimientos y actitudes, presente en el debate sobre las competencias desde hace años (Perrenoud, 2012), no deja de mostrar la necesidad de interpretar los procesos cotidianos de aprendizaje y conocimiento del alumnado para integrarlos en la metodología del aula.

En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no pueden entenderse en el aula sin trabajar la conciencia crítica para así fundamentar una ciudadanía responsable. La vinculación de la mayor parte de las líneas transversales relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales así lo consideran (Pineda, De Alba y Navarro, 2019).

2. LA OBTENCIÓN DE DATOS MEDIANTE UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Los resultados que se van a analizar proceden de una encuesta realizada entre alumnos de segundo y cuarto de la ESO de la Comunidad Autónoma de La Rioja, llevada a cabo durante los cursos 2016-17 y 2017-18 y sistematizada en 2019, con la ayuda de un grupo de psicómetras de la Universidad de La Rioja y el apoyo económico del Instituto de Estudios Riojanos. Como ya se ha comentado en otras ocasiones (Gil-Díez, en prensa), la muestra se realizó a partir de 456 individuos, siendo las respuestas válidas las correspondientes a 440. Ese número representa el 7,7% de los escolares de entre 13 y 16 años de la mencionada comunidad autónoma.

En esta ocasión me ocuparé de los resultados vinculados a uno de los aspectos de la encuesta. Me refiero a las preguntas que se destinaban a obtener

información sobre los objetos que los encuestados identificaban con sus abuelos, así como con los que, perteneciendo a estos, les producía una identificación. La encuesta en su conjunto fue supervisada por un panel de expertos compuesto por Profesores de Secundaria de centros públicos de La Rioja, así como por profesores de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad de Zaragoza.

El apartado al que me estoy refiriendo se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa. Los encuestados escribieron de su puño y letra y de forma anónima las respuestas que fueron sistematizadas mediante procedimientos informáticos a través del programa R, de acceso abierto.

Las peticiones de respuesta escrita concernientes a los objetos relacionados con los abuelos se ubicaron tras otras que obtenían datos sobre los lugares (espacios al aire libre o bajo techo) de disfrute con sus familiares y con sus amigos, así como los vinculados a las fiestas colectivas, comida, bebida, música, danza y narraciones que pudieran asociarse a padres y abuelos y resultasen relevantes para ellos.

En concreto los resultados analizados se asociaron a las dos siguientes:

- Enumera un máximo de seis objetos pertenecientes a tus abuelos que reconoces como propios o habituales del tiempo en que ellos eran jóvenes.
- Señala alguno de los objetos anteriores que te interesan personalmente y por qué.

Es preciso indicar que las encuestas fueron realizadas en su mayor parte por el investigador que suscribe este texto y que se explicaron con detalle y un lenguaje claro para evitar que no pudieran producirse problemas de comprensión, aunque, los filtros establecidos por el panel de expertos anteriormente citados facilitaron la mejora de las preguntas y la posible comunicación con los encuestados, asunto este primordial para la obtención de resultados precisos y ajustados a la realidad.

3. LOS OBJETOS DE MIS ABUELOS

Los objetos tangibles siguen siendo un intermediario fecundo para los procesos personales de patrimonialización. En un momento en el que la virtualidad está en continuo progreso, la conexión entre las distintas generaciones, la materialización de los símbolos que las construyen, se establece a través de una pelota, una foto, una boina o una máquina de coser.

En respuesta a la primera pregunta señalada en el apartado anterior, los encuestados consideraron como objetos que identificaban a sus abuelos una serie de materiales que pueden clasificarse del modo que se propone en la siguiente tabla (Tabla 1).

TABLA 1. Objetos de los abuelos cuando eran jóvenes (Identificación)

Utilización	Tipo de objeto	Características específicas
Personal	Ropa	Sobre todo, prendas cotidianas de carácter doméstico.
	Útiles	Abundan bastones, boinas, gafas y, sobre todo, relojes.
	Ornamentales	Collares, anillos, pendientes, medallas, etc.
	Imágenes	Fotografías, de forma mayoritaria.
Domésticos	Casas	La casa en sí.
	Muebles	Cuadros, relojes de pared, etc.
	Vajillas	Pequeñas figuras, animales disecados.
	Objetos de decoración	
Lúdicos	Instrumentos musicales.	Además de para la interpretación se eligen aparatos relacionados con la escucha musical.
	Juguetes	Son mayoritarios, la mayor parte propios del pasado (canicas, cartas, chapas, cromos, parchís, peonzas, la rana, tabas, yo-yo). En algún caso se mencionan consolas antiguas de videojuegos.
	Libros	
Vinculados a una actividad profesional y/o doméstica	El lugar de la actividad rural	Casas de campo, huertas, animales y actividades vinculadas.
	Herramientas	Objetos del mundo agrícola, máquinas de coser y escribir, útiles de costura.
Otros	Percepciones e ideas	Un número reducido de encuestados no asocia la pregunta a objetos, sí a asuntos tan dispares como "cosas que me cuentan", "el pan con chocolate", "la religión", "el palillo en la boca", etc.

Fuente: elaboración propia

Este conjunto es interesante. Los encuestados asocian lo elegido con las personas, señalando identificaciones distintas para los abuelos y las abuelas, según su género, pero en otros casos lo hacen con ambos, en función o de su existencia o de su mayor o menor vinculación con uno de ellos, o con el espacio y actividad que han desarrollado en su relación con esos nietos.

En el caso de los objetos seleccionados como respuesta a la segunda pregunta se producen aportaciones llamativas. Esto ocurre por dos motivos.

En primer lugar, porque nos permiten realizar algunas comparaciones entre aquello que sirve para identificar a esa generación distante (reconozco a mis abuelos través de esos objetos) y lo que constituye la elección del encuestado (me reconozco o reconozco un valor añadido a través de esos objetos).

En segundo porque al solicitarles una razón explícita para su elección, se nos indica cuáles son algunas de las claves de sus procesos personales de patrimonialización.

Los objetos seleccionados difieren poco, en su naturaleza, de los mencionados anteriormente. En esta segunda aportación son menos y se manifiestan en diferentes funciones, plenas de un simbolismo altamente revelador (Tabla 2)

TABLA 2. Objetos de interés (Selección)

Tipo de función	Características
Uso	Se explicita la elección por el uso del objeto. Prima el sentido práctico. A veces en el uso destaca la diversión que proporciona, por razones muy distintas.
El uso basado en una actividad común	El uso está motivado por ser continuidad o deseo de permanencia de una actividad en común, placentera o interesante, con los abuelos. En algunos casos la herencia se plantea como un reto para el receptor que quiere continuar o mejorar algún aspecto de esa actividad.
Memoria Recuerdo con identificación	El objeto mantiene la presencia de quien no está. Se produce, a través del objeto, la identificación de creencias o posturas políticas.
Tradición	El objeto ha pasado de unas manos a otras en el seno de la familia y eso le confiere interés.
Valor	El valor puede ser material (metales preciosos, rareza). Se expresa un valor por antigüedad que no es exclusivamente material.
Capacidad para desarrollar un aprendizaje	Los objetos confieren conocimiento por contraste con los del presente o por poseer algún tipo de característica que los de ahora no tienen.

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La utilización de los objetos como mediadores intergeneracionales muestra en la opinión de los alumnos de Secundaria un sentido muy variado. Las actitudes que establecen de forma desenfadada expresan cómo un objeto puede seguir siendo útil muchos años después. Aunque no dejan de ocultar que, como se muestra en otras ocasiones, el vínculo cooperativo es quien ha hecho que aquel juguete o esa herramienta adquiera sentido. Participar, ser atendido por otro que nos demuestra su afecto y divertirse con ello, permite que objetos viejos, a veces denominados como "inútiles", atraigan la atención de un adolescente del siglo XXI.

Los procesos de comunicación que se establecen en ese marco afectivo establecen intereses que comportan procedimientos de aprendizaje. Entender que los juegos de antes tienen un valor que ya no poseen los de ahora. Comparar usos y costumbres a través de la ropa, permitiendo apreciar la de los mayores. Saber que se puede centrar la atención en lo que para otros ha significado tanto o querer acercarse a los procedimientos que se utilizaron antaño, solo se puede alcanzar en un medio de comunicación afectiva.

El aula tampoco puede dejar al margen la construcción simbólica de la realidad. La elaboración de sistemas de símbolos para interpretar y conocer el mundo, creándolo, es una realidad que de forma implícita se encuentra en la consideración del concepto de competencia, elaborado a partir de los informes de la OCDE, y que tan a menudo calificamos de emocionales.

Las respuestas de estos alumnos ocultan algunos valores que responden a planteamientos de raigambre fuertemente antropológica. Permanecer a través de aquello que mantiene la imagen de uno, como ocurre en las fotografías. Preguntarse por la manera de ser y el modo de pensar del retratado. Asentar la continuidad de una estirpe mediante los objetos-testigo que este mismo grupo considera transmisibles y que configuran la identidad del grupo. No debe resultar extraño que algunos de los antiguos valores señalados a principios del siglo XX (Riegl, 1987) para caracterizar el culto a los monumentos, como el de antigüedad, surjan en el modo de "hacer suyos" algunos objetos.

No podrá profundizarse en un planteamiento competencial en el aula sin considerar estos modos de patrimonializar desde la perspectiva personal. Modos que se integran en otros de carácter colectivo a los que ya se ha hecho alusión en otro lugar (Gil-Díez, en prensa) que presentan una problemática distinta, aunque necesariamente implicada en la que ahora se analiza. Formas que, al fin y al cabo, contribuyen a crear las sinergias necesarias para alcanzar los objetivos de un futuro sostenible basado en una educación justa e igualitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Crouch, D. (2015). Affect, Heritage, Feeling. En E. Waterton, y S. Watson, S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp. 177-190). Palgrave MacMillan. https://doi.org/ 10.1007/978-1-137-29356-5

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

Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España,* 5, 21-44.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos* XLII, 2, 415-436. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024

Gil-Díez, I. (en prensa). Patrimonio instituido. El currículo en el aula de Secundaria y la visión del alumnado. En J.C. Bel Martínez, J.C., Colomer Rubio, y N. de Alba Fernández, (Eds.). (En prensa). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch.

Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística. Revista de investigación*. 5, 66-80. https://doi.org/10.7203/eari.5.3324

Marin-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria entorno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4) 2020: 917-933. https://doi.org/ 10.5209/aris.64657

Molina, S., Felices de la Fuente, M. y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *HER&MUS*, 17, 149-166.

Musset, M. (2012). Education au patrimoine: memoire histoire et culture commune, *Dossier d´actualité Veille et Analyse*, 72 1-14.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez Carreño, F. (1996). Nelson Goodman. En V. Bozal (Ed.). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* Vol. II. (pp. 93-98). Visor.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Graó.

Pineda, J.A., De Alba, N., y Navarro-Medina, E. (Eds.) (2019). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0.ch025

Riegl, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos*. Visor.

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194-788, 1-9. https://doi.org/ 10.3989/arbor.2018.788n2006

Tutiaux-Gillon, N. (2003). Le patrimoine objet d´enseignement: un defi? En D. Ballesteros, C. Fernandez, J. A. Molina y P. Moreno (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-337). AUPDCS/Universidad de Castilla-La Mancha.

Waterton, E. y Watson, S. (Eds.) (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. Palgrave MacMillan. https://doi.org/ 10.1007/978-1-137-29356-5

7

CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES LUEGO DE LA PANDEMIA. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Jesús Marolla Gajardo
Alexandro Maya Riquelme
Marta María Salazar Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El actual contexto sanitario ha presentado nuevos desafíos para el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS). Si la agenda 2030 representaba objetivos ambiciosos a alcanzar en el contexto chileno, la pandemia junto a una crisis política e institucional han evidenciado nuevas dificultades para alcanzar los objetivos propuestos por las Naciones Unidas.

Mediante una investigación de carácter cualitativo con diseño de estudio de casos se indagó sobre las concepciones del profesorado de historia y ciencias sociales en un centro educativo de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, que recibe a estudiantes de escasos recursos materiales, económicos y con problemas de conectividad digital.

El profesorado da cuenta de una diversidad de estrategias implementadas durante la crisis, con el objetivo de promover prácticas significativas e innovadoras en relación a los ODS. La pregunta que nos planteamos: ¿cómo cambiarán las prácticas luego de la pandemia? Se plantean algunas ideas y reflexiones en torno al ejercicio del profesorado durante la crisis sanitaria, y a la vez, algunos comentarios sobre las perspectivas que se deberían continuar trabajando desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

2. MARCO TEÓRICO

"Empatía histórica" y "Educación para la ciudadanía", son los ejes de análisis del presente trabajo, ambos fueron utilizados en el estudio de Marolla Gajardo et al. (2021), como categorías de comprensión en torno a las concepciones que planteaba el profesorado al enseñar historia y ciencias sociales durante la pandemia de COVID-19.

2.1. Empatía histórica

Autores como Eisenberg y Strayer (1992) plantean que mediante la empatía es posible comprender aspectos generalmente no considerados, como las emociones, los sentimientos, así como las decisiones que se toman. La empatía nos lleva a la comprensión de las causales y los marcos bajo los que se toman decisiones desde la otredad como si fuéramos nosotros quienes toman tales alternativas (Etxebarria, 2008).

La empatía entrega herramientas para comprender las emociones de otras personas. Desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, la empatía se debe trabajar desde los problemas socialmente relevantes (en adelante PSR), y en especial, sobre las vidas de todos y todas aquellas protagonistas de la historia que han sido invisibilizados tradicionalmente.

El tratamiento de PSR en la escuela, podría conllevar a que el estudiantado se identificara con los problemas y las situaciones que han vivido los distintos personajes históricos (Yuste Munté, 2017). El esfuerzo debe estar enfocado en la construcción de modelos de empatía histórica que permitan que los y las estudiantes cuenten con referentes para identificarse y, por tanto, comprender la toma de decisiones en la construcción histórica (Bartelds et al., 2020). Mientras exista una cercanía mayor de los contenidos trabajados con la vida y la realidad de los y las estudiantes, mayor debería ser el grado de empatía que se desarrolle.

Bartelds et al. (2020) propone que el tratamiento de los contenidos en relación a la empatía debería enfocarse en el desarrollo de personajes que han experimentado desigualdades sociales. Desde la identificación con tales procesos, los y las estudiantes podrían generar consciencia histórica (Santisteban, 2019) y, a la vez, empoderamiento ciudadano para la participación democrática. Tal comprensión con foco en la empatía histórica, colabora en que los y las estudiantes puedan generar contrastes entre las decisiones que han tomado las personas en el pasado en relación a las decisiones que se toman en el presente frente a problemas sociales.

La conciencia histórica se puede trabajar desde la diversidad de fuentes con que se cuenta. A la vez, las diferencias de las fuentes colaboran en generar interpretaciones ante la empatía histórica, ya que cada versión de la historia es producto de una persona con un contexto y unas emociones particulares (Bar-

telds et al., 2020). Se debe considerar, como afirman Costa y Kallick (2000), que las diversidades de fuentes e interpretaciones son un insumo relevante para trabajar desde la otredad de las emociones, las acciones y el protagonismo, a fin de promover que el estudiantado genere pautas de identificación para el empoderamiento crítico y ciudadano (Costa y Kallick, 2000).

2.2. Educación para la ciudadanía democrática

Desde la didáctica de las ciencias sociales, la formación y la educación para la ciudadanía (EPC) es un tópico frecuente y relevante. Pero ¿qué relación se puede establecer entre la empatía histórica y la educación para la ciudadanía? Bartelds et al. (2020) nos plantea que desde la formación ciudadana se consideran perspectivas que coinciden con una enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico. Tales perspectivas pueden relacionarse con la implicación social que plantea el autor, donde refiere que la ciudadanía es una combinación de perspectivas disciplinares y comprensión de la realidad social.

Bartelds et al. (2020) agrega que una perspectiva que considere el desarrollo de una ciudadanía democrático-crítica, puede fomentar el aprendizaje cooperativo, el desarrollo del pensamiento crítico, la discusión socializada, la reflexión y la resolución de problemas sociales. Altamirano y Pagès (2018) afirman que la EPC no solo debe tratar aspectos relacionados a las estructuras cívicas, sino que el foco debería ser la promoción de ciudadanos y ciudadanas empoderadas, soberanas, activas y participativas en una lucha contra las desigualdades sociales.

Altamirano y Pagès (2018) afirman que, aunque las investigaciones concluyen que el profesorado no ha recibido una formación que le entregue herramientas para promover la EPC en sus clases, la transformación debe posicionarse en cinco ejes, tales como la pluralidad y la organización social, la definición de ciudadanía, los sistemas políticos, la cultura política y la cultura cívica (Santisteban, 2019). Santisteban y Pagès (2009), proponen algunas ideas que se podrían utilizar para el trabajo desde la EPC, destacando la orientación que se debe efectuar hacia la cultura política, el desarrollo del pensamiento crítico, los valores, y por último, la participación activa en una sociedad con problemas.

Santisteban y Pagès (2009), agregan que a pesar de que los programas de formación, los currículos, como las prácticas del profesorado continúan enmarcadas en perspectivas tradicionales y factuales, la inclusión de la EPC en las prácticas del profesorado como un eje transversal, podría colaborar en el desarrollo de competencias sociales que promuevan la comprensión, desde los y las estudiantes, de las estructuras sociales de desigualdad, y desde ahí, reflexionen sobre cómo se generan y cómo podrían generar transformaciones hacia la justicia social (Pagès, 2019).

3. MARCO METODOLÓGICO

Seguimos el paradigma cualitativo interpretativo (Bisquerra y Alzina, 2004). Nos resulta útil para analizar las concepciones que ha expresado el profesorado en el estudio de Marolla Gajardo et al. (2021). De ahí que se analizará bajo un diseño de estudio de casos interpretativo, debido a que nos centramos en una realidad específica con problemas particulares (Simons, 2009).

La elección de este método fue de utilidad debido a las posibilidades para develar significados profundos, la toma de decisiones, las reflexiones sobre problemas educativos, así como la reflexión que hace el profesorado sobre sus propias realidades y prácticas (Simons, 2009). Conviene señalar, que fue complejo proponer un análisis y una reflexión frente a la gran cantidad de datos que contenía el estudio de Marolla Gajardo et al. (2021).

Nuestras reflexiones, análisis y conclusiones estarán centradas en las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron al profesorado participante (Bisquerra y Alzina, 2004;). De ahí que posicionamos un trabajo desde el análisis de contenido (Cohen et al., 2013).

El presente trabajo se enmarca en los resguardos éticos necesarios. En todo momento se protegieron las identidades, el anonimato y la confidencialidad de los y las participantes (Cohen et al., 2013). Se generó un clima adecuado que potenciara la confianza y las condiciones idóneas para el estudio.

Los objetivos que nos planteamos fueron:

1. Analizar y reflexionar en torno a las concepciones del profesorado sobre las ventajas y las limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia.
2. Comprender y contrastar el contenido de los discursos del profesorado de historia y ciencias sociales, desde aspectos como la empatía histórica y la educación para la ciudadana.
3. Reflexionar sobre el trabajo que se debería realizar, a partir de las concepciones del profesorado, en los contextos que existirán luego de la pandemia, considerando las fortalezas y las debilidades de lo realizado en las prácticas durante la crisis.

4. ¿QUÉ HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES ENSEÑAMOS LUEGO DE LA PANDEMIA?

Como han referido los participantes en el estudio de Marolla Gajardo et al. (2021), el profesorado ha experimentado diferentes limitantes al trabajar desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales durante la pandemia. Problemas como los recursos, la conectividad y la motivación escolar, principalmente.

Hay aspectos que son parte del proceso educativo, y que el profesorado ha identificado como limitaciones, aquí nos referimos a los escasos recursos digitales y económicos. La pandemia provocó que tales situaciones se vieran acrecentadas, ya que los procesos educativos, en primera instancia, se trasladaron a un escenario virtual. La falta de computadores, teléfonos, conexión a internet, entre otros, no es un problema de la escuela en sí, sino que responde a las lógicas del mercado y del sistema que ha provocado que muchas familias no cuenten con el necesario y mínimo acceso.

Por lo anterior, es que el profesorado ha tenido que implementar estrategias educativas e innovar ante las necesidades que requería el contexto de pandemia, tales como el aislamiento, la soledad, la angustia del estado de crisis y el recrudecimiento de las desigualdades sociales y económicas. Ante ello el profesorado ha implementado ideas y espacios a fin de entregar los contenidos y las competencias necesarias a los y las estudiantes en torno al aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Las preguntas que emergen acá, pueden ser: ¿cómo podemos readaptar las estrategias didácticas implementadas durante la pandemia en el contexto pospandemia? ¿Cómo podemos promover el pensamiento crítico luego de la crisis?

No podemos dejar fuera del problema planteado al propio profesorado. Las dificultades mencionadas desde el contexto de pandemia aplican para los y las docentes. Por lo anterior es que han tenido que enfrentarse a las propias dificultades sanitarias junto al desafío propio de enseñar. La gran pregunta ha sido ¿se prioriza la cobertura curricular o se hacen modificaciones debido a la pandemia? ¿cómo avanzamos con los contenidos si los y las estudiantes no están asistiendo?

Siguiendo a Pagès (2019) y Santisteban y Pagès (2009), es necesario superar una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que ha trabajado desde perspectivas tradicionales, factuales y memorísticas, no representan una motivación para conectarse a clases o participar de las instancias definidas por el profesorado.

No obstante, según ha manifestado el profesorado en el estudio trabajado, la motivación no es problema actual ni provocado por la pandemia. La crisis sanitaria ha provocado el acrecentamiento de tal situación, la cual ya existía en el contexto pre-pandemia. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha continuado enmarcada en las perspectivas tradicionales. De ahí que la pregunta manifestada por el profesorado fuese crucial: ¿cómo poder motivar en un contexto aún más adverso que el que contábamos pre-crisis? ¿cómo enseñar historia y ciencias sociales durante la pandemia y así, poder motivar a los y las estudiantes?

El profesorado participante del estudio ha planteado diversas estrategias que creemos, deberían marcar el camino de lo que es la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para el contexto pos-crisis (Marolla Gajardo, et al., 2021). Una de las primeras ideas que implementó el profesorado fue

la priorización curricular. Es decir, se analizaron los contenidos y los temas que se estaban trabajando enmarcados en el currículo nacional. Desde tal análisis, se establecieron cuáles eran los contenidos fundamentales que se podrían entregar a los y las estudiantes, considerando su relevancia y sobre todo, el contexto de pandemia.

De ahí que el profesorado definiera, al igual que lo planteado por Pagès (2019) que la mayor parte de los contenidos presentes en el currículo, obedecen a los lineamientos hegemónicos y dominantes. El profesorado, al respecto, ha contado con mayores libertades para planificar, seleccionar, tomar decisiones y definir estrategias para enseñar contenidos relevantes para el estudiantado. Podemos definir que el profesorado ha planteado un currículo propio basado en los PSR (Santisteban, 2019), en función del conocimiento que poseen de los contextos y aprendizajes de sus estudiantes que podrían ser un aporte para la lectura del mundo social.

Acá surgen algunas interrogantes importantes, como la de ¿todas las fuentes son válidas para ser trabajadas? ¿Cómo trabajar fuentes para promover el pensamiento crítico? ¿Cuáles deberían ser las finalidades al enseñar historia y ciencias sociales? En general, el profesorado durante la pandemia ha coincidido en que se debe formar hacia la EPC en vista de problemas socialmente relevantes por el contexto problemático en el cual viven (Altamirano y Pagès, 2018; Pagès, 2019).

5. CONCLUSIONES ¿QUÉ PUEDE HACER EL PROFESORADO LUEGO DE LA CRISIS POR COVID-19?

Aspectos como la empatía histórica resultan esenciales para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, el contraste con personajes del pasado, la lectura de los problemas del mundo y el empoderamiento ante las desigualdades (Bartelds et al., 2020; Etxebarria, 2008). De ahí que el profesorado definiera que el enfoque de la empatía tiene sentido en pensar más allá de los contenidos, sino que en pensar en cómo el contenido les puede aportar para la lectura y comprensión de sus vidas y realidades (Marolla Gajardo, et al., 2021). Para los y las estudiantes, no es complejo generar las conexiones entre las realidades y el contenido que se trabaja.

En este escenario, el desarrollo de la empatía histórica ha provocado que los y las estudiantes puedan comprender y reflexionar en torno a las causas, las consecuencias, los espacios de cambio y el origen de las desigualdades de las que son parte, así como de las que han sido parte otros personajes en la historia. Se ha efectuado una relación entre lo global y lo local en cuanto lectura del mundo social.

Es fundamental que el profesorado, en el contexto pos-crisis, pueda continuar con las líneas didácticas establecidas durante la pandemia. Es decir, aspec-

tos como la priorización curricular, la definición de contenidos significativos y enfocados en PSR, así como el desarrollo del pensamiento crítico. La teoría en didáctica ya lo ha propuesto antes y, es necesario, que si se ha comenzado a trabajar desde tales líneas, se pueda profundizar en dicho proceso. El regreso a la presencialidad no debe significar el olvido de lo realizado y lo vivido durante la pandemia. Al contrario, debería poder significar el centrar los problemas sociales, políticos y económicos que se vivieron, el trabajo en torno a las competencias de ciudadanía que se efectuaron, y desde ahí, plantear que los y las estudiantes sean protagonistas del cambio que el mundo requiere.

Según el profesorado, el trabajo en torno EPC se ha enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura comprensiva del mundo en cuanto a las desigualdades desde sus propios contextos. La finalidad ha sido y debería continuar siendo la promoción y la construcción de un futuro más justo y democrático, en constante lucha contra las desigualdades (Pagès, 2019). Esto va en relación a la necesidad de diálogo y debate que debe existir en el aula, con el fin de trasladar tal dinámica a la misma lectura de los problemas que existen en la sociedad. La EPC debería permitir que el estudiantado desarrollara competencias sociales para la comprensión de la realidad, la toma de decisiones, la participación y el empoderamiento para la justicia social.

Resulta necesario que, desde el trabajo que realiza el profesorado, se pueda continuar bajo las dinámicas ya implementadas. Es más, creemos que, con el retorno a las clases presenciales, los resultados que se pueden experimentar pueden ser aún más provechosos. Sería complejo retomar el camino de una enseñanza enfocada en datos, fechas y grandes hombres, ya que los y las estudiantes han comenzando a ser protagonistas de su aprendizaje (Bartelds et al., 2020). Toman decisiones, reflexionan, debaten y proponen espacios para la transformación social. La pandemia ha significado muchos desafíos desde la enseñanza y la educación. En el contexto comentado, el profesorado ha logrado generar dinámicas favorables para una nueva enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Es recomendable que, tales iniciativas puedan ser mantenidas en el tiempo, que el trabajo presencial no signifique un regreso a la tradicionalidad, sino que represente la consolidación de un modelo que posicione a los y las estudiantes como protagonistas del aprendizaje en aras del desarrollo de una ciudadanía empoderada y participativa (Marolla Gajardo, et al., 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano, M., y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados, 26*, 24-37. https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232

Bartelds, H., Savenije, G. M., y Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education, 48*(4), 529-551. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131

Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.

Costa, A., y Kallick, B. (2000). *Activating & Engaging Habits of Mind. A Developmental Series*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Eisenberg, N., y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Desclée de Brouwer.

Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Marolla Gajardo, J., Salazar, M. M., y Maya, A. (2021). Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena. *Revista Española De Educación Comparada, (38)*, 90–111. https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28996

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia*, *10*, 57-79.

Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía, 21*(53), 45-60.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.

Yuste Munté, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. En TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).

V

EL RETO DE LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1

RESIGNIFICACIÓN PATRIMONIAL E ICONOGRAFÍA FRANQUISTA: UNA PROPUESTA DE 4º ESO DESDE LA LOMLOE

José Ignacio Ortega Cervigón

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales limitaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria al acabar sus estudios es conocer ligeramente, sin profundidad, los principales procesos de historia contemporánea de España, en especial los relativos al tiempo presente, entendido de una forma amplia en el arco cronológico que comprende el franquismo y la transición hacia la democracia. Un periodo que conecta con problemáticas políticas y sociales de la actualidad, pero que apenas es esbozado en ideas genéricas sobre las instituciones del régimen franquista y la enumeración de los principales hechos políticos, económicos y sociales.

La LOMLOE puede ser un punto de inflexión para introducir con mayor decisión y profundidad las coordenadas básicas de la dictadura franquista y conocer la caracterización de su naturaleza antidemocrática a través del análisis patrimonial e iconográfico del nacional-catolicismo. El nuevo currículo plantea un enfoque basado en problemas sociales relevantes desde los que despertar la conciencia histórica sobre conflictos e incertidumbres actuales. Esta temática puede abordarse desde la educación para la paz para analizar procesos históricos conflictivos, como es el caso de la dictadura franquista. La propuesta pretende ofrecer una interpretación del significado histórico y simbólico del patrimonio material, así como introducir al alumnado en la importancia de su conservación, difusión y gestión como recurso didáctico.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2.1. ¿Es necesaria la memoria histórica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria?

La inclusión de la memoria histórica en los contenidos de la LOMLOE para el ámbito de la Historia en 4º de ESO y en Bachillerato es una plasmación de una de las reivindicaciones de la comunidad científica dedicada a la enseñanza de la historia. Algunas de las competencias específicas que establece el borrador de la LOMLOE para el cuarto curso abogan por "el trabajo sobre la información y sus fuentes a través de recursos variados, […] la contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, […] la valoración y conservación del patrimonio", así como "el conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática". La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo se contextualiza en la apuesta de la enseñanza de la historia dentro de la defensa de nuestros valores constitucionales y democráticos.

En el apartado de «Sociedades y territorios» se explicita el concepto "memoria democrática", dentro de la explicación del bloque que explica la evolución cronológica del ordenamiento normativo desde "la Constitución de 1812 a la Constitución de 1978, como garante del desarrollo de derechos y libertades para el ejercicio de la ciudadanía". Y en los objetivos de etapa se establece que la dictadura de Franco en España es objeto de estudio dentro de la asignatura de Geografía e Historia de 4º curso de la ESO, en su bloque 7. Los criterios de evaluación recogidos en la normativa señalan que se deberán "explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975".

Desde el ámbito didáctico, la memoria histórica tiene cabida como la voz a narrativas de los sujetos históricos, personales y parciales, contextualizadas en los procesos políticos, sociales económicos analizados, partiendo de un enfoque social y cultural crítico. De esta forma, se humaniza la acción didáctica y se revitaliza la explicación del conocimiento histórico ligado a las razones y evidencias del método disciplinar (Sáez-Rosenkranz y Bellati, 2021, 66). La memoria se interesa por aspectos que transmite la experiencia y el patrimonio, pero también las creencias o el inconsciente de los saberes culturales sobre el pasado.

Un sistema democrático debe educar a sus jóvenes en el conocimiento de su historia reciente para dotarles de las claves con las que interpretar el mundo actual. Los manuales escolares han contribuido en buena medida a la mistificación de la historia del presente con el establecimiento de una secuencia cronológica de tipo teleológico. La República y la guerra civil aparecen intrínsecamente unidas en

una cronología que sitúa a la primera como preámbulo necesario de la segunda, mientras el franquismo queda separado de la guerra civil, como si no hubiera habido intencionalidad y planificación en el golpe fallido (Hernández, 2020 y Hernández, 2021, 142).

Los libros de texto no recogen la memoria histórica, sino que encubren de forma significativa parte de la historia del franquismo. Tras la promulgación de la Ley de Memoria Histórica, se insta desde las instituciones a la recuperación de la memoria democrática sin ánimo de confrontación política o social, sino para asegurar la incorporación del conocimiento riguroso del pasado a la memoria pública y al estudio de la historia de las generaciones venideras (Díez, 2014, 394-402).

2.2. La enseñanza del franquismo en las aulas

Algunos estudios han realizado propuestas alternativas para realizar el proceso de enseñanza del franquismo en el aula de Educación Secundaria o Bachillerato de forma muy interesante. En otras investigaciones sobre la cultura política que posee el alumnado de 4.º de ESO, en concreto sobre la guerra civil, se pueden comprobar sus importantes carencias (Arias et al, 2018), y su presencia en distintos marcos legislativos para 2.º de Bachillerato (Folgueira, 2013). Los libros de texto de sexto de Primaria apenas dejan espacio para hablar sobre la represión franquista y las políticas de memoria llevadas a cabo por asociaciones y grupos políticos, especialmente tras la aprobación de la Ley para la Memoria Histórica en 2007 (Bel y Colomer, 2017).

Hay propuestas de metodología investigativa en Historia donde se desarrolla el espíritu crítico y se comprueba que la historia no es una ciencia cerrada, sino que se halla en constante reflexión (Mancha, 2019). En los casos en los que se aboga por la utilización de fuentes primarias en todos los niveles educativos, con documentación de archivos municipales, los resultados de investigación son relevantes en la percepción de los alumnos de las características de la represión franquista (Galiana, 2018; Fuertes, 2019; Fuertes e Ibáñez, 2019).

La LOMLOE posibilita el tratamiento más pormenorizado de temáticas arrinconadas en los márgenes de materiales complementarios elaborados para el profesorado o documentados por los propios docentes. El franquismo se puede y debe abordar desde la explotación didáctica de las fuentes documentales y el testimonio que nos muestra el patrimonio más allá de su cometido artístico, ofreciendo claves a los alumnos y a las alumnas para comprender el mensaje de propaganda política que encerraban determinadas construcciones arquitectónicas.

3. RESULTADOS

3.1. La simbología del nacional-catolicismo en el patrimonio arquitectónico

Los modelos representativos de las primeras construcciones del franquismo son la arquitectura herreriana y clasicista, cercanos ideológicamente al régimen porque enlazaban con la grandeza imperial de España, en una unión entre arte y política definitoria del fascismo. El monumento que mejor aúna la simbología del nacional-catolicismo es el Valle de los Caídos, en donde se fundían la exaltación religiosa y patriótica, en una evocación alegorizada de la España cristiana. La idea de cruzada, por tanto, estaría en un punto central dentro de su simbología (Saguar, 2005 y Burbano, 2015, 296).

El franquismo desarrolló sueños fastuosos sobre una Nueva España Imperial a partir de los planes urbanísticos diseñados para Madrid, en la que se plasmarían las ideas sobre la sagrada función que había recaído en la arquitectura. El ímpetu constructivo que atravesó el primer franquismo pretendía imitar la historia de poder del ascenso de los totalitarismos de entreguerras, en los que Berlín y Roma se transformaron para acoger grandes espacios abiertos y avenidas de resonancias imperiales (Box, 2012, 154-157).

Finalizada la Guerra Civil, en una atmósfera de veneración hacia los ausentes, se erigieron por todo el país monumentos a los "Caídos por Dios y por España" en memoria de los héroes y mártires de la cruzada. Además de estos monumentos, presentes en los cementerios y plazas de prácticamente todas las ciudades y poblaciones importantes, en las iglesias se instalaron placas de homenaje recogiendo el nombre de los caídos locales (Alted, 2015, 265 y Vázquez, 2006).

3.2. Propuesta didáctica: contextualización simbólica de monumentos franquistas

La propuesta didáctica parte de la contemplación de cinco elementos patrimoniales vinculados al franquismo en un emplazamiento de gran notoriedad urbanística en la ciudad de Madrid, el espacio de la plaza de Moncloa. En sus inmediaciones se encuentra el parque del Oeste, que fue escenario de la batalla de Ciudad Universitaria. Hay un gran desconocimiento de estos acontecimientos y una omisión de las administraciones a considerar estos espacios como lugares de memoria y conocimiento.

Arco de la Victoria

El Arco de la Victoria fue diseñado en 1943 por López Otero y acabado de construir en 1955. Se erige con 40 metros de altura en el punto de acceso a la

Ciudad Universitaria, en el espacio donde se desarrollaron enfrentamientos bélicos en noviembre de 1936 en el intento de la toma de Madrid. Este arco triunfal muestra el lenguaje monumental de los arcos de triunfo del Imperio romano y el concepto plástico neoclásico, en una arquitectura que lleva implícito el mensaje ideológico en los elementos iconográficos, ornamentales y escultóricos. La puerta de un solo ojo se apoya sobre dos densos cuerpos prismáticos de sección rectangular, a modo de recios pilares. La obra escultórica recoge las figuras de las victorias aladas en las claves del arco y la cuadriga de Minerva se asocian a la sabiduría.

El arco pretende celebrar el triunfo de las armas y el de la formación académica: el friso norte recoge unas figuras evocando las victorias militares, mientras el friso sur alude a las disciplinas universitarias (letras, ciencias, artes). La inscripción en latín menciona los ejércitos victoriosos y los años de la guerra civil (1936-1939) y en su reverso la universidad madrileña y la gratitud a Franco y a Dios, y los años 1927 y 1956, el inicio y el final de su construcción y restauración (Martín, 2009).

IMAGEN 1. Espacio de la plaza de Moncloa (Madrid)



Fuente: Wikipedia, 2005.

Monumento a los Caídos de Madrid

El Monumento a los Caídos por la batalla de Madrid fue desarrollado por Miguel Herrero Palacios y se comenzó a construir en 1954, de forma simultánea al Ejército del Aire y las residencias de militares del a plaza de Moncloa. El proyecto inicial contenía una cruz que no se elaboró. El edificio semeja un

mausoleo de la antigüedad con una gran cúpula, como el Panteón de Agripa. El exterior revestido en ladrillo tiene las alegorías de lasos caídos en forma de cruces (Pallol, 2016).

Monumento al Plus Ultra

El monumento consiste en un monolito de granito con una altura de 17 metros que culmina con el águila de San Juan realizada en bronce, uno de los símbolos de los Reyes Católicos de los que el régimen franquista se apropió para vincular su dictadura con la religión católica. Inaugurado en 1956, conmemora la hazaña de atravesar el Atlántico Sur con un único avión por primera vez en el año 1926: el Plus Ultra era un hidroavión con canoa que disponía de dos motores.

Edificio del Ejército del Aire

El cuartel General del Ejército del Aire fue el antiguo Ministerio del Aire en época franquista y se construyó en el espacio donde había estado ubicada la Cárcel Modelo de Madrid, derruida durante los combates y bombardeos de asedio a la ciudad desde el cerro de Garabitas. El edificio semeja un estilo neoherreriano colosal, con la fachada de ladrillo visto, el pórtico del Honor formado por cuatro medias columnas de granito, las elevadas torres y los chapiteles de pizarra, la disposición de las ventanas, etc. El arquitecto Giménez Caballero señaló al ladrillo, la piedra y la pizarra como ingredientes básicos de cualquier construcción franquista que se preciase: se rodea el ladrillo de piedra, de manera que simbolizase al pueblo llano (ladrillo) sometido ante los que mandan (piedra). La pizarra se reservaba para coronar las construcciones. Otros ejemplos en Moncloa son el Colegio Mayor CEU San Pablo y el Museo de América (Pallol, 2016).

El Valle de los Caídos

Desde la plaza de Moncloa en lontananza y línea casi vertical se alcanza el Valle de los Caídos en dirección a Guadarrama. La Comisión que realizó un informe de expertos partió de un principio de acuerdo sobre la necesaria resignificación del conjunto pues, de lo contrario, solo aparecían dos posibilidades: dejarlo como está y que continúe siendo el lugar de homenaje al máximo representante de la dictadura más cruenta de la historia de España; o destruirlo, posibilidad que no parece factible. La resignificación tiene como núcleo central la conversión de las víctimas de la Guerra Civil en el eje de la intervención. Honrar a los ciudadanos que fueron enterrados allí, sin respeto para sus restos y sin conocimiento de sus familias, es una obligación moral de cualquier sociedad democrática. La voluntad del informe es transformar un testimonio político en testimonio histórico con la contextualización imprescindible (Molinero, 2011, 152 y 155).

Si se realizara un Centro de Interpretación los visitantes podrían conocer el origen del proyecto de construcción del conjunto arquitectónico de la Basílica y del Monasterio, en qué contexto social y político se llevó a cabo y quiénes participaron en la misma, destacando la presencia de presos republicanos. Igualmente, se debería explicar la simbología que encierra el conjunto, lo que permitiría observar la basílica con otros ojos: no como lugar de homenaje, sino como testimonio de una época y algunos de los valores de aquel régimen dictatorial. (Miguel y Ortega, 2021).

4. CONCLUSIONES

El debate sobre el futuro del pasado material heredado por el franquismo plantea miradas al caso alemán en el tratamiento de los restos materiales vinculados al nazismo y su musealización, para visualizar de forma activa su pasado traumático. Otra postura se pregunta cómo conservar los monumentos franquistas si no es a la luz de una reinterpretación de su paisaje cultural, presentándolo de la misma forma que se hace con otros elementos del patrimonio.

De ahí que sean recomendables propuestas para 4º Eso como las *Unidades para la Recuperación de la Memoria Histórica* realizadas como complemento a los libros de texto y que tratan de recuperar esa parte silenciada de la historia en el curriculum escolar: las distintas tipologías de represión (política, laboral, ideológica, económica), su regulación legal, los centros de reclusión (cárceles y campos de concentración), las depuraciones laborales y en la enseñanza, los refugiados y exiliados (Díez y Rodríguez, 2009).

Por tanto, la voz de muchos historiadores e historiadoras es realizar una relectura completa de los monumentos franquistas, no solo el Valle de los Caídos, y construir un centro de interpretación que bajo una perspectiva histórica despoje a estos espacios de memoria un sentido único de homenaje al franquismo y convertirlo en testimonio, conocimiento e interpretación de una época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alted Vigil, A. (2015). *El Valle de los Caídos: ¿espíritu de cruzada o símbolo de reconciliación?* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Arias Ferrer, L.; Egea Vivancos, A.; Sánchez Ibáñez, R.; Domínguez Castillo, J.; García Crespo, F. J.; Miralles Martínez, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*. 30(2). 461-478.

Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás. 17.* 1-17.

Box, Z. (2012). El cuerpo de la nación: arquitectura, urbanismo y capitalidad en el primer franquismo. *Revista de Estudios Políticos.* 155. enero-marzo. 151-181.

Burbano Trimiño, F. A. (2015). La memoria fijada en la piedra. La inscripción de inauguración del Valle de los Caídos. En M.ª T. Muñoz Serrulla (coord.). *Epigrafía en Madrid. Ab Initio*. Núm. Extr. 3. 285-310.

Díez Gutiérrez, E. J. y Rodríguez González, J. (2009). *Unidades para la Recuperación de la Memoria Histórica. 2.º Bachillerato.* Foro por la Memoria de León.

Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La memoria histórica democrática en los libros de texto. *Revista Complutense de Educación.* 25 (2). 393-409.

Folgueira Lombardero, P. (2013). La guerra en las aulas. La guerra civil española en los currículos de Segundo de Bachillerato. *Clío: History and History teaching*, 39.

Fuertes Muñoz, C. (2019). Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales. En D. Parra Montserrat y C. Fuertes Muñoz (coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch. 209-236.

Fuertes Muñoz, C. e Ibáñez Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 37. 3-18.

Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 34. 3-18.

Hernández Sánchez, F. (2020). Didáctica de la Historia. Enseñar el franquismo, esclarecer el presente, educar para el futuro. En Z. Box y C. Rina Simón (eds.). *El franquismo en caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinares sobre la dictadura.* Comares. 167-186.

Hernández Sánchez, F. (2021). Donde habita el olvido. La resiliencia del franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI. *Historia Actual Online*. 56 (oct. 2021). 139-150.

Mancha, J. C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *Clio. History and History teaching*. 45. 268-300.

Martín Pallín, J. A. (2009). Eliminación de los símbolos y monumentos de la Dictadura. *Patrimonio cultural de España.* 1. 61-82.

Miguel García, Á. I. y Ortega Cervigón, J. I. (2021). Resignificación del patrimonio. ¿Qué se puede enseñar y/o aprender hoy del monumento del Valle de los Caídos? *Campo Abierto. Revista de Educación. Nacionalismo en las aulas. La Didáctica de la Historia y la construcción de identidades*. V. 40. n. 3. 375-389.

Molinero, C. (2011). Una propuesta para el «Valle de los Caídos». *Spagna contemporánea*. 40. 149-155.

Pallol Font, D. (2016). *Construyendo un Imperio: guía de la arquitectura franquista en el Madrid de la posguerra.* La Librería.

Sáez-Rosenkranz, I. y Bellati, I. (2021). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Editorial Trea. 65-85.

Saguar Quer, C. (2005). La Cruz soñada. Concepción y construcción del Valle de los Caídos. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*. 45. 757-796.

Vázquez Astorga, M. (2006). Los monumentos a los caídos: ¿Un patrimonio para la memoria o para el olvido? *Anales de Historia del Arte*. 16. 285-314.

2

ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS ODS EN LAS CLASES DE HISTORIA Y DE HISTORIA DEL ARTE DEL BACHILLERATO

José-Manuel González González
Alodia Rubio Navarro
Pedro L. Domínguez Sanz

1. LOS ODS EN LA NUEVA LEY EDUCATIVA

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o Agenda 2030 fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 con la intención de proteger a las personas y al planeta, fomentando la prosperidad, la paz y la justicia. Los 17 objetivos fijados se desgranan en 169 metas concretas para todos los países que pueden consultarse online y que son responsabilidad de cada estado (https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/).

Esa obligación moral ha tenido como consecuencia que la nueva ley educativa LOMLOE (BOE, 2020), aprobada hace apenas un año en España, haya recogido los principios de dicha declaración en pro del desarrollo sostenible y de cumplir dichos objetivos de cara al 2030. Así, en su disposición adicional sexta se expresa lo siguiente:

> Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030 (BOE, 2020, 122943).

En cuanto al alumnado, la ley señala que recibirán formación sobre desarrollo sostenible en el tercer ciclo de educación primaria, dentro de la asignatura Valores Cívicos y Éticos, si bien esta formación deberá añadirse a otras materias en otros momentos, durante toda la enseñanza obligatoria. Entre los conocimientos, capacidades y valores se señalan: la ciudadanía activa, la participación social, la educación para la paz y los derechos humanos, la transición ecológica y la emergencia climática, la interculturalidad, y la empatía hacia estos temas (BOE, 2020, 122871).

Como se puede apreciar, hay una sensibilidad y puesta al día sobre el valor social que tiene la apuesta por el desarrollo sostenible, y los diferentes ODS, fomentando un conocimiento tanto de docentes como de discentes y disponiendo, aunque no de manera muy concreta, su uso en el aula. Aún así, recientes estudios han concluido que el impacto que los ODS tienen en la nueva ley educativa es insuficiente pues, aunque se denota una preocupación por su inclusión en la aparición de determinados términos, y una nueva competencia educativa, la pandemia ha supuesto un freno a su implantación (Negrín y Marrero, 2021, 25-28). La organización de Naciones Unidas, no obstante, ha dispuesto diferentes herramientas didácticas en su web, para facilitar la tarea a alumnos y profesores (https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/student-resources/). También es cierto que estos objetivos se adaptan mejor al contenido de la asignatura de Geografía, que ya ha sido parcialmente analizado en un número monográfico (Granados, 2021), y que otros han apostado por el uso de nuevas tecnologías para explicar estos ODS (Soriano, 2020).

Esta preocupación por el desarrollo sostenible también puede rastrearse en la normativa anterior, aunque de un modo más reducido, como es el caso de la Ley LOMCE de 2013 que comenta la importancia de cumplir con los objetivos del Horizonte 2020 de la Unión Europea, centrándose en cinco, que son: empleo, innovación, educación, integración social y clima y energía (BOE, 2013: 97861).

El currículum todavía en vigor, que deriva de dicha ley de 2013, incluye el desarrollo sostenible en el bloque dos de 5º y 6º de primaria, siendo también un estándar de aprendizaje evaluable de la asignatura de Ciencias Sociales (BOE, 2014). Algunos autores han tratado la transición entre los actuales ODS y los objetivos del milenio aprobados quince años antes, sobre todo en el aspecto ambiental, enlazando también con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), término aprobado en la Cumbre de Río de 1992 (Meira, 2015).

Sobre el análisis de la presencia de algunos de estos términos en libros de texto de todo el mundo, recomendamos el artículo de Jiménez, Lerch y Bromley (2017), quienes determinan que es a partir de los años ochenta cuando empieza a aparecer esta preocupación por la sostenibilidad en los libros, y que es más visible a partir del nuevo siglo XXI.

2. TEMÁTICAS DE LOS ODS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y DE HISTORIA DEL ARTE DEL BACHILLERATO

Los libros actualmente en uso en los centros escolares de secundaria en España han sido mayoritariamente editados entre los años 2015 y 2016, como consecuencia de la aprobación de los currículos de la LOMCE en todas las comunidades autónomas. En ese sentido, lo que recogen sobre sostenibilidad es aún muy incipiente. No aparecen casi referencias tampoco a los Objetivos del Milenio (ODM), aprobados en el año 2000. Veremos por asignatura y curso cuáles son los aspectos que abordan, teniendo en cuenta que en ese momento no se incluían aún los ODS como tal, sino aspectos previos.

Hemos consultado las editoriales Anaya, Edelvives, Santillana, y SM, que son algunas de las más usadas en las aulas, y también el libro de la editorial Casals que se publicó en 2020.

El tratamiento de estas cuestiones está definido por el currículum del momento, y es por lo tanto escaso o superficial. En algunos casos se incluyen actividades de reflexión o investigación más profundas, pero es una excepción. Ni siquiera en el libro del 2020 se afrontan de modo concreto los ODS.

2.1. Libros de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, 1º de bachillerato

Suele ser el último tema, el dedicado al mundo actual, el que comenta esta preocupación por el desarrollo sostenible, muchas veces relacionado con la globalización, la desigualdad, las migraciones, o la Cumbre del Milenio celebrada en 2000 y que fijaba los primeros objetivos educativos, medio ambientales, informativos, sanitarios y de lucha contra la pobreza.

Otro de los temas propicios para estas temáticas es el de la descolonización, que se centra en los problemas del subdesarrollo. En varios de los manuales se incluyen mapas y datos sobre el Índice de Desarrollo Humano o IDH, la sobrepoblación, las deudas, la pobreza, el hambre, las dictaduras o la falta de oportunidades.

Los movimientos obreros del XIX o las grandes potencias imperialistas también serían propicios para reflexionar, de modo crítico, sobre hasta qué punto algunas de las dificultades para alcanzar los ODS en el 2030 son causa de estos retos o problemas no resueltos en el pasado.

2.2. Libros de texto de Historia de España, 2º de bachillerato

El desarrollo sostenible apenas se recoge en esta materia, aunque determinados asuntos estén históricamente relacionados (migraciones, derechos y libertades, el desempleo, la educación, las desigualdades, el consumo, etc.). Las

razones se deben también al hecho de que la asignatura está condicionada por la prueba de la EvAU o de acceso a la universidad, y a que el marco temporal que cubre es más amplio pero menos global, tratándose temas más nacionales. A pesar de ello, la ayuda humanitaria o la cooperación al desarrollo se incluyen en los temas finales del libro de texto.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES SOBRE ODS EN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

En este apartado presentamos propuestas de actividades que se podrían llevar a cabo en secundaria superior o bachillerato. Estamos en unas edades en que los alumnos ya han podido reflexionar anteriormente sobre estos temas, están más desarrollados intelectualmente y, por lo tanto, se encuentran con mayor seguridad y capacidad para actividades más complejas, más participativas, incluso para su diseño.

Proponemos partir de pequeños trabajos de investigación individual o en grupo, basados en métodos activos, mediante proyectos, problemas o casos, con búsqueda de fuentes primarias, sin olvidar la gamificación (Peñate y Botella, 2019) ni el uso de aplicaciones, el debate, los paneles o infografías, podcasts y/o la proyección de ciertos fragmentos audiovisuales realizados por los propios alumnos. Este tipo de actividades prácticas son muy apropiadas para trabajar el pensamiento histórico, basándose en metaconceptos como la empatía histórica, la relevancia, la multiperspectiva, o el análisis de causas y consecuencias.

Detallamos a continuación las propuestas por su temática. Abordan todas temas socialmente relevantes y de actualidad, y se basan en los ODS números 5, 10, 11, 12 y 16, así como en las metas específicas (https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/), que los alumnos deben conocer para precisar su acción comprensiva. La razón por la que hemos escogido estos objetivos en concreto y no otros es porque creemos que son los que más se adecúan a la Historia y la Historia del Arte.

3.1. Igualdad de Género

La igualdad es uno de los derechos más demandados por el ser humano a lo largo de la edad contemporánea, por lo que se adapta curricularmente a las citadas disciplinas sociales que se imparten en bachillerato. La presencia de estas reclamaciones en las mujeres que protagonizaron la Revolución Francesa puede ser un buen motivo para abordarla en el primer curso, y compararla con otras demandas posteriores, como el derecho al voto, la emancipación

laboral o la igualdad salarial. La evolución de esta igualdad a lo largo de las décadas recientes, en España y en otros países, puede ser de mucho interés en la concienciación sobre los derechos existentes hoy que no estaban presentes en el pasado.

En la asignatura de Historia del Arte se puede estudiar desde cómo se trata a las mujeres y a los hombres a la hora de representarlos en las obras, como el número de artistas femeninas que son conocidas o reconocidas hoy en día. También la diversidad social o sexual, buscando ejemplos de artistas LGTB.

3.2. Reducción de las Desigualdades

Relacionado con el ODS anterior, éste lo podemos centrar en asuntos como las diferencias entre el primer y el tercer mundo, entre ricos y pobres, entre poderosos y oprimidos, a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. También se pueden abordar las diferencias entre países, entre razas (dominados y dominantes, racismo), o el estado del bienestar y la protección social.

Una de las temáticas socialmente relevantes más destacadas de este objetivo es el de las migraciones. Entre los traslados poblacionales contemporáneos están la de europeos y asiáticos a América del Norte entre finales del XIX y principios del XX, la producida hacia América del Sur por muchos represaliados políticos a mediados del XX, las de africanos hacia Europa desde finales del XX, las de europeos del sur hacia el norte de Europa en los años 60 y 70, e incluso en las últimas décadas.

En Historia del Arte sería interesante ver cómo apenas se estudia el arte que no está realizado por países del primer mundo, o cómo ha ido evolucionando el listado de Patrimonio de la Humanidad, con el ánimo de ir reduciendo estas desigualdades. También cómo artistas de otros países se han asentado en lugares como Francia o Estados Unidos, focos del interés artístico en los últimos siglos. Otra cuestión interesante sería la reducción o no de estas desigualdades gracias a las nuevas tecnologías.

3.3. Ciudades y Comunidades Sostenibles

El mundo se vuelve cada vez más urbano. Comprobar cómo la población, cada década de forma más acentuada, decide vivir en ciudades sería una primera idea para abordar en clase. También sería interesante plantear retos para mejorar la vida en las ciudades donde los alumnos residen, como actividad de participación de ciudadanía responsable. Ideas para mejorar barrios, transportes, reducir la contaminación, la inclusión a todos los grupos de edad, la seguridad, uso eficiente de los recursos, etc. También sería interesante estudiar o comparar la vida en ciudades de otros continentes. Otro ejemplo para 3º

de ESO, trabajando el diseño colaborativo de la ciudad para 2050, ha sido presentado recientemente (Sobrino, 2021).

En la Historia del Arte se debería trabajar por la conservación y salvaguarda del Patrimonio, así como estudiar la sostenibilidad de museos y centros históricos, analizando su consumo energético, su reciclaje, la basura que generan, la cercanía a núcleos rurales, la atención a colectivos vulnerables, o la colaboración con museos de países subdesarrollados o en vías de desarrollo, así como su emplazamiento en entornos naturales o que potencien los paisajes cercanos (González y Escanilla, 2020).

3.4. Producción y Consumo Responsable

El bloque económico, muy importante en la asignatura de Historia, tiene aquí un ODS casi formulado a propósito para tratar aspectos vitales de sostenibilidad. Las inversiones personales e institucionales que guiaron en el pasado las políticas y las empresas, la producción industrial a gran escala, el colonialismo, son aspectos que tienen cabida aquí, y que pueden permitir a los alumnos una visión más humanista de cómo producir y consumir.

En la Historia del Arte sería conveniente analizar aspectos como el del mercado del arte, y las cifras que alcanzan algunos cuadros, viendo cómo han ido cambiando los precios a lo largo de décadas y siglos, o ver qué artistas han trabajado o trabajan con elementos reciclados (collage, land art, arte povera).

3.5. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas

Aquí se abordan libertades fundamentales, cuya evolución en el mundo y en España se pueden rastrear a lo largo de los últimos tiempos. Se puede hacer una línea del tiempo que señale tiempos de paz y tiempos de guerra en España por siglos, viendo también si esa paz era real o relativa. También otra línea del tiempo podría tratar periodos democráticos y dictatoriales en España, para hacer un balance o debate final. Otra línea podría abordar elecciones libres o amañadas, con la existencia del famoso "pucherazo". La escolarización en España o en otros países también es un tema interesante para hacer gráficas y tablas, que pueden ayudar a comprender la importancia que tienen, al compararla con tasas de abandono escolar u otras variables más locales, como creación de institutos y universidades.

Estudiar diferentes instituciones mediante datos y fuentes online, y ver si protegen al sistema de injusticias, sería un buen tema de estudio. Otro tema importante en este ODS es el de la violencia. Desde el mundo del Arte se pueden ver cuadros que retraten la angustia, el dolor, las consecuencias de la guerra, los abusos, las injusticias…

4. CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

La normativa estatal española está impulsando que los objetivos de desarrollo sostenible se apliquen, pero quizá no con la intensidad que requerirían, o al menos no de forma muy concreta, limitándolo a los últimos cursos de primaria y a una asignatura. Habrá que ver cómo se plasma luego en los currículos de las diferentes comunidades autónomas. Eso sí, se propugna que los profesores se formen en estos temas, y los implanten en sus materias, pero no se sabe aún cómo se plasmará.

Los libros de texto de Historia e Historia del Arte de bachillerato aún en uso no recogen apenas estos aspectos de un modo amplio, sino más bien testimonial o anecdótico. Estaremos atentos a lo que sucede en próximas revisiones y actualizaciones de los mismos, como reflejo del nuevo currículo.

Por último, se han propuesto en este escrito relaciones entre temáticas históricas y los ODS más favorables a trabajar en las asignaturas de Historia e Historia del Arte del bachillerato, viendo que hay grandes posibilidades de trabajo individual o grupal, y diferentes métodos que favorecerían un mayor conocimiento y concienciación de estos retos del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886.

BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

González González, J. M. y Escanilla Martín, A. (2020). La relación de los museos con el paisaje y su repercusión didáctica. Estado de la cuestión y ejemplos en Extremadura y Aragón. *Investigación en la escuela*, 101, 83-95. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.07

Granados Sánchez, J. (2021). Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. *Didáctica Geográfica*, 22, 13-19.

Jimenez, J. D. Lerch, J. y Bromley, P. (2017). Education for Global Citizenship and Sustainable Development in Social Science Textbooks. *European Journal of Education*, 52(4), 460-476. https://doi.org/10.1111/ejed.12240

Meira Cartea, P. Á. (2015). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, 58-73.

Negrín Medina, M. A. y Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. A*vances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35, 140-182. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709

ONU (2015). Página oficial de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y Agenda 2030. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/.

Peñate Domínguez, F. y Botella Ordinas, E. (2019). Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Cooperativos. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 8(1), 163-180. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.010

Salinas Ramos, K. (2021). ¿Por qué hay que trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los centros escolares?: Argumentos para la comunidad educativa. En E. González Lorca y R. Mínguez Vallejos (coords.), *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 47-64). Gobierno de la Región de Murcia.

Sobrino López, D. (2021). Ciudades para 2050: Un proyecto para trabajar la sostenibilidad urbana en 3º de ESO. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 102, 47-53.

Soriano Sánchez, M. A. (2020). Potenciando ciudadanos del siglo XXI: Programando con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Cuadernos de Pedagogía*, 509, 54-59.

3

LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: CONTEXTUALIZACIÓN Y PRIMERAS APORTACIONES

Norberto Reyes Soto

Esta propuesta analiza el lugar que la dimensión emocional ha ocupado en la Didáctica de las Ciencias Sociales hasta la actualidad. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de las fuentes, contextualizándolas en el proceso de formación de la disciplina en España, y analizando las influencias epistemológicas. Los resultados permiten realizar una primera aproximación sobre los hitos que han propiciado que la dimensión emocional comience a ser una categoría de análisis con identidad propia en nuestro ámbito, destacando, entre otras, su importancia para la enseñanza crítica y en valores como esencial en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y RESPUESTAS EPISTEMOLÓGICAS

Con la formación del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la universidad española en 1983, comienza su proceso de institucionalización como un nuevo campo de estudio. Aparecerán los primeros departamentos, las revistas especializadas y, más tarde, la *Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* que, a partir de 1997, organizará los primeros simposios. Estos hitos se unirían a las corrientes renovadoras ya iniciadas en la década de 1970 con grupos de innovación docente (Germanía 75 o Historia 13-16) (Prats y Valls, 2011). En 2010, existía un acuerdo general de que el área aún se encontraba en proceso de consolidación (Miralles et al., 2011).

En este avance hacia su madurez, hay una preocupación por establecer un marco teórico de referencia, con unas metodologías y líneas de investigación

propias, en unas Ciencias Sociales (CC. SS.) edificadas como "una unidad cimentada en la diversidad de sus enfoques" (Prats, 2003).

A su vez, facultades y departamentos al especializarse, se independizan y se convierten en estancos, pero conviviendo con dicha pluralidad. En consecuencia, se redujeron las posibilidades de comunicación entre ellos, lo que hoy es un reclamo de cambio (Caldera, 2020). En este bosquejo contextual, nacían los primeros departamentos de DCS.

En los albores de la postmodernidad, las respuestas epistemológicas fueron esenciales para contextualizar este proceso. Por un lado, en la construcción del conocimiento social prevalecía por unanimidad el método científico, basado en el paradigma positivista, racionalista y cuantitativo; la demostración empírica y el razonamiento lógico-matemático, como única vía capaz de sostener la validez, la verdad y la objetividad. Esta corriente buscaba respuestas a problemáticas sociales por lo que había "una confianza ilimitada en el poder de la ciencia y de la técnica para llegar a alcanzar una sociedad más rica y justa" (Benejam, 1997: 35).

A partir de 1970, como reacción a la anterior, nacieron los paradigmas humanista y marxista. El primero buscaría, siguiendo un análisis cualitativo, la comprensión del mundo a partir de los constructos personales, "significados, razones e intenciones subjetivas […] Por tanto, no existe un mundo único y objetivo, sino una pluralidad de mundos, tanto como intenciones" (Benejam,1997: 38), visión que desembocaría en el relativismo.

Por último, para el paradigma marxista, la comprensión social del mundo parte de unos constructos, no ya personales sino sociales, que responden a los intereses de una estructura de poder para que el alumnado "sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda pensar posibles alternativas" (Benejam, 1997: 41), posibilitándose así una vía de participación social guiada por la figura del docente como agente de cambio.

Según Pagès (1994), la primera corriente adoptaría el currículo técnico y una línea conductista, considerando al estudiante como una *tabula rasa* aristotélica. La segunda, un modelo curricular práctico, donde el estudiante construye de manera activa su conocimiento social y, la tercera, un currículo crítico.

A pesar de las alternativas, existió una hegemonía del paradigma académico-científico, siguiendo una línea conductista de enseñanza, que entrarían en conflicto o excluiría todo aquello que faltase a la veracidad objetiva como son los aspectos personales, sociales y culturales y marginaría la "invisible" dimensión emocional.

2. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Con el fin de reconstruir el rastro del componente emocional en unas DCS en "construcción", a partir de la revisión bibliográfica realizada, clasificaremos las aportaciones según: corrientes epistemológicas, enfoques metodológicos, contenidos teóricos, saberes procedimentales y, saberes para ser y vivir.

2.1. Corrientes epistemológicas

Los descubrimientos constructivistas y cognitivistas iniciados en 1950 y 1970, respectivamente, propusieron una *enseñanza activa o por descubrimiento* y el *aprendizaje significativo*, pero que olvidaban el *valor afectivo-motivador* en las "ideas previas" (Carretero, 1993: 122) y que al poner el foco en "lo que sucede *dentro del alumn*[ado], […] las disciplinas científicas concretas pierden una buena parte del papel que tenían en el proceso educativo" (Pozo et al., 1989: 219-220).

Este interés por lo subjetivo, aunque reforzaría una lógica cognitiva y racional, impulsaría a los paradigmas humanistas y crítico (visión personal y social) abriendo las puertas al reconocimiento de lo implícitamente emocional. Así, Benejam (1997:38-39) lo evidencia desde la corriente humanista cuando: a) la empatía del docente interviene sobre la motivación; b) los valores influyen en la comprensión empática del pasado; c) los nuevos conocimientos sobre el medio se relacionan con los *sentimientos* subjetivos; d) el uso de recursos audiovisuales enseña desigualdades que avivan los *sentimientos* y generan compasión.

Por otro lado, desde 1980, la corriente postmoderna niega que la ciencia sea objetiva y universal al entender que su paradigma es también una interpretación realizada por sujetos influenciados por un contexto concreto, reconociéndose así "la debilidad de la razón como fuente única de conocimiento" (Benejam,1997:42). Para superar este relativismo plural, el currículo crítico acogió la teoría comunicativa habermasiana que reconocía la siguiente limitación: el conocimiento está supeditado a lo subjetivo y a un contexto presente sociocultural y *afectivo*. En consecuencia, sería necesaria una dialéctica para contrastar las diferencias en las interpretaciones. Come vemos, se apela de manera explícita a la dimensión afectiva.

2.2. Enfoques metodológicos

Desde 1970 las metodologías activas impulsan un cambio de foco del docente al alumnado lo que abre posibles vías para la manifestación emocio-

nal. El grupo Historia 13-16 y los métodos tradicionales "descuidan […] las capacidades afectivas", la empatía o *partición afectiva* del individuo "en una realidad ajena […] es una posibilidad que todos sentimos" (Prats, 1989: 206).

A partir de 1990, surgieron grupos como Kairós (Maestro, 1994) que pretendía una enseñanza social renovada, ser más útil para un alumnado más activo, pero desde la racionalidad constructivista. Solo se alude a las emociones para crear un nuevo clima de complicidad en el aula para favorecer la atención y la motivación.

Por otro lado, desde el grupo Gea-Clio "la metodología utilizada ha permitido desarrollar la autoestima y el mejor conocimiento de sí y del mundo que les rodea" (Souto:1999), lo que introducía en el aula los primeros planteamientos sobre la pluralidad cultural y solidaridad (*empatía*) entre pueblos; y también, según Souto, sobre la identidad colectiva, destacando la importancia de valorar del patrimonio cultural y ecológico próximo a la cotidianidad del alumnado, con una actitud de conservación y mejora de lo local, sin prejuicio frente al otro, planteamientos que conllevarían un entramado emocional aun inconsciente.

La estrategia metodológica depende de la concepción del docente sobre cómo aprende el alumnado y con qué objetivos enfoca la materia. Pastor (2004:157) defiende que toda estrategia se construye desde la *relación afectiva* entre educador-educando-materia en un entorno:

> […] las emociones son infinitamente más poderosas y vitales que el intelecto, donde la construcción personal y la adquisición de conocimientos depende de la vida emocional equilibrada y donde la maldad -que es natural- no es otra cosa que el resultado de la falta de amor. Solo el amor, la bondad y la felicidad humanizan.

Nos encontramos ante una toma de conciencia emocional sin precedentes en el momento para una autora del área. Estos supuestos, según Pastor, se basan en el método socioafectivo que, a partir de 1970, buscó crear entornos que posibilitasen experiencias tolerantes, sensibles y afectivas, con el fin de desarrollar situaciones empáticas, y favorecer así la comprensión del entorno social y la convivencia (valores democráticos-educación ciudadana). Este método fue trabajado en nuestra área por Pastor (2004) u Oller y Santiesteban (2011).

2.3. Contenidos teóricos

Si sostenemos que "la investigación de las *emociones* debe ser un acto de reivindicación de la razón" (Santisteban, 2018) a partir de este autor, la emoción se convierte en un elemento importante en los contenidos teóricos para la construcción de: 1) las representaciones sociales, culturales, identitarias o

políticas: en la épica de los héroes, tanto en la victoria como en la derrota o el resentimiento; 2) la percepción del territorio, vinculada a la identidad, de paisajes culturales o del patrimonio; 3) el relato-pensamiento histórico y crítico; 4) la interrelaciones entre: la historia y/o memoria personal con nuestras experiencias de vida, la familiar y la colectiva; 5) o como elemento constitutivo para el desarrollo de la empatía, de la alteridad. El propio Santisteban (2018:20) sugiere la necesidad de investigar las emociones para averiguar: el papel que el profesorado les da, cómo influyen al relatarse hechos sociales, cuando se abordan problemáticas, o se forma en el pensamiento crítico.

2.4. Saberes procedimentales: capacidades y habilidades

Sin duda, el binomio teórico más influyente en la tarea de redimensionar las emociones en DCS se basa en las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1994) y la *inteligencia emocional* (Goleman, 1996), al vincular las *capacidades sociales y afectivas*, con el saber "identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumn[ado] se identifica (localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa)" y saber "conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado" (Benejam, 1997:48).

Esta inferencia deja su impronta en la relación "patrimonio-ciudadanía" cuando se convierten en el centro de atención desde un enfoque interdisciplinar. Entre 2016-2020, el proyecto *EPITEC: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía*, enfoca el patrimonio "como factor que potencia la formación de la ciudadanía en los estudiantes, a través del trabajo con la *inteligencia emocional* y la inteligencia territorial" (Cuenca et al., 2020:15).

Además, descubrimos que las emociones son cruciales para desarrollar una "mirada crítica como medio para entender por qué las cosas que nos rodean y nos *afectan* son como son", y así enseñar "actitudes críticas antes el patrimonio […] con capacidad para reflexionar, investigar, valorar, *emocionarse* y comprometerse con los bienes culturales" (Cambil y Tudela, 2017: 22-23).

También, la enseñanza del patrimonio permite configurar un sentimiento identitario y de pertenencia a un lugar como vía para preservar la *memoria*, "una *vinculación sentimental simbólica e identitaria* con los bienes que lo conforma" (Cambil y Fernández, 2017:29,36).

Por otro lado, la conciencia emocional es crucial en la capacidad para saber identificar y comprender las emociones, las construcciones o expresiones culturales tanto en uno mismo como en otros, es decir, para *ser empáticos* desde una visión intercultural, lo que significa "imaginar *cómo era[n]* […] las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de

las personas del pasado" (Santisteban, 2010), contextualizándolo a partir de percepciones y juicios presentes.

Por último, para la enseñanza del pensamiento crítico es necesario "analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social" (Pages, 1997:163) a partir de creencias y valores que son intrínsecos a los hechos. Por tanto, entran en juego la simpatía-antipatía que activan nuestras *emociones* ante una ideología, el *afecto* surgido en la experiencia. Pagès[1] sostiene que un estudiante es un pensador crítico cuando "es capaz de pensar, sentir y actuar en su sociedad y en el mundo", tres elementos que, curiosamente, son la base de la educación emocional.

2.5. Valores y actitudes

Concluimos este punto, desde el plano normativo, destacando la inclusión curricular en la LOGSE (1990) de los valores, las actitudes y las normas, cuya explicitud lleva a ser conscientes de su importancia; y el *Informe Delors* (1996) que, aun no refiriéndose a las emociones, es un documento pionero emitido por un organismo internacional que normativiza la necesidad de aprender a *ser* y a *vivir* en relación con los otros -elementos nucleares entre las CC. SS. y la inteligencia emocional- y, adelanta las líneas fundamentales de los actuales ODS. Sin embargo, la LOMCE (2013) llegó a confrontar los valores religiosos por encima de los civiles "cambiaba los contenidos afectivo-emocionales por los de libertad y responsabilidad, basados en la moral y valores católicos" (Gómez y García, 2019: 59).

Para finalizar, no debemos olvidar que "cuando el cerebro ve que el aprendizaje no está conectado a las emociones, entiende de manera instintiva que no será útil para la adaptación y, por tanto, sin ser significativo no es efectivo y se olvidará con rapidez" (Bueno i Torrens 2017:63).

3. CONCLUSIONES

El peso epistemológico ejercido por el paradigma científico y cognitivista en la DCS ha sido predominante, llevando a las emociones a *ser implícitas*. Sin embargo, también se demuestra que las emociones fueron explicitadas por influyentes autores y autoras en relación con: las ideas previas, las relaciones socioafectivas entre docentes y discentes con sus entornos, la empatía, el pensamiento crítico o el patrimonio. Pero, considerando la demostrada importancia del vínculo entre *valores democráticos y derechos*

[1] A partir de Dhand, H. (1994). Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers. *Canadian Social Studies,* vol. 28, núm. 4, 149-154.

humanos-actitudes-emociones- educación para la ciudadanía-sociabilización, como indisoluble y necesaria, ¿qué ocurre cuando se enseña para favorecer una ciudadanía crítica, inclusiva y en igualdad, comprometida con los ODS, pero carente del vínculo entre sus valores y su conciencia emocional? ¿De qué manera lo explora la DCS y qué indicadores muestran que son objetivos alcanzados?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benejam, P. (1997). Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (coords.), P. Comes, y D. Quinquer. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Histoira en la Educación Secundaria* (págs. 53-69). I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam, J. Pagès (coords.), P. Comes, y D. Quinquer, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (págs. 33-49). I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori.

Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores.* Ediciones Octaedro.

Caldera Serrano, J. (2020). Propuesta para la fusión de disciplinas científicas en la universidad: Estrategias desde la investigación, la docencia y la gobernanza. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecnológicas,* núm. 43, 69-86. https://doi.org/10.34096/ics.i43.8161

Cambil Hernández, M.E. y Tudela Sancho, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas.* Pirámide.

Cambil Hernández, M.E. y Fernández Paradas, A. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M.E. Cambil Hernández, y A. Tudela Sancho, *Educación y patrimonio cultural* (págs. 27-46). Pirámide.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación.* Edelvives.

Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (2020). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía.* Ediciones Trea.

Delors, J. y VV. AA. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* UNESCO.

Gardner , H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples.* ondo de la Cultura Económica.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence (Trad. Cast. Kairós, 1996).* Bantam Books.

Gómez Rodríguez, A.E. y Garcia-Ruiz, C. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(37), 51-65. https://doi.org/10.7203/dces.37.14318

Maestro González, P. (1994). La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(8), 53-96. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3233

Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. Y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI, Vol. 29 nº 1*, 149-174. https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921

Oller, M. y Santiesteban, A. (20011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En A. Santiesteban, y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (págs. 315-346). Síntesis.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación. Año 5 - Núm. 13*, 38-51. https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, J. Pagès , P. Comes, y D. Quinquer, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (págs. 151-168). I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori.

Pastor Blázquez, M. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En M. Domínguez Garrido, *Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 147-203). Pearson Educación.

Pozo, J., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En J. I. Pozo, M. Asensio, M. Carretero, y (compiladores), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 211-239). Visor.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. . En J. Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia* (págs. 11-27). Editorial GRAÓ.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionarios oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía 75" e "Historia 13-16". En M. Carretero, J. Pozo, y M. Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 201-210). Visor.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de Históriória/UEL. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil*, 1-25. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf

Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En A. Santisteban, J. Pagès Blanch, B. Tosar Bacarizo, (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per*

un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global (págs. 13-26). GREDICS.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados, 14*, 34-56.

Souto González, X. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(13), 58-80. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2934/2505

4

NARRATIVAS SOBRE LA CONQUISTA DE AMÉRICA EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

Alejandra Viñuales Gil
Carlos Fuertes Muñoz
Jorge Sáiz Serrano

1. LA CONQUISTA DE AMÉRICA COMO TEMA CONFLICTIVO

Esta comunicación aborda el tratamiento educativo de los temas históricos conflictivos, "conflictos sociales candentes" (López y Santidrián, 2011) o "questions socialmente vives" (Simonneaux, 2008), aquellos contenidos en los que entran en juego aspectos ideológicos, identidades, imaginarios, valores e intereses, tratándose de temas "vivos" a nivel social y político que a menudo irrumpen en las aulas. Es el caso del problema de la *conquista de América* un tema que sigue vigente en el debate público por las discrepancias que despierta en España y América Latina (Ríos, 2021 y Roca, 2016), como prueba el reciente debate tanto en España como en México a propósito del 500 aniversario de la caída de Mexico-Tenochtitlan. Unos debates con implicaciones escolares ya que la enseñanza de la conquista de América en las aulas españolas se puede ver mediatizada por los usos públicos de este pasado y por el propio código disciplinar de la Historia como materia escolar (Cuesta, 1997). Ambos le reservan a la historia una función nacionalizadora en la que el relato de la conquista de América juega un papel fundamental en la reproducción de la identidad nacional española. Una identidad y un relato que pueden estar viéndose confrontados y cuestionados por nuevas perspectivas historiográficas (Ríos, 2021) y por la presencia de alumnado de origen latinoamericano en las aulas españolas (Ibagón et al., 2021).

El tratamiento educativo de la conquista de América en España ha sido un abordado sobre todo desde los manuales escolares, señalando la pervivencia de estereotipos nacionalistas, con un relato que prima aspectos político-militares y económicos, infrarrepresenta y victimiza las culturas americanas siendo poco crítico con los procesos de imposición cultural (Campos, 2016; Bermúdez y Argumero, 2018; Jerue, 2018; Martínez y Moreno, 2017 y Valls, 2015). Menor atención ha recibido las representaciones del alumnado (Molina, et al. 2015) y el profesorado, sujeto sobre el que centraremos nuestra atención.

2. UN ESTUDIO DE CASO CON PROFESORADO EN FORMACIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La investigación que presentamos se inscribe en una línea de investigación consolidada en Didáctica de las Ciencias Sociales: el estudio del futuro profesorado de Ciencias Sociales (Parra y Morote, 2020; Parra et al., 2021; Sáiz y López, 2015; Sáiz y Gómez, 2015 y 2016). El objetivo principal es analizar las representaciones del profesorado de Educación Secundaria en formación respecto a la conquista de América, rastreando tanto pervivencias del relato tradicional vinculado a la narrativa nacional española como el avance de visiones más renovadoras, en la línea del poscolonialismo y posnacionalismo (Ríos, 2021), fundamentales para una enseñanza crítica de este proceso. También se pretende examinar los condicionantes de dichas narrativas, prestando particular atención tanto a la mediación de los usos públicos de la conquista de América como a la formación disciplinar y didáctica recibida.

En la investigación seguimos un modelo metodológico cualitativo desde un estudio de caso basado en un diseño no experimental post-facto. La muestra, constituida por 42 estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria (especialidad Geografía e Historia) de la Universitat de València durante el curso 2020/2021 fue seleccionada de modo no probabilístico por facilidad de acceso, siendo reseñable la diferenciación entre 20 titulados en Historia, 12 en Historia del Arte y 10 en otros grados afines. El instrumento elegido fue un cuestionario validado por expertos con cinco ejercicios de respuesta abierta (con una extensión de 5 folios) respondidos en papel en dos sesiones de clase posteriores al período de prácticas. Las preguntas tenían como objetivo principal priorizar la elaboración de narrativas sobre la conquista de América. En primer lugar y en la primera de las dos sesiones, se les demandó la elaboración de un breve relato sobre la historia de España (*"Imagina que debes explicar a alguien que no conoce nada sobre la Historia de España los aspectos que consideras más relevantes. Escribe un breve relato sintetizándolos"*), buscando conocer el lugar que ocupa la Edad Moderna en general y concretamente la conquista de América.

En la segunda pregunta, ya en la siguiente sesión, se solicitó, con un enunciado muy similar, un relato específico sobre la conquista de América, buscando indagar en profundidad sobre sus conocimientos sobre el tema: "*Imagina que debes explicar a alguien que no conoce nada sobre la conquista de América en los siglos XV y XVI los aspectos que consideras más relevantes. Escribe un breve relato sintetizándolos*".

En la tercera de las preguntas se solicitó una *"reflexión/valoración conjunta de una serie de fuentes que remiten a los debates públicos actuales sobre la conquista de América y a sus usos escolares"*: declaraciones del presidente mexicano López Obrador y de líderes políticos españoles, una cita de la conocida obra *Imperiofobia y leyenda negra* (Roca, 2016), noticias sobre el derribo de estatuas de Colón o fragmentos de libros de texto. Por último, con el objetivo de valorar la incidencia de la variable formativa –tanto a nivel disciplinar como didáctico-, se les preguntó: "*¿Consideras que la formación histórica y didáctica recibida en tus estudios universitarios te ha resultado útil para el tratamiento educativo de la conquista de América? ¿Cambiarías algo al respecto?"*

3. RESULTADOS: NARRATIVAS DE FUTUROS DOCENTES SOBRE LA CONQUISTA DE AMÉRICA

3.1. Visiones críticas y mediación de los usos públicos de la conquista de América

En primer lugar, conviene destacar en numerosas respuestas la presencia de elementos propios de visiones críticas de la conquista de América, que superan el "relato tradicional" español. Así, vemos casos en los que las explicaciones se complejizan, introduciendo, más allá de los aspectos políticos, militares y económicos, elementos relacionados con la dominación cultural, ideológica o religiosa, más en coherencia con los discursos historiográficos poscoloniales y las nuevas perspectivas sobre la conquista (Ríos Saloma, 2021). Encontramos también impugnaciones explícitas de los relatos nacionalizadores sobre la historia de España en general y la conquista de América en particular, algo apreciable de forma más evidente en estudiantes con formación disciplinar en historia, capaces de impugnar esta atemporalidad de la nación española. Pocos relatos presentan una visión globalmente idealizada de la conquista y, en cambio, la mayoría cuestionan las narrativas tradicionales de la conquista en el sentido de que critican la legitimidad de esta y su exaltación acrítica: *"Será aquí cuando el ansia por el oro y en pro de "expandir la religión católica" los castellanos comenzarán a perpetrar toda una serie de barbaridades (asesinatos, torturas, amputaciones, vejaciones…)"*. Específicamente, detectamos un elevado número de relatos en los que claramente se impugna la legitimación de la violencia ejercida por los conquistadores durante la conquista, como podemos ver (Tabla 1) en el análisis de la categoría *Enfatiza los actos violentos*.

Tabla 1. Análisis descriptivo de la frecuencia de las categorías: Enfatiza actos violentos y Silencia actos violentos

ENFATIZA ACTOS VIOLENTOS		
Nivel	Número	% del total
NO	21	52,5%
SÍ	19	47,5%
SILENCIA ACTOS VIOLENTOS		
Nivel	Número	% del total
NO	29	72,5%
SÍ	11	27,5%

En muchas respuestas ocupa lugar central la denuncia de actos violentos, con casos en los que se usan conceptos como "genocidio" o "exterminio" para referirse a la conquista: *"això és el que van fer els castellans a partir de 1492 si entenem per civilitzar evangelitzar, massacrar, exterminar i esclavitzar"*. En este sentido, se ve en esta tendencia la mediación de debates públicos actuales y los posicionamientos morales o ideológicos de los docentes en formación. Esta mediación de las controversias públicas sobre la conquista de América se aprecia tanto en las preguntas abiertas (1 y 2) como, evidentemente, en la pregunta específica (3) dirigida a confrontar al alumnado con dichos debates. Y en conjunto, permite apreciar una influencia compleja de los mismos, asumiendo en general el alumnado una visión crítica con la narrativa tradicional legitimadora e idealizada de la conquista en coherencia con los discursos públicos de historiadores especializados y de buena parte de los políticos progresistas, pero cayendo al tiempo en la reproducción de tópicos y visiones dicotómicas.

3.2. Pervivencias en el relato sobre la conquista de América

Una segunda cuestión a destacar es cómo, junto al avance de elementos renovadores, perviven algunos estereotipos y simplificaciones en el relato sobre la conquista de América. Aunque pocos estudiantes asuman una exaltación explícita del proceso, sí encontramos otro tipo de problemas asociados a la escasa incorporación de las perspectivas más renovadoras sobre la conquista de América propias de estudios poscoloniales y posnacionales.

Por un lado, se detecta la persistencia de la mediación de la narrativa nacional maestra española en algunas de las narrativas analizadas, en línea con lo señalado por investigaciones precedentes (Sáiz y López, 2016). La influencia del nacio-

nalismo se concreta en el empleo de la primera persona del plural como forma de identificación con la comunidad nacional española y en el uso de "España" o "españoles" para referirse a etapas pre-contemporáneas (*"Allí se formó una nueva sociedad piramidal, donde los españoles y nacidos de españoles en el nuevo territorio ocupaban la cúspide, seguidos por los mestizos (hijos de españoles e indios), tras estos estaban los indígenas y finalmente los esclavos negros […] Además de nosotros hay que tener en cuenta que la llegada de otros pueblos europeos, como ingleses, franceses, holandeses, portugueses, etc. provocaron también grandes cambios a todos los niveles"*); también en la representación (explícita o implícita) de la Edad moderna y la conquista de América en sus relatos como momento de esplendor; o en la referencia a determinados protagonistas (Tabla 2) en sus textos sobre la conquista de América.

TABLA 2. Análisis de frecuencia de personajes

PERSONAJES	Frecuencia
Colón	40%
Reyes Católicos	12,5%
Cortés	12,5%
Pizarro	10%
Vespucio	7,5%
Vasco de Gama	2,5%
Elcano	2,5%
Bartolomé de las Casas	2,5%
Malintzin	2%

En esa misma línea, son escasos los relatos complejos y ricos sobre la conquista que vayan más allá de la visión "española"/castellana –más de la mitad solo mencionan a conquistadores castellanos– y la inserten en el más amplio contexto geográfico y cronológico de la cual es consecuencia (Ríos, 2021).

Por otro lado, la insuficiente asimilación de las aportaciones de la historiografía poscolonial es también apreciable en la reproducción de imágenes estereotipadas y simplificadas de los conquistados, ya existente en diversos libros de texto (Bermúdez y Argumero, 2018; Jerue, 2018; Martínez y Moreno, 2017 y Valls, 2015). Así, la mayoría de respuestas siguen presentando a los "conquistadores" como sujetos activos y a los "conquistados" como sujetos pasivos e inertes ante la conquista, reforzando su victimización al obviar tanto sus actitudes de resistencias como de colaboración. Igualmente, se aprecia la

tendencia a presentar a las heterogéneas sociedades americanas como un grupo homogéneo. Por último, vemos su infrarrepresentación por las escasas alusiones a personajes históricos indígenas (Tabla 3).

TABLA 3. Análisis de frecuencia de las categorías Referencia explícita a los conquistados, Sujetos pasivos y Grupo homogéneo

REFERENCIA EXPLÍCITA A LOS CONQUISTADOS		
Nivel	Número	% del total
NO	2	5%
SÍ	38	95%
SUJETOS PASIVOS		
Nivel	Número	% del total
NO CONSTA	1	2,5%
NO	6	15%
SÍ	33	82,5%
GRUPO HOMOGÉNEO		
Nivel	Número	% del total
NO CONSTA	1	2,5%
NO	8	20%
SÍ	31	77,5%

3.3. Formación y enseñanza de la conquista de América

Un último resultado a destacar remite a la incidencia de la variable formativa en las representaciones sobre la conquista de América y, con ello, en su futura enseñanza en las aulas. Al efecto, destacar, en primer lugar, que en coherencia con investigaciones precedentes (Sáiz y López, 2015) se detectan niveles de competencias de pensamiento histórico y de complejidad del contenido en general bastante deficientes, achacables a las carencias en formación histórica y con evidentes connotaciones en la construcción de discursos simplificadores e insuficientemente críticos sobre la conquista de América. Los pobres niveles conocimiento sobre historia de América constatados entre alumnado de Secundaria (Molina, Fuentes y Alfageme, 2015), no parecerían haberse modificado sustancialmente durante la formación universitaria de

muchos de los participantes. Así lo indican ellos mismos en su valoración crítica de la escasa formación disciplinar recibida sobre el tema, demandando más dedicación a la historia americana, concretamente prehispánica, o al arte precolombino, en el caso de los graduados en Historia del Arte (*"La formación sobre este tema en la carrera de Historia ha sido muy mala, con muy poca atención a las sociedades indígenas y sus efectos en el proceso de conquista").* En conjunto, dichas carencias formativas explicarían la insuficiente asimilación de las perspectivas más renovadoras promovidas desde estudios poscoloniales y posnacionales.

En segundo lugar, conviene destacar el peso de la mayor formación disciplinar en Historia como variable clave. Así, como era de esperar, las insuficiencias en conocimientos se atenúan entre los graduados en Historia, siendo entre ellos donde detectamos niveles de destrezas metodológicas y de complejidad del contenido más elevados. Y, con ello, la elaboración de relatos sobre la conquista de América más críticos y complejos, con uso de una terminología más apropiada, la impugnación de los relatos nacionalizadores o la referencia a dimensiones culturales, ideológicas o religiosas, más allá de los aspectos políticos, militares y económicos.

TABLA 4. Tabla de contingencia para muestras pareadas: categorías de Formación previa y Competencias históricas de las preguntas 1 y 2

FORMACIÓN PREVIA	COMPETENCIAS HISTÓRICAS (P.1)			COMPETENCIAS HISTÓRICAS (P.2)		
	Nulo	Básico	Medio	Nulo	Básico	Medio
HISTORIA	17,7% (n=6)	44,1% (n=15)	0	5% (n=2)	40% (n=16)	7,5% (n=3)
OTRAS	20,7% (n=7)	17,7 (n=6)	0	15% (n=6)	25% (n=10)	7,5% (n=3)
Total	38,2% (n=13)	61,8% (n=21)	0	20% (n=8)	65% (n=26)	15% (n=6)

TABLA 5. Tabla de contingencia para muestras pareadas: categorías de Formación previa y Contenidos históricos sustantivos de las preguntas 1 y 2

FORMACIÓN PREVIA	CONTENIDOS HISTÓRICOS SUSTANTIVOS (P.1)			CONTENIDOS HISTÓRICOS SUSTANTIVOS (P.2)		
	Nulo	Básico	Medio	Nulo	Básico	Medio
HISTORIA	11,7% (n=4)	26,3% (n=9)	20,6% (n=7)	5% (n=2)	12,5% (n=5)	37,5% (n=15)
OTRAS	20,7% (n=7)	20,7% (n=7)	0	22,5% (n=9)	5% (n=2)	17,5% (n=7)
Total	32,4% (n=11)	47% (n=16)	20,6% (n=7)	27,5% (n=11)	17,5% (n=7)	55% (n=22)

En tercer lugar, en cuanto a la eventual incidencia de la formación didáctica recibida en el marco del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, la mayor parte de los estudiantes la valora positivamente en la pregunta específica sobre la cuestión (*"En relación a la didáctica, creo que el Máster de profesorado ha proporcionado las claves para enfocar este tipo de procesos históricos desde una perspectiva crítica"*). Así, son frecuentes las referencias a cómo esta formación les ha permitido adquirir enfoques más críticos al respecto, así como reflexionar sobre los usos escolares de la disciplina o conocer metodologías más innovadoras, cuestiones, que un número amplio considera útiles para el abordaje escolar de la conquista de América. Ciertamente, es difícil valorar en qué medida la formación didáctica recibida ha podido condicionar sus narrativas sobre la conquista para lo cual sería interesante realizar una comparativa con estudiantes de las respectivas disciplinas antes de acceder al máster, objetivo a acometer en futuros trabajos.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, vemos relatos sobre la conquista de América que sin duda han evolucionado, y en los que se introducen elementos críticos como la impugnación de la narrativa tradicional legitimadora. No obstante, esa potencialidad crítica se ve atenuada por la mediación de los usos públicos de la historia y de la narrativa nacional, así como por las deficiencias en la formación en el tema concreto. Todo ello impediría que se trasladasen completamente los enfoques poscoloniales y posnacionales al futuro profesorado, tan necesarios para una enseñanza crítica de la conquista de América, útil para la conformación de identidades inclusivas y de un pensamiento histórico complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermúdez, Á., y Argumero, D. (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de La Historia*, 12, 93-118. https://doi.org/0.6018/pantarei/2018/5

Campos Pérez, L. (2016). América y lo americano en los manuales escolares de Historia a lo largo del siglo XX. *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales*, 35, 19-46.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia.* Pomares-Corredor.

Ibagón, N., Maquilón, J. J., y Miralles, P. (2021). Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto. Revista De Educación*, *40*(3), 307-322. https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.307

Jerue, B. A. (2018). The Discovery of America? Representations of Columbus and Indigenous Peoples in Spanish Textbooks. *Clío: History and History Teaching*, *44*, 135-145. http://clio.rediris.es

López Facal, R., y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

Martínez, F. J., y Moreno, J. R. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 460-470), Universidad de Córdoba y AUPDCCS.

Molina, S., Fuentes, C., y Alfageme, M.B. (2015). ¿Qué saben de la historia iberoamericana los estudiantes de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria? En Prats, J., Valls, R. y Miralles, P. (Eds.), *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria* (pp. 167-197), Milenio.

Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E., y Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8(1)*, 1-24. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5

Parra, D., y Morote, Á. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *95 (34.3)*, 11–32. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028

Ríos Saloma, M. (2021). Conquista, ¿qué conquista? En E. Lamo de Espinosa, Coord.), *La disputa del pasado. España, México y la leyenda negra*. Turner.

Roca, M.E. (2016). *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español.* Siruela.

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *19*(1), 175-190. https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701

Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87–101. https://doi.org/10.7440/res52.2015.06

Sáiz, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación,* 374, 118-141. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, *198*, 179-185.

Valls, R. (2015). España. La presencia de los países iberoamericanos en los manuales de historia de la Educación Secundaria Obligatoria española: ¿existe ya una dimensión iberoamericana? En J. Prats, R. Valls y P. Miralles (Eds.), *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria* (pp. 167-197). Milenio.

5

DIVERSIDAD Y ODS EN EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE CHILE

Alexandro Maya Riquelme

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente comunicación pretende identificar en el currículum de Historia y Ciencias Sociales (en adelante HyCS) de Chile en el nivel de Enseñanza Media (secundaria) la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) relacionados con los procesos migratorios. Los documentos analizados corresponden a aquellos elaborados por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) con posterioridad a septiembre del año 2015, fecha en que se da inicio a "la Agenda 2030". La comunicación se estructura con una revisión de los ODS que abordan el fenómeno migratorio, y como se materializan estas metas e indicadores en los programas de estudios (currículum), se exponen algunas reflexiones desde la didáctica de las ciencias sociales para problematizar los contenidos.

2. ODS Y MIGRACIONES

En el año 2000 la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) puso en marcha los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Donde la preocupación por el fenómeno migratorio estuvo ausente de los compromisos establecidos. Para remediar esta situación, los 193 países firmantes de la Agenda 2030, decidieron en el año 2015 incorporar metas específicas, para abordar el fenómeno migratorio. La siguiente Tabla 1 expone algunas de las metas y sus indicadores relacionados con las migraciones.

TABLA 1. ODS, Educación y migración

ODS	Metas del Objetivo	Indicadores
4	4.7: Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la valoración de la diversidad cultural.	4.7 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, se incorporan en todos los niveles a: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes.
8	8.8 Proteger los derechos laborales incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres.	8.8.1 Tasas de frecuencia de las lesiones ocupacionales mortales y no mortales, desglosadas por sexo y estatus migratorio. 8.8.2 Nivel de cumplimiento nacional de los derechos laborales desglosado por sexo y estatus migratorio.
10	10.7 Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas.	10.7.2 Número de países que han aplicado políticas migratorias bien gestionadas.
10	10.c Reducir a menos del 3% los costos de transacción de las remesas de los migrantes.	10.c.1 Costo de las remesas en proporción a las sumas remitidas.

Fuente: Elaboración propia, en base a Naciones Unidas (2018), La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el caribe.

3. CONTEXTO EDUCATIVO EN CHILE

Una característica relevante de los últimos años es la llegada de estudiantes extranjeros al sistema educativo. Según estadísticas del Servicio Jesuita a Migrantes (2021) su presencia ha aumentado de un 0,9% en el año 2015 ha 5,3% en el año 2021, generando desafíos y oportunidades entorno a la diversidad de orígenes de sus estudiantes. Para responder a este desafió el MINEDUC ha adoptado un enfoque intercultural para gestionar la coexistencia de diversidades, promover el diálogo, la tolerancia, y la inclusión de las distintas culturas en los establecimientos, para que no sean fuentes de amenazas a la cohesión social.

Sin embargo, las causas de las desigualdades y las asimetrías sociales hacia los extranjeros, particularmente la población inmigrante latinoamericana, no son problematizadas. De esta manera, la interculturalidad se convierte en una perspectiva acrítica y funcional al modelo económico imperante, ya que no

permite deconstruir estereotipos (Tubino, 2011), esencialismos o discursos de odio que reproduce el sistema educativo. Desde una interculturalidad critica latinoamericana el punto central de análisis debe ser el conflicto estructural-colonial-racial que promueve la diferencia, construida como patrón de poder colonial y que se refleja en varias esferas de la vida incluido los sistemas educativos posicionando los saberes europeizantes por sobre los más próximos a los estudiantes latinoamericanos (Walsh, 2012).

Para Sant, Sanstisteban y Pagès (2013) es necesario que la enseñanza de la HyCS considere la diversidad cultural para educar a las minorías ya que, si los estudiantes extranjeros no reconocen su historia, en la historia que ellos aprenden, pueden caer la tentación de refugiarse en un pasado mítico, que carece de rigor científico. Por su parte Oller y Pagès (1999) platean que educar a las mayorías de los estudiantes nacionales supone aprender de otras culturas, comprenderlas mejor, ayudando a contrarrestar los estereotipos y el racismo. En la revisión de los currículos Marolla (2019) afirma para el caso chileno los programas, los objetivos y los contenidos de HyCS de la enseñanza primaria incluyen las diversidades, pero sin cuestionar las lógicas hegemónicas que reproducen las jerarquías sociales.

Entendiendo que el currículum es una selección de saberes que responden a unos valores éticos y a unos principios ideológicos que no suelen estar declarados de forma explícita. Nos preguntamos ¿Cómo se abordan los procesos migratorios en los objetivos de aprendizajes de HyCS, desde las metas de los ODS?

Uno de los aportes de la didáctica de las ciencias sociales es trabajar el currículum en base a problemas socialmente relevantes o los temas controvertidos. Este enfoque permite a los y las estudiantes relacionar la escuela con la vida, hay que considerar que los problemas no se resuelven mediante la evidencia de los hechos o la experimentación, es necesario hacer juicios de valor, cuestionar puntos de vistas, la objetividad y neutralidad del profesorado (Santisteban, 2019).

4. CURRÍCULUM DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES[1] Y ODS

El programa de primero medio da inicio con 32 horas pedagógicas dedicadas al estudio de las ideas liberales europeas y posteriormente 39 horas más para caracterizar la idea de progreso e industrialización y sus repercusiones en Chile, podemos encontrar en la tercera unidad un acercamiento a los procesos migratorios (MINEDUC, 2016a). Estos aparecen desde una perspectiva histórica anclados en el siglo XIX para describir los procesos de colonización y ocupación de los colonos europeos en la zona sur de Chile desde Valdivia al

[1] Para esta comunicación se han revisado los Programa de Estudios de: 1º y 2º año medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para 3º y 4º medio los programas de Educación Ciudadana; Chile y la Región Latinoamericana y finalmente Mundo Global.

estrecho de Magallanes. Llama la atención el uso de las palabras "Analizar su *importancia estratégica* para el Estado, *destacando el rol de la inmigración europea*". Contrastando con el siguiente OA 15 que busca *analizar el impacto de la guerra* del Pacífico. A la luz de los ODS 4, que busca promover una valoración de la diversidad cultural, podemos reconocer una valoración distinta cuando los protagonistas son inmigrantes europeos o inmigrantes latinoamericanos, incluso invisibilizando migraciones asiáticas en el norte del país.

En el programa de segundo medio en la cuarta y última unidad del año se identifica el OA 22, el cual busca analizar el concepto de derechos humanos y sus características. Como indicador de evaluación se propone el estudio de "grupos de especial protección" como las diversidades sexuales, los migrantes, los adultos mayores, niños y niñas, refugiados, pueblos indígenas, entre otros (MINEDUC, 2016b). Es necesario reflexionar que los "grupos de especial protección" son parte constituyente de la sociedad chilena actual y no responden a *un* grupo, sino que a varios grupos de identidades. Los grupos son heterogéneos y las condiciones de desigualdad que viven diariamente necesitan ser abordadas desde la interseccionalidad de clase, cultura, etnia, genero, religiosa, entre otros.

El ultimo objetivo de curso es el OA 25, se refiere al reconocimiento de las diversidades de la sociedad, busca evaluar las posibilidades y desafíos que el mundo entrega para evitar toda forma de discriminación. El indicador de evaluación propone cuestionar, investigar e informarse sobre las situaciones de discriminación hacia las diversidades, además de pensar y proponer soluciones alternativas para evitar discriminación.

Es importante mencionar que en ambos niveles se proponen los mismos Objetivos Actitudinales que los docentes deben desarrollar con el estudiantado destacamos:

> Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad (MINEDUC, 2016a).

A partir del año 2020 la asignatura de HyCS en los niveles de tercero y cuarto medio ha sido eliminada, en su lugar se ha introducido la asignatura de "Educación Ciudadana". Adicionalmente se han elaborado dos asignaturas electivas para los establecimientos de formación técnico profesional o artística[2]. Estas nuevas asignaturas se imparten durante los dos últimos años y cuyos

[2] Para la educación científico humanista se han creado "Comprensión histórica del presente"; "Economía y Sociedad"; "Geografía, Territorio y Desafío Socioambientales" asignaturas que no hacen referencia a los desafíos de la migración, interculturalidad u extranjeros por lo tanto no son abordados en la presente comunicación.

títulos son: "Chile y la Región Latinoamérica" y "Mundo Global". Los nuevos programas de estudios comparten seis consideraciones generales para su optima implementación, la última de ellas hace referencia a *la atención a la diversidad* (culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento). La cual debe ser considerada por el docente ya que enriquece los escenarios de aprendizaje (MINEDUC, 2020a).

Para la asignatura Chile y la Región Latinoamericana reconocemos en su primer OA "Analizar procesos sociales y culturales recientes de Chile y América Latina tales como migraciones, cambios demográficos y urbanización, considerando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad" (MINEDUC, 2020c). Las propuestas ofrecidas reiteran un enfoque tradicional de la enseñanza de la HyCS desde la historiografía estudiando las transiciones democráticas de los años 1980 y 1990 en América Latina, además se abordan las crisis económicas del siglo XX que han afectado al continente desde la gran depresión de 1929 hasta la crisis de *subprime* del año 2008. Por último, se invita a evaluar críticamente el rol de los organismos internacionales en América Latina.

Considerando que las crisis económicas del siglo XX y las dictaduras de América Latina son revisadas en años anteriores. ¿Es necesario volver a estudiarla? Tal vez, las propuestas podrían dirigirse ha trabajar estos contenidos desde otras perspectivas y no exclusivamente mediante la comparación a gran escala entre los países. Podrían ofrecerse otras voces invisibilizadas aun en la enseñanza, y que han aportado significativamente en la conquista de mayor igualdad y derechos como las mujeres o las personas en situación de discapacidad, el reconocimiento de la diversidad de los colectivos LGTBIQ+ o los aportes al desarrollo de la interculturalidad desde los pueblos originarios.

Para trabajar los cambios demográficos y la urbanización es urgente discutir las condiciones de habitabilidad de la población chilena y extranjera, obligados a autoconstruir campamentos de emergencias en las zonas de catástrofes naturales y periféricas de las ciudades, sin acceso a servicios básicos como alcantarillado, agua potable, electricidad, conectividad o servicios de transportes. La discusión de estos problemas más la experiencia de vida de los estudiantes podrían ser insumos interesantes para abordar este objetivo.

En la última unidad del programa, mediante una propuesta de investigación, el estudiantado debe estudiar el panorama actual de la migración en América Latina y los desafíos pendientes en esta materia. Coincidente con la meta 10.7.2 de los ODS que dice relación con los países que han aplicado políticas migratorias bien gestionadas. Una propuesta seria trabajar desde los problemas socialmente relevante y problematizar en la sala de clase las medidas implementadas por Chile para la gestión de los ingresos irregulares de personas al país, como la militarización de las fronteras, la construcción de zanjas entre Bolivia y Chile, la promulgación de los

estados de excepción en las regiones del norte del país, las relaciones diplomáticas entre los países para resolver la crisis humanitaria que ocurren en las fronteras.

La asignatura "Mundo Global" destaca por aborda los fenómenos migratorios. En su primera unidad se contienen varias de Metas de los ODS. Su primer objetivo de aprendizaje busca "Analizar procesos migratorios contemporáneos en distintas regiones del mundo considerando múltiples causas, principales características, impactos en la sociedad de origen y de destino, y los desafíos para las sociedades y los Estados nacionales" (MINEDUC, 2020d). Una primera actividad es caracterizar las migraciones contemporáneas desde diversas fuentes, los textos presentados corresponden a la ONU, La Agenda 2030, se aportan datos de estadísticos de las migraciones. Se invita al profesorado a problematizar sobre el capital político que representan los migrantes para gobiernos y candidatos populistas en periodo de elecciones. Se discuten los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, pluralismo cultural, asimilación para entender y analizar las diversidades de la sociedad y los desafíos que representan para el estado nación las migraciones contemporáneas. Las actividades didácticas orientan al profesorado a "a terminar con el relativismo, los discursos de odio, la xenofobia, el racismo y la discriminación, entre otras conductas que afectan la convivencia" (MINEDUC, 2020d).

Si se busca terminar con este tipo de discursos es necesario ser explicito desde donde vienen estos discursos, contra quien están dirigidos, dónde se transmiten, quienes lo financian y cómo podemos combatirlos.

5. CONCLUSIÓN

La comunicación buscaba realizar un análisis de los ODS relacionados con los procesos migratorios en el currículum de historia y ciencias sociales en la enseñanza media de Chile. Los resultados nos permiten reflexionar sobre las propuestas curriculares para alcanzar estos objetivos.

Un primer aspecto que destaca es que en todos los niveles se establecen actitudes necesarias para promover la valoración de la diversidad cultural acorde al objetivo 8.8 de las metas de los ODS. La pregunta que surge es cómo se gestionan las diversidades. Los lineamientos del currículum dan a entender que los estudiantes deben asimilarse a la cultural nacional desde la tolerancia a las diversidades, mas no desde las desigualdades que viven las personas.

Otro aspecto hace referencias a las diferentes valoraciones que reciben las culturas y nacionalidades en función de su origen, esto se evidenció en la diferente consideración en el proceso de expansión territorial de Chile en la segunda mitad siglo XIX, cuando se estudia la importancia estratégica de la inmigración europea versus la invisibilización y los aportes de las culturas extranjeras en el norte del país posterior a la guerra del Pacífico.

La preocupación por informarse, investigar y evaluar las situaciones de discriminación hacia las diversidades y minorías trasciende la clase de historia y es posible identificar en las asignaturas de Educación Ciudadana, Chile y La región latinoamericana y Mundo global esta preocupación. Sin embargo, el carácter electivo de estas dos últimas asignaturas ponen en duda el real alcance de los objetivos de los ODS.

En este sentido se hace relevante los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, y el trabajo con problemas socialmente relevante. Problematizar las condiciones laborales de los trabajadores extranjeros (padres de los estudiantes), las políticas migratorias de los últimos años en Chile, o el costo de las remesas hacia sus países de origen permiten acercan las problemáticas de la sociedad y de sus familias a la sala de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marolla, J. (2019). Presencias y Ausencias: Multiculturalidad o Interculturalidad En El Currículo de Chile y Argentina Desde La Literacidad Crítica. En M. João y A. Gomes (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocritica* (pp. 288-96). Lisboa.

MINEDUC (2016a). *Programa de Estudio Primero Medio Historia , Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Sociales.*

MINEDUC (2016b). *Programa de Estudio Segundo Medio Historia , Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Sociales.*

MINEDUC (2020a). *Programa de Estudio Educacion Ciudadana 3° Medio*. Santiago.

MINEDUC (2020b). *Programa de Estudio Educacion Ciudadana 4° Medio.* Santiago.

MINEDUC (2021a). *Programa de Estudio Chile y La Región Latinoamericana 3° y 4° Medio*. Santiago.

MINEDUC (2020b). *Programa de Estudio Mundo Global 3° y 4° Medio*. Santiago.

Naciones Unidas (2018). *Agenda 2030 y Los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una Oportunidad Para América Latina y El Caribe.* Santiago.

Oller, M. y Pagès, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar,* 3, 172-87.

Sant, E., Santisteban, A. y Pagès, J. (2013). How can we contribute. To intercultural education through the teaching of history. En I. S. for H. Didactics (ed.) *Cultural and Religious Diversity and its Implications for History*. Wrocław, Wochenschau Verlag.

Santisteban, A. (2019). La Enseñanza de Las Ciencias Sociales a Partir de Problemas Sociales o Temas Controvertidos: Estado de La Cuestión y Resultados de Una Investigación. El Futuro Del Pasado 10:57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002.

Servicio Jesuita a Migrantes (2021). *Casen y Migración: Educación, Formación y Acceso a Oportunidades: Desafíos Aún Pendientes (Informe N°2)*. Santiago, Chile.

Tubino, F. (2011). *El Nivel Epistémico de Los Conflictos Interculturales*.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) Colonialidad: Perspectivas Críticas. V*isão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61–74.

6

LOS ODS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Paula Soto Lillo
Gabriela Vásquez Leyton

1. INTRODUCCIÓN

El urgente llamado a la acción en el contexto del cambio climático, en medio de una pandemia mundial producto del coronavirus nos hace plantearnos la necesidad de mirar con atención los objetivos propuestos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) que buscan crear condiciones de habitabilidad en el planeta para las futuras generaciones.

Como docentes, encargados de formar a niños, niñas y jóvenes como ciudadanos responsables y activos en sus comunidades, debemos buscar espacios para abordar las temáticas asociadas al desarrollo sostenible desde nuestras asignaturas en un currículo que viene establecido desde el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Teniendo en cuenta esta necesidad, el presente trabajo tiene como objetivo identificar en qué objetivos de aprendizaje definidos para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile es posible identificar espacios para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) considerando que el currículum no fue creado específicamente con este propósito. Siguiendo a Limón-Domínguez et al., *tenemos el deber de buscar dentro de los objetivos para la sostenibilidad una educación de calidad, favorecedora de una democracia ética y comprometida con la justicia social* (Limón-Domínguez et al., 2019, 18).

2. DESARROLLO SOSTENIBLE

La Asamblea General de la ONU en 1983 definió como desarrollo sostenible aquel que *permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro de satisfacer sus propias necesidades.*

(World Commision on Environment and Development, 1987, 23). Han pasado ya casi 40 años y el objetivo de alcanzar el desarrollo sostenible es aún una tarea pendiente. De ahí el llamado urgente a trabajar desde todos los ámbitos para avanzar en su logro.

2.1. Objetivos de desarrollo sostenible

Como parte de la Agenda de Desarrollo Sostenible, y como continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la ONU propone una serie de diecisiete objetivos con sus respectivas metas orientadas a la erradicación de la pobreza, protección del planeta y aseguramiento de la prosperidad de todos. Estos objetivos planteados el año 2015 y que se espera se cumplan hacia 2030 se denominan ODS, los que se detallan en la tabla 1.

TABLA 1. Objetivos y metas de Desarrollo Sostenible

OBJETIVO	META	OBJETIVOS	META
1: FIN A LA POBREZA	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo	10: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES	Reducir la desigualdad en y entre los países
2: HAMBRE CERO	Poner fin al hambre	11: CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES	Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles
3: SALUD Y BIENESTAR	Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades	12: PRODUCCIÓN Y CONSUMOS RESPONSABLES	Garantizar modalidades de producción y consumo sostenibles
4: EDUCACIÓN DE CALIDAD	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos	13: ACCIÓN POR EL CLIMA	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
5: IGUALDAD DE GÉNERO	Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas	14: VIDA SUBMARINA	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos

6: AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO	Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos	15: VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES	Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de la biodiversidad
7: ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna	16: PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS	Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas
8: TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO	Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos	17: ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS	Revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible
9: AGUA, INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación		

Fuente: ONU, 2015

Cada uno de los diecisiete ODS tiene a su vez sus propias metas que constituyen los indicadores de logro. Al revisar en detalle las metas podemos tener una mayor claridad de los aspectos que se deben considerar para cada ODS.

2.2. ODS y educación

Frente al llamado de la ONU por promover esta serie de objetivos que buscan el bien común de todos quienes habitamos la Tierra, como educadores no podemos quedarnos al margen (Limón-Domínguez et al. 2019), especialmente, desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia. Al respecto Vila et al. (2018) plantean que la educación no puede ser indiferente a *los ODS y su afán por acabar, sin excusas, con la pobreza y el hambre en el mundo, haciendo de la sostenibilidad del Planeta una tarea de amplios horizontes cívicos* (Vila et al., 2018, 4).

En el rol de formadores de los futuros ciudadanos, como docentes debemos promover una educación que contribuya al desarrollo de una *ciudadanía consciente y comprometida con el bienestar y la calidad de vida comunitaria* (Murga, 2020, 2), pero que al mismo tiempo considere también el ámbito glocal (Limón-Dominguez y Alcántara, 2019), aspecto que hace referencia a elementos globales y locales a la vez o que tiene características de los dos ámbitos.

La misma ONU ha generado propuestas orientadas a la difusión de los ODS entre los niños, sin embargo, estas no son necesariamente actividades pensadas para trabajar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que es el área que en este caso nos interesa.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el objetivo de este trabajo, se realizó un análisis del currículum nacional chileno en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los cursos comprendidos entre 5º año de primaria (primer curso de segundo ciclo básico) y 2º año de secundaria (último curso de secundaria en que la asignatura es obligatoria), con el foco puesto sobre los ODS, bajo el paradigma interpretativo (Hernández, 2014). Para realizar éste análisis, se hizo previamente una revisión bibliográfica sobre los ODS y los distintos aspectos que ellos implican de modo de tener el marco referencial que permitiera identificar en los objetivos de aprendizaje (OA) de la asignatura la posible presencia de estos contenidos.

Como metodología, se realizó un análisis documental (McKernan, 2008) en este caso de los OA presentes en los programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales correspondientes a los cursos antes señalados. Así, se identificaron un total de 140 OA en los 6 programas revisados.

Posteriormente, se realizó una codificación de datos a partir de los OA propuestos por el MINEDUC. Esto, a través del uso de tablas de datos basadas en la propuesta de Flick (2008) para una codificación, análisis e interpretación de datos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las tablas de datos realizadas para el análisis, la tabla 2 presenta una síntesis de los resultados, estableciendo qué ODS se visualizan en cada uno de los cursos revisados y los OA que permiten abordar cada uno de dichos ODS.

Los ODS que fue posible identificar en los programas son: Fin de la Pobreza, Educación de Calidad, Igualdad de Género, Reducción de las Desigualdades, Producción y Consumo Responsable, Acción por el Clima y Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

Para el caso de 5º básico encontramos 9 OA que incluyen entre sus contenidos temáticas asociadas a los ODS, siendo el 4 que hace referencia a Educación de calidad el que se puede identificar mayoritariamente, dado que 8 de los objetivos del curso consideran contenidos que lo abordan, seguido del ODS 16 Paz, Justicia e Instituciones sólidas, en el que se visualizan 5 objetivos de aprendizaje que lo trabajan a través de sus contenidos.

El programa de 6º año básico incluye 12 OA que abordan alguno de los ODS, siendo el curso con mayor cantidad de espacios curriculares para incluirlos. El ODS Educación de calidad es aquel que aparece mayoritariamente en un total de 10 OA, al que le sigue el de Paz, Justicia e Instituciones sólidas que es observable en 5 OA.

En el nivel de 7º año básico, se trabajan 4 ODS a través de 4 OA, siendo Educación de Calidad y Acción por el clima los 2 más trabajados en 3 OA cada uno.

El curso de 8º año básico es el nivel con menor presencia de ODS de todos los analizados, ya que es posible identificar solo el OA Educación de Calidad en 2 de sus OA.

En 1º año de educación media fue posible encontrar 2 ODS, Educación de Calidad en 2 OA y Acción por el clima en 1 de los OA del programa.

En relación con 2º año medio, último curso que considera la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como obligatoria, podemos encontrar 7 OA que incluyen en sus contenidos alguno de los ODS. De ellos, Educación de Calidad es el que tiene mayor presencia en los 7 OA identificados. Es también el único curso en que se visualiza la presencia de los OA Fin de la Pobreza y Reducción de las Desigualdades en uno de sus objetivos.

TABLA 2. Cursos y objetivos de aprendizaje que abordan los ODS

CURSO	OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE QUE LOS TRABAJAN
5º BÁSICO	4	10-11-13-14-16-17-18-22
	5	13-17-18
	12	10-11
	13	12
	16	13-14-16-17-18
6º BÁSICO	4	15-16-17-18-19-26-20-22-23-26
	5	7-17-20-23
	12	20
	13	12-14-20
	16	15-16-17-22-23

7º BÁSICO	4	20-22-23
	12	23
	13	21-22-23
	16	20
8ºBÁSICO	4	18-22
1ºMEDIO	4	5-25
	13	11
2ºMEDIO	1	24
	4	4-12-16-22-23-24-25
	5	24-25
	10	24
	16	24-25

Fuente:

De lo anterior se desprende que aun cuando no se abordan todos los ODS, si todos los programas de los niveles analizados incluyen en al menos uno de sus OA algún contenido que permite trabajar alguno de los ODS, siendo el nivel de 8º básico el que menos espacios curriculares ofrece para su abordaje y 5º el que tiene mayor presencia de ODS entre sus temáticas. Por lo mismo vemos que, como docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el currículum nos ofrece la oportunidad de promover a través de los contenidos de nuestra clase la consecución de los ODS.

El ODS Educación de Calidad fue posible identificarlo en todos los programas de curso analizados. Esto porque este ODS en su objetivo 7 persigue.

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Dado que el objetivo antes señalado hace referencia a los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con desarrollo sostenible que incluyen una amplitud de temas es que no resulta difícil encontrarlo en los programas y, por ende, hacer un abordaje desde la disciplina.

Cabe recordar que los contenidos que se desprenden de los OA presentes en el currículum se deben trabajar en las salas de clases, pero no se establece el cómo abordarlos. Por lo mismo depende de cada profesor la estrategia didáctica más adecuada a la realidad de sus estudiantes para trabajar dichos contenidos.

5. CONCLUSIÓN

Tal como hemos señalado, en el currículo escolar chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales comprendido para los niveles de 5º año básico a 2º año medio, es posible encontrar en sus objetivos de aprendizaje declarados, contenidos que abordan de forma explícita algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Del total de ODS identificados, el de Educación de Calidad es aquel que se encuentra de forma mayoritaria y, además, es el único que tiene presencia en todos los programas revisados. Esta situación nos plantea grandes desafíos pedagógicos y didácticos, de manera de enfrentar de mejor forma los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, enfatizando en la entrega de herramientas cognitivas, sociales y emocionales que les permita actuar responsablemente como futuros ciudadanos, participando comprometidamente en las tareas de la sociedad democrática y enfrentando los desafíos que implica su valoración, así como su defensa permanente.

Aun cuando el foco de la asignatura no está intencionado explícitamente de dicha forma, como docentes de Historia; Geografía y Ciencias Sociales no podemos dejar pasar esta oportunidad de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues entendemos su valor y nos sentimos comprometidos en su desarrollo, considerando que encontramos en el mismo currículum escolar, espacios para trabajar y desarrollar propuestas didácticas que contribuyan al logro significativo de los ODS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Flick, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* Sexta edición. Interamericana Editores.

Limón-Domínguez, D., Ruiz-Morales, J. y Torres, C. (2019). Una ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible. En Limón- Domínguez (Ed.) *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible.* Octaedro.

Limón-Domínguez, D. y Alcántara-Rubio, L. (2019). Ética ambiental y ética de cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible. En Limón- Domínguez (Ed.) *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible.* Octaedro.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. Taylor & Francis.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio de Quinto Año Básico.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18972_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Sexto Año Básico.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18973_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Séptimo Año Básico.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34940_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Octavo Año Básico.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18975_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer Año Medio.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Año Medio.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf

Murga-Menoyo, E. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. Comillas Journal of International Relations. Nº19. ISSN 2386-5776.

Organización de Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Vila-Merino, E. S., Caride Gómez, J. A. y Buxarráis Estrada, M. R. (2018). *Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. Trabajo presentado en Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible (XXXVII Seminario Teoría de la Educación) Universidad de La Laguna.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future. The Brundtland Report.* Oxford University Press.

7

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI: LA NECESIDAD DE NUEVOS RELATOS E IMAGINARIOS COLECTIVOS. LOS CASOS DE CHILE Y ESPAÑA

Gonzalo Andrés García Fernández[1]

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es problematizar acerca de la cuestión de la enseñanza escolar de la Historia el ámbito de la investigación de la teoría y la didáctica de la Historia. En segundo lugar, situaremos dicha problemática en un estudio de caso sobre el impacto e influencia de la enseñanza de la Historia en la formación de percepciones ciudadanas (políticas y sociales) en estudiantes secundarios de Viña del Mar y Alcalá de Henares. Dicho objetivo se verá atravesado por la siguiente pregunta: ¿Es importante la enseñanza de la Historia para afrontar los principales desafíos y crisis que adolece nuestra sociedad contemporánea?

Podríamos decir que en la actualidad el gran objetivo de la enseñanza de la Historia, es decir, su para qué, continúa siendo la formación de una específica de ciudadanía fundamentada en la nación y en los universales. Dicho paradigma se refuerza en el presente con lemas educativos muy comunes como lo es el conocimiento del pasado para la comprensión del presente (García, 2021a). De esta forma, en este trabajo reflexionaremos sobre el carácter de la Historia y su enseñanza, sobre si efectivamente la Historia enseñada nos ayuda a comprender nuestro presente.

Finalmente, plantearemos la necesidad de nuevos paradigmas teóricos y metodológicos en la Historia para la generación de nuevas narrativas históricas y visiones educativas de formación ciudadana.

[1] Grupo de Investigación Consolidado del Sistema Universitario Vasco: "País Vasco, Europa y América: Vínculos y Relaciones Atlánticas" de la Universidad del País Vasco. Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá. gonzaloandres.garcia@edu.uah.es

2. ELEMENTOS PROBLEMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL SIGLO XX

2.1. Nación, poder e historia

La Historia de las naciones o nacional es, nos guste más o menos, parte de nuestro itinerario curricular en nuestras escuelas. Se ofrezca de una u otra manera, ya que existen diferentes tipologías o formas de contarla, al final, la Historia nacional prevalece. Esto encuentra su explicación fundamentalmente a finales del siglo XIX, que cuando comienza un proceso de construcción y justificación nacional, es decir, de la elaboración de un gran relato o narrativa sobre la nación que antes no existía. Dicho relato o narrativa, avalada por el Estado e inventada por los historiadores profesionales de la época en adelante, se vuelve hegemónica en todo el mundo (ahora diríamos Historias tradicionales). Esta nueva Historia de las naciones ofrecerá algo que consideramos relevante: una lógica identitaria sujeta a la nación a través de una narrativa histórica. En definitiva, se inventa una Historia sobre las nacientes naciones decimonónicas con un objetivo doble: 1) cimentar las bases sociales y políticas del Estado, y 2) homogeneizar cultural e identitariamente a las sociedades que allí habitasen (Pérez, 2021; Fontana, 2006 y Anderson, 1993).

Entonces, cuando decimos poder, nos referimos al Estado, al poder que emana del mismo a través de su pensamiento orgánico sobre su presente y su futuro. Ahí la necesidad de edificar una utopía común fue fundamental. El futuro estaba por hacerse, y las Historias de la nación ofrecían una identidad común basada en un pasado imaginado. El objetivo central que se planteó en aquel entonces sería situar el presente en función de un futuro: el de las naciones.

El futuro de la nación será homogéneo y se impondrá la igualdad en términos culturales, obviando el ámbito social o jurídico donde prevalecerá la diferencia en términos de desigualdad (de derechos, de oportunidades, etc.). De esta forma, el poder, orquestado en función de intereses corporativistas elitistas (grupos de poder, élites políticas), necesitará de una narrativa sobre la nación que justifique la estructura de poder del Estado en función de una identidad que se encuentre fundamentada en un pasado imaginado, inventado ad hoc, y estructurado de forma lineal en valores de modernidad y progreso (Pagès, 2011; Carretero y Borrelli, 2010).

2.2. Positivismo e historicismo

Una de las principales escuelas epistemológicas en la Historia desde finales del siglo XIX fue la del positivismo historiográfico, que situó al historiador como un "científico del pasado", cuyo conocimiento se construía a través de la metodología científica. Otra importante fue la escuela historicista, la cual

discrepaba acerca del rol del historiador en la constitución del saber histórico. El historiador, dice un positivista, creará saber histórico a través del método científico, mientras que el historicista dirá que solo encontrará el saber fidedigno, o la verdad histórica, en las fuentes, por lo que el historiador no crea nada, sino que descubre, ordena, narra y muestra el saber histórico. De tal forma, ambas escuelas historiográficas coinciden tanto en la teleología de la verdad en Historia, como en la exclusión del historiador como un sujeto que interpreta un objeto, y que, por lo tanto, dispone de criterios propios que influyen sobre una determinada selección de fuentes, la elaboración de preguntas y objetivos de investigación, etc. (Carretero, 2019; Ankersmit, 1998 y Paul, 2019).

Históricamente, podríamos afirmar que el perfil positivista se torna hegemónico en el siglo XX, que su epistemología aún perdura en nuestro presente, sobre todo en los contextos educativos. Sin embargo, el historicismo, sin ser hegemónico, también es utilizado en educación hoy en día. Ambos perfiles historiográficos los consideraremos problemáticos por su afán compartido de enseñar una verdad histórica en términos únicos y excluyentes, lo que genera una visión unilineal, monolítica y estanca de la Historia; y obviando la diversidad y pluralidad existentes en nuestro mundo, que es poliédrico y polifónico, es decir, un mundo caracterizado por albergar una complejidad constituida por muchas voces, que en muchas ocasiones no son escuchadas en las tradicionales formas de enseñar y aprender Historia en la actualidad.

3. CONTEXTOS SUPRANACIONALES Y FORMACIÓN CIUDADANA

La construcción de los Estados-nación decimonónicos necesitaron de una narrativa o relato justificador y emancipador, que dejara atrás las sociedades de Antiguo Régimen y que dieran pie al mundo que conocemos hoy: el mundo de las naciones. Los historiadores profesionales tuvieron un rol esencial en dicha empresa, pero también la educación, es decir, surge la escuela y la Historia nacional con el objetivo de formar ciudadanos que se identificaran con la nación y que fueran leales a la misma (García, 2021b). La profesionalización de la Historia y el comienzo del inicio de una educación pública comienza a manifestarse a finales del siglo XIX y principios del XX. Dicho periodo de tiempo lo compararemos con el que transcurre entre finales del siglo XX y el presente siglo XXI, ya que ambos periodos de tiempo se destacan por el fin de un ciclo y comienzo de otro.

Durante el último tercio del siglo XX se vivieron experiencias políticas, sociales, económicas y culturales que, en parte, cambiaron el rumbo de nuestro mundo: el fin de la Guerra Fría, la caída de la Unión Soviética como alternativa ideológica y política en el mundo, el fin de las dictaduras militares y de periodos

autoritarios en América Latina y Europa, y el inicio y fin de las denominadas "Transiciones hacia la democracia". Por otro lado, en dichos momentos comienza además una era neoliberal hegemónica en el mundo que no solo contempla la transformación de un paradigma político-económico, sino que también uno de más carácter social y cultural en la sociedad. En medio de todos estos procesos, Estados, poderes e instituciones supranacionales se preocuparon, entre otras muchas cosas, por reincorporar a una ciudadanía que se encontraba en un estado postraumático a un nuevo proyecto de sociedad al cual se le denominó "la sociedad del siglo XXI". Este proyecto ciudadano o de sociedad tendrá, como hemos mencionado anteriormente, actores diversos tanto dentro como fuera de los Estados. Este paradigma de sociedad para el siglo XXI repercutirá con especial fuerza en el campo de la educación, con la finalidad de incentivar y promover una educación para el siglo XXI (García, 2020).

A nivel supranacional podemos mencionar a la UNESCO, fundada en el año 1947, la cual tuvo como principal lema fundador el de contribuir a los procesos de paz en el mundo. Dicha entidad, a finales del siglo XX convoca a un tal Jacques Delors, ex presidente de la Comisión Europea, para articular un proyecto entorno a cuáles deberían ser los nuevos objetivos de la educación del siglo XXI. De aquello surgió una obra colectiva dirigida por el propio Delors titulada: La educación encierra un tesoro. Dicha obra colectiva no sería un libro cualquiera, sino un informe a petición de la UNESCO que detallaría las coordenadas de la educación para el siglo XXI, un proyecto en el cual se trabajó durante toda la década de los años 90's. Este informe tendría cuatro grandes pilares o ideas fundamentales: aprender a saber, a hacer, a ser y a vivir juntos. La sociedad del siglo XXI ponía su punto final en el mundo y un punto y aparte en los Estados-nación, un guiño a la construcción de una ciudadanía internacional y diversa, situación que se diferencia de aquel periodo fronterizo de a finales del siglo XIX, principios del XX (Reimers y Chung, 2016).

No solo la UNESCO participa en este proyecto, sino que también entidades como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), creada en 1961 con motivaciones parecidas a las de la UNESCO, pero con un rol diferenciado. Esta entidad también se preocupa, ya entrados al siglo XXI, por hacer diagnósticos a los estudiantes mediante informes PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) y consultas especializadas denominadas *Definition and Selection of Competencies (*DeSeCo). A estas iniciativas se le fueron sumando otras como el programa de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el siglo XXI, impulsada por compañías del mundo de la tecnología como Cisco, Intel y Microsoft. También hubo iniciativas más directas en el entorno al comportamiento cívico y ciudadano. El IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), creado en el año 1958, fue otra institución de corte supranacional cuyo objetivo elemental será la educación escolar. El IEA tiene varias ramificaciones de estudio y una de ellas nos interesa en

particular: el ICCS (International Civic and Citizenship Education Study). Los informes del ICCS están destinados a evaluar y diagnosticar los comportamientos cívico-ciudadanos y la percepción que se tiene de los mismos por parte de los estudiantes.

También existen iniciativas construidas en el marco nacional destinadas al mundo, concretamente del Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos para el mundo, donde se pidió la colaboración de Margaret Hilton y James Pellegrino para elaborar un informe de investigación psicológica y social sobre las habilidades en el siglo XXI denominado: *Education for life and work: Developing Transfereable Knowledge and Skills in the 21st century*. En dicho informe van un poco más allá ya que a los autores se les pide resultados sobre lo ya avanzado hasta el momento, concretamente hasta la primera década del siglo XXI.

No podemos dejar de mencionar a la Unión Europa, un poder supranacional en el marco europeo que no se ha quedado al margen de todo lo expuesto, sino que lo ha apoyado, sobre todo con financiación (desde instituciones hasta centros escolares). En la actualidad, la UE tiene en marcha un proyecto que está inserto en las ideas de construcción de sociedad para el siglo XXI denominada "Educación y Formación 2020", un proyecto es conveniente de estudiar, así como sus proyectos más contemporáneos ("Espacio Europeo de Educación y más allá, 2021-2030"), ya que todo lo que hemos mencionado no es una mera casualidad sino parte de un proyecto global ciudadano en el marco de la internacionalización de las políticas educativas.

Entonces, ¿existe pues un nuevo paradigma educativo, social y político para el siglo XXI? Más bien hablaríamos de una reforma de las principales debilidades de los sistemas educacionales a nivel económico, de acceso y en términos culturales (multiculturalismos, interculturalismos). El gran problema de todo ello fue que las debilidades que en esta comunicación consideramos como fundamentales, las epistemológicas y deontológicas, no cambian demasiado su rumbo. Es más, se asientan bajo nuevos criterios. Si bien la nación se deja en un segundo lugar, el objetivo educativo del siglo XXI girará alrededor de criterios psicológicos, como la resiliencia, y de productividad; de competitividad individual y eficiencia; de virtualización, supranacionalismo y globalización. En dicho marco la Historia tendrá la finalidad central de no olvidar a la nación, insistiendo en la enseñanza de Historias nacionales excluyentes.

4. EDUCACIÓN E HISTORIA: EL CASO DE CHILE Y ESPAÑA

Ante los resultados de nuestros estudios de caso, producto de un estudio etnográfico en aulas de liceos de Viña del Mar y IES de Alcalá de Henares nos hacemos una pregunta central: ¿Influye la Historia que se enseña en la

formación de percepciones ciudadanas (sociales y políticas) en el último curso escolar en estudiantes secundarios? Al respecto, llegamos a algunos resultados y reflexiones para continuar discutiendo e investigando.

Por un lado, destacaremos la relación de los estudiantes con la Historia enseñada, que se caracterizó por ser lejana y apática, y, por otro lado, sus percepciones sobre la Historia, que denotó una visión axiomática, estática y lineal de la Historia. Estos dos escenarios nos llevaron a descubrir otros más específicos como, por ejemplo, sus percepciones respecto al poder en la Historia. Esto fue parte una percepción ciudadana generalizada que los sitúa fuera del poder, es decir, asumen a priori que el poder "es asunto de gente que está a otro nivel", tal y como decían algunos estudiantes viñamarinos, o que el poder "no es asunto nuestro", decían otros estudiantes alcalaínos.

A menudo estos estudiantes están habituados a estudiar, leer, escuchar, recitar y memorizar sobre grandes monarcas y emperadores, notables presidentes y ministros como los únicos gestores de la transformación política. Durante años se ven expuestos a una Historia de estas características, sea en el formato de Historia nacional o en el formato de Historia Universal o del Mundo Contemporáneo, es decir una Historia del siglo XIX y XX en la Europa occidental. Esto lo consideramos especialmente problemático, sobre todo si asumimos que vivimos en un mundo cada vez más conectado, donde vemos cómo cada vez más se reclama el reconocimiento de las diferencias. Entonces, y en dicho contexto, ¿qué papel juega una enseñanza de Historias nacionales o de Historia contemporánea de la Europa Occidental?

Ante una enseñanza de contenidos de Historia que consideramos que no conecta con ese mundo que mencionábamos anteriormente, destacamos algunas interpretaciones de nuestra investigación que nos llevó a comprender que los estudiantes observados perciben que participar o trasformar la política no es algo que les incumba. También pudimos presenciar como muchos estudiantes compartían la percepción de que la adquisición de herramientas críticas y de pensamiento histórico no eran suficientes para cambiar su mundo, o que directamente no eran útiles. Con cierta impotencia, registramos la incapacidad o limitaciones de muchos estudiantes para discutir sobre las noticias de la más reciente actualidad mundial, a pesar de su estrecha relación con el mundo de la información y redes sociales.

Las causas de dichos problemas alrededor de estas percepciones ciudadanas en nuestros estudiantes las encontramos, en gran parte, en los criterios pedagógicos y epistemológicos de los currículos escolares de Historia.

En el caso de Alcalá de Henares, dichos criterios son los que en su día implantó Esperanza Aguirre en el Ministerio de Educación en el año 1996, pero también, más tarde como presidenta de la Comunidad de Madrid. Para entender lo que sería, y es, la asignatura de Historia de España de segundo

de bachillerato en la Comunidad de Madrid, seleccionamos un extracto de su opinión acerca de su enseñanza en un discurso que expuso en la Real Academia de la Historia en ese mismo año:

> Existe escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar una sola vez una lección sobre Julio Cesar o sobre Felipe II. En la enseñanza obligatoria la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología... brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales... con el resultado de un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno.

Si bien es un pequeño extracto, es justamente esta idea de la Historia la que se trasmite hoy en día en los IES madrileños, distando del resto de Comunidades Autónomas donde la Historia de España parte en el siglo XIX, y no en la Prehistoria.

Por otro lado, en nuestro caso viñamarino vemos que los currículos de Historia, de tinte más cívico-ciudadano, son determinados por los Ministerios de Educación de forma directa y sin intermediarios regionales como sucede en España. Las más o menos recientes reformas educativas en Chile del año 2016 ultimaron un proyecto que se llevaba pensando desde la primera legislatura de Michelle Bachelet, que se caracterizó básicamente por implementar un nuevo elemento en los requerimientos escolares en el marco de la enseñanza de la Historia. A "conocimientos" y "habilidades" se les agregó "actitudes", un tridente que debería tener como objetivo no solo el aprendizaje de conocimientos específicos y la adquisición de habilidades propias de la historia, sino que además los estudiantes deberán generar actitudes con respecto a la enseñanza de la Historia. Estos elementos que hacen referencia, en parte, a la construcción de su ciudadanía bajo unos determinados criterios epistemológicos, conductuales y morales.

En definitiva, en ambos casos vemos como ambas narrativas históricas se relacionan con las percepciones ciudadanas que registramos en nuestros los estudiantes observados; que son parte de su forma de ver y comprender el mundo. De esta forma, estos estudiantes o ciudadanos en formación, de forma más incontinente que consciente, comparten criterios epistemológicos, narrativos sobre "un pasado", así como una lógica espacio-temporal nacional, cronológica y lineal, de progreso y modernidad, que les limita su forma de comprender su presente, cerca su relación con el pasado y obstaculiza su capacidad para la imaginación de futuros alternativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.

Ankersmit, F. (1998). La experiencia histórica, *Historia y Grafía*, (10), 209-266.

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (495), 59-63.

Carretero, M., y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Borrelli (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.

Fontana, J. (2006). ¿Qué Historia para el siglo XXI? *Analecta: revista de humanidades*, (1), 1-12.

García Fernández, G. A. (2020). Políticas supranacionales en educación: el rol de la Historia en las escuelas de Chile y España. En Pérez Herrero, P., y Cavieres Figueroa, E. (Eds.), *Historia y Prospectiva* (pp. 133-157). Marcial Pons. https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb9hk

García Fernández, G. A. (2021a). Formación ciudadana e Historia. Un estudio de caso en un centro educativo de Viña del Mar (Chile), *CLIO History and History teaching*, (47), 96-131. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475442

García Fernández, G. A. (2021b). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016), *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 36-59. https://doi.org/10.19053/01227238.11118

Pagès Blanch, J. (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?*, San Luis Potosí: *International Standing Conference for the History of Education.*

Pérez Herrero, P. (2021). Libertad, igualdad y derechos en tiempos de crisis y futuros inciertos. En Cavieres Figueroa, E. y Pérez Herrero, Pedro (Coords.), *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 23-50). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Reimers, F. M. y Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.

8

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LA PAMPA, ARGENTINA

Melina Ivana Acosta
María Cristina Nin

1. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA PROVINCIA DE LA PAMPA

La enseñanza de la geografía en la Educación Secundaria de Argentina responde a las propuestas curriculares de cada jurisdicción. Éstas se elaboraron en relación a la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206/06 a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), a los Marcos de Referencia de cada Orientación y a las normativas dispuestas por el Consejo Federal de Educación (CFE). Es decir, el currículum se construyó a partir de acuerdos entre los marcos legales y los aportes de especialistas en cada una de las asignaturas quienes mediaron entre las propuestas de la normativa y las voces de los y las docentes en ejercicio. Este proceso refleja la complejidad y a su vez la riqueza que sintetizan las propuestas político educativas en las que se debaten los intereses de diversos grupos, algunos contradictorios como otros que presentan resistencias.

En el presente trabajo se realiza un análisis interpretativo del currículum de Geografía de la Provincia de La Pampa. Para ello se indaga en los aportes que éste realiza a la enseñanza de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A partir de la premisa que los docentes son hacedores de currículum con las intervenciones que llevan adelante, con la interpretación del currículum formal y con las decisiones pedagógicas que definen las prácticas de enseñanza áulicas, resulta pertinente realizar el análisis.

La agenda 2030 y los ODS se convirtieron en un compromiso de los Estados signatarios a modo de alianza mundial, a partir de la cual la

educación cumple un rol protagónico debido a la relevancia de enseñar problemáticas sociales emergentes. En la problematización de la enseñanza de la Geografía, las temáticas que plantean los ODS son insumos para abordar desde diferentes perspectivas de análisis la comprensión de los territorios a diferentes escalas. Potenciar de manera transversal cada uno de los objetivos, requiere no sólo un desafío en las prácticas escolares sino poner en tensión supuestos y representaciones sobre algunas temáticas instituidas y arraigadas.

En este sentido, la educación geográfica asume estrecha relación con esta propuesta desde los enfoques epistemológicos, pedagógicos y didácticos. Posibilita reflexionar sobre el enfoque en su implementación a partir de la enseñanza basada en problemas o proyectos integrales que involucren temáticas acordes a los tiempos actuales, a diversos actores sociales y las problemáticas que los atraviesan. Es decir, que los ODS resultan significativos para la formación en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con las realidades sociales.

2. ODS Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA COMPROMETIDA CON LA REALIDAD

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron proclamados el 25 de septiembre de 2015 con el propósito de continuar lo iniciado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y trabajar de manera mancomunada entre los Estados para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar prosperidad a los seres humanos. Se pusieron en marcha en enero de 2016. Cada uno de los objetivos tiene metas específicas que deberían ser alcanzadas en quince años a partir de la firma del compromiso. La Resolución de ONU que proclama una Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible expresa que los 17 ODS conforman una agenda universal para continuar los ODM y superar los desafíos pendientes. "Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental" (ONU, 2015, p. 2). Para efectivizar estos objetivos y metas, los países que integran la ONU se comprometen a invertir, trabajar y difundir el cumplimiento de las metas propuestas, aunque su cumplimiento está en manos de diferentes agentes (Nin y Shmite, 2019; Nin, 2019). Por su parte, la ONU a través del PNUD y enmarcado en el enfoque común del Grupo de Desarrollo de las Naciones Unidas creó MAPS (Transversalización, Aceleración y Apoyo a las Políticas) con el fin de apoyar a los países en la implementación de la Agenda 2030. Los tres componentes, buscan de manera articulada forta-

lecer la implementación de los ODS. A partir de la transversalización se busca generar conciencia entre los actores involucrados y colaborar con los Estados a efectivizar la agenda en los niveles nacional y local.

Desde una perspectiva de análisis geográfico se puede pensar la propuesta de Naciones Unidas desde la mirada de las instituciones y su capacidad para gestionar políticas que articulen las escalas local, nacional e internacional. El concepto de gobernanza de Sassen (2000) nos permite realizar una analogía explicativa sobre el rol y la participación de los gobiernos, sectores privados y empresariales y la sociedad civil para la concreción de acciones y la toma de decisiones en materia de políticas públicas, que atiendan las demandas actuales en el marco de la sostenibilidad. Es indispensable para ello, incentivar a diversos actores sociales a la efectivización de los compromisos asumidos, a trabajar mancomunadamente y de manera sostenida en el tiempo.

Desde los ámbitos locales, la educación resulta la estrategia adecuada para implementar acciones concretas de la Agenda 2030, por consiguiente, las/los educadores se convierten en agentes de promoción del conocimiento de realidades diversas, contrastantes, conflictivas, bajo la lupa de los ODS. En síntesis, el enfoque que propone el paradigma de desarrollo sostenible, puede interpretarse tal como lo plantea Granados Sánchez y Medir Huerta (2021) a través de la metáfora del catalejo compuesto por tres lentes; medioambiente, sociedad y economía. La mirada integrada y articulada de estas tres variables,

> (...) permite pensar en la sostenibilidad global, pero también tiene la habilitad de enfocar realidades escalares menores y, así, hacer posible la comprensión de contextos cercanos desde los cuales se pueda actuar con más energía para hacer que nuestras vidas y entornos sean más sostenibles (Granados Sánchez y Medir Huerta, 2021, p. 13).

En el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas promueve la educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), la educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y el Sostenimiento de la Paz. "Debates, redefinición de políticas educativas, nuevas propuestas curriculares y de enseñanza que los estados comprometidos con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible tendrán que facilitar en el marco de sus organizaciones institucionales" (Nin y Lorda, 2019,14). El marco de la EDS (UNESCO, 2020) convoca a los Estados a trabajar para la transformación de la sociedad, construir un mundo más justo y equitativo y propone ejes de trabajo para Educación 2030, como "transformación de la sociedad", "pedagogía y entorno de aprendizaje", "contenidos del aprendizaje" y "resultados del aprendizaje". La educación geográfica presenta potencialidad respecto al estudio de las problemáticas que atañen a los ODS y las posibles interconexiones

entre los aspectos ambientales, económicos, políticos, culturales y sociales que otorgan la trama explicativa a los problemas del siglo XXI.

3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA, RETOS PARA EL ABORDAJE DE LOS ODS

La Ley de Educación Nacional en el año 2006 otorgó el marco para la elaboración de los diseños curriculares provinciales a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Estos tienen una vigencia de 10 años y por los cambios que se avizoran permanentemente en el mundo debemos asumir el desafío de de-construirlos para re-construirlos.

Las agendas educativas mencionan que el compromiso con las próximas generaciones debe ser aún mayor en materia de justicia social y ambiental, en prácticas de sostenibilidad y sustentabilidad ambiental, en la formación y construcción de ciudadanía -global, ambiental y social-, luchar contra la desigualdad de acceso a los recursos naturales y los bienes comunes, entre otras temáticas relevantes para abordarlas de manera transversal.

Los saberes del currículum se transforman en prioritarios, sin embargo, existen saberes emergentes que se constituyen en aprendizajes del mundo real, cercano, cotidiano y global. Lo emergente es espontáneo y actual y está cargado de una temporalidad presente y futura. Para ello, la enseñanza de dichos saberes requiere una adecuada contextualización de parte de las/os docentes a partir de recuperar las diversas realidades, historias, voces de estudiantes y sus conocimientos previos. Su abordaje debe permitir articular lo nuevo que emerge con lo conocido, lo espontáneo y lo permanente que perdura a través del tiempo (Resolución CFE Nº 330/17).

Los materiales curriculares son la base fundamental para la planificación de cada docente, sin embargo, cada docente tiene la oportunidad de organizar sus clases sobre la base referencial del currículum, siendo constructor de su propia propuesta de enseñanza (Nin, Acosta y Leduc, 2020). La educación secundaria asume un compromiso social con las realidades actuales y globales. Es por ello que no se encuentra al margen de las transformaciones económicas, sociales, políticas, ambientales y culturales acaecidas en el siglo XXI. La incorporación de los ODS a la planificación de la enseñanza incorpora nuevas categorías conceptuales para el desarrollo de una enseñanza y aprendizajes comprometidos socialmente con el entorno local y mundial.

El Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) en referencia a la Secundaria Federal 2030, brinda algunas orientaciones sobre qué saberes emergentes se caracterizan propios del siglo XXI, entre los que menciona “Ciudadanía desde una perspecti-

va global y local; Bienestar, salud y cuidado personal; Ambiente -cambio climático, energías renovables- y educación para la sostenibilidad; Juventud, desarrollo y trabajo; Arte, cultura y patrimonio" (Resolución CFE Nº 330/17). Asimismo, anuncia que podrían ser definidos a nivel jurisdiccional e institucional en los que se asuma la responsabilidad social y ciudadana de las/os estudiantes frente a problemáticas reales, que les permita involucrarse con la complejidad que se plantea en el mundo a partir de un abordaje articulado entre disciplinas.

En este sentido, la articulación en las acciones institucionales para la incorporación de los ODS y a la planificación de la enseñanza, deberían pensarse y diseñarse en el marco de la integración de saberes en jornadas de trabajos, proyectos, propuestas de aprendizaje basadas en problemas desde lo que cada disciplina o área pueda aportar. Sin dudas, que la educación geográfica potenciaría su compromiso para asumir la enseñanza de temáticas de interés y saberes relevantes en relación a la capacidad de propiciar estrategias para la formación de estudiantes críticos - reflexivos en perspectiva ciudadana y sostenible. Estas estrategias a su vez, forman parte de las capacidades y habilidades que se pretenden desarrollar en un perfil de estudiante propio de estos tiempos, como potenciar el trabajo en equipo o colaborativo, trabajo con otros en la resolución de problemáticas, prácticas educativas inclusivas, propiciar la comunicación, el compromiso con la realidad social.

Como ya se mencionó, la Agenda 2030 convoca a diferentes actores sociales para su implementación: públicos, privados, locales, nacionales e internacionales. Entre ellos, las Universidades cumplen un rol destacado debido a que son las responsables de la promoción de la investigación, la creación de innovaciones, la formación de profesionales en distintas áreas del conocimiento. Tienen la responsabilidad académica y pedagógica de promover y desarrollar acciones para el cumplimiento de la Agenda 2030 (Nin y Shmite, 2019). En este sentido, la promoción desde la formación e investigación en didáctica de la geografía de la incorporación de saberes emergentes vinculados con la agenda internacional es clave para sostener el compromiso con la educación geográfica renovada, actualizada y acorde con los desafíos que plantea el siglo XXI. En la Tabla 1 se sintetizan los Ejes estructurantes del Ciclo Orientado[1] de la Educación Secundaria de la Provincia de La Pampa en relación a los ODS y a posibles temáticas y problemáticas geográficas a enseñar.

[1] La Educación Secundaria en La Pampa está organizada en seis años, el primero, segundo y tercer año constituyen el Ciclo Básico y el cuarto, quinto y sexto el Ciclo Orientado. Por razones de extensión en este trabajo se analizan los ejes del Ciclo Orientado. Sin embargo, es posible y también necesario incorporar los vínculos entre ODS y problemas geográficos también en los primeros años de la educación media como así también en la educación inicial y primaria.

TABLA 1. Curriculum, ODS y temas/problemas geográficos

Ejes propuestos en el currículum de Geografía	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	Posibles temas/ problemas geográficos a enseñar
La dimensión política de los territorios	Objetivo 16. "Promover sociedades pacíficas y mejor acceso a la justicia". Objetivo 17. "Revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible".	Organizaciones supranacionales, alianzas entre los países desarrollados y en vías de desarrollo para establecer acuerdos de cooperación y trabajo conjunto. Abordaje de las condiciones y la calidad de vida de la población en el mundo. Trabajo infantil, trabajo informal. Violencias, trata de personas. Acceso a la educación como derecho humano y como forma de socialización secundaria.
La dimensión sociodemográfica de los territorios	Objetivo 1. "Erradicar la pobreza en todas sus formas en el mundo". Objetivo 2. "Poner fin al hambre y la mejora de la nutrición". Objetivo 3. "Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos". Objetivo 4. "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad". Objetivo 5. "Lograr la igualdad de género y autonomía de las mujeres".	Condiciones de vida de la población mundial. Pobreza, hambre, hambruna. Desnutrición, malnutrición. Indicadores sociodemográficos: mortalidad infantil y mortalidad materna. Crisis humanitaria. Desplazamientos forzosos. Enfermedades de transmisión sexual. Acceso igualitario a la educación. Acceso a derechos de mujeres y niñas. Matrimonios forzados. Mutilación genital femenina.
La dimensión ambiental de los territorios	Objetivo 6. "Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible". Objetivo 7. "Garantizar el acceso a una energía asequible, segura y sostenible". Objetivo 7. "Garantizar el acceso a una energía asequible, segura y sostenible".	Vulnerabilidad y fragilidad ambiental. Establecer acuerdos ambientales multilaterales entre países. Acceso a los recursos naturales y bienes comunes. Condiciones de vivienda dignas, acceso a agua potable para consumo humano, energía eléctrica, calefacción. Soberanía y seguridad alimentaria. Procesos migratorios. Desplazados y refugiados ambientales.

La dimensión económica de los territorios	Objetivo 8. "Promover el crecimiento económico sostenido". Objetivo 9. "Construir infraestructura resiliente y fomentar la innovación". Objetivo 10. "Reducir la desigualdad en y entre los países". Objetivo 11. "Lograr que las ciudades sean inclusivas y seguras". Objetivo 12. "Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles". Objetivo 13. "Adoptar medidas urgentes contra el cambio climático". Objetivo 14. "Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos y mares". Objetivo 15. "Proteger los bosques y luchar contra la desertificación".	Sinergias cooperativas para el desarrollo económico de los países. Innovación tecnológica para el desarrollo de países. Capacidad de generar empleo. Derechos igualitarios desde la perspectiva de género en relación al salario. Políticas laborales en relación a las condiciones de trabajo dignas. Acceso a ciudades limpias, sostenibles Ciudades seguras e inclusivas. Accesos y eliminación de barreras inaccesibles. Planificación, gestión y organización urbana. Transporte y circulación urbanas. Turismo sustentable. Ciudades ecológicas. Conciencia ciudadana. Acciones contra el Cambio Climático y el Calentamiento Global. Los ambientes en el mundo. Protección y cuidado de océanos, mares, bosques. Reglamentaciones para la caza y pesca. Conservación de suelos y de la biodiversidad. Desertificación y desertización. Catástrofes ambientales. Riesgo y vulnerabilidad ambiental.
La dimensión cultural de los territorios		Respeto a la diversidad cultural. Formas alternativas de producción. Rol de las mujeres en la producción y reproducción. Análisis desde la perspectiva de género en diferentes escalas territoriales. Construcción de identidades/alteridades/conflictos. Derechos humanos y acceso igualitario a la salud, educación, recursos naturales, entre otros.

Fuente: Elaboración propia en base al Ministerio de Educación de La Pampa (2013) y ONU (2015)

Los ejes que organizan el currículum se consideran estructurantes sin embargo no constituyen contenidos de enseñanza, sino que permiten la selección de conceptos clave que conforman la trama explicativa de cada eje. Las/os profesoras/es tienen la libertad de realizar los recortes conceptuales y temáticos que crean pertinentes de acuerdo a la realidad e interés del grupo clase. Por otra parte, se consideran las escalas territoriales a abordar en cada año[2]. Es decir que la determinación de qué problemáticas geográficas enseñar forman parte de las decisiones didácticas de las/os docentes -junto con sus estudiantes en una tarea compartida de co-construcción permanente de la planificación-.

De acuerdo a la síntesis presentada en la Tabla 1, cada uno de los ODS puede abordarse en relación a diferentes escalas territoriales. También pueden plantearse proyectos que articulen el tratamiento de éstos en los diferentes años del Ciclo Orientado. De este modo al finalizar la formación secundaria las/os estudiantes experimentarán el análisis e interpretación de temas y problemas reales en diferentes escalas territoriales.

Si bien se confeccionó un cuadro para una mejor y clara visualización, se pueden trabajar en el aula las dimensiones, los ODS y las temáticas geográficas articuladas. Desde el interjuego de escalas (Gurevich, 2005), el análisis horizontal y vertical del currículum a partir de ejes y saberes, y la transversalidad de la planificación se evidencian como posibilidad de abordar integralmente los ODS.

4. REFLEXIONES

A modo de cierre, pero con la convicción que es un camino que recién comienza, consideramos que el currículum de La Pampa, si bien no explicita el abordaje de los ODS, su planteo posibilita la incorporación en clave de educación geográfica de la Agenda internacional propuesta. Resaltamos la potencia de incorporarlos debido a que cada una de las temáticas que expresan son geográficas. Además, las miradas transversales, interdisciplinares y en múltiples escalas otorgarán a las/os estudiantes formación en ciudadanía. Reconocerse como actores activos de la construcción de los territorios a partir de las herramientas conceptuales y metodológicas que le brinde la geografía estimulará el interés por conocer realidades lejanas. En este proceso el rol de las/os profesoras es esencial para generar el análisis de situaciones de enseñanza

[2] En la provincia de la Pampa se acordó por acuerdo federal abordar en 4to año la escala mundial, en 5to año la escala nacional con referencia latinoamericana, y en 6to año la escala nacional con especial referencia en lo local y provincial. La enseñanza de la Geografía se encuentra presente hasta 6to año de nivel secundario en las Orientaciones Ciencias Sociales y Humanidades y en Turismo y hasta quinto año en las ocho Orientaciones restantes.

espejo en el ámbito local y regional con convicción y compromiso social y sostenible. De este modo, las propuestas que se lleven a cabo trascenderán el espacio del aula en el aprendizaje de los saberes a partir del compromiso social y la participación activa.

Asimismo, cabe destacarse que la EDS en el marco de los ODS, debería concretarse en los todos los niveles de escolarización y formación universitaria. Para ello, proponer proyectos y acciones conjuntas para el fortalecimiento e incorporación de saberes relevantes a los programas de estudio. Como así también el desarrollo de agendas de trabajo entre docentes y su planificación conjunta con estudiantes y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Granados Sánchez, J. y Medir Huerta, R. M. (Eds.) (2021). Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible. Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/11/16299.pdf

Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de La Nación (2006). Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

Ministerio de Educación. Provincia de La Pampa. 2030. Escenarios de la Educación en la Provincia de La Pampa. Tensiones, desafíos y acuerdos. https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/programas_proyectos/educacion_2030/2030.pdf

Ministerio de Educación de La Nación. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). Resolución CFE Nº 330/17. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Secundaria Federal 2030. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf

Nin, M. C., Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. *REIDICS,* 6, 2020, pp. 94-111. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3644/2447

Nin, M. C. y Shmite, S. M. (2019). Objetivos de desarrollo sostenible. Desafíos de la Universidad ante la Agenda 2030. En Dillon, B; Nin, M. C. y Pombo, D. (Compiladoras). Repensar las Geografías para construir saberes en contextos dinámicos. (2019). pp. 167-165. Santa Rosa: EdUNLPam. Libro digital, EPUB. Archivo Digital: descarga y online.

Nin, M. C., y Lorda, M. A. (2019). Educación geográfica y formación en ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos. *Cardinalis*, *7*(13), 136-153. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/27149

Nin, M. C. (2019). La articulación de la Universidad y la Escuela secundaria. Desafíos educativos ante la agenda 2030. Revista HUELLAS v. 23, n. 2, p. 193-198, https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/4082

ONU. (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS. ONU, Nueva York. http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Objetivos de Desarrollo del Milenio - ODM. INFORME 2015. ONU, Nueva York. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Sassen, S. (2000). Nueva geografía política. Un nuevo campo transfronterizo para actores públicos y privados. Conferencia del Millenium, L*ondon School of Economics,* 25 de enero de 2000. http://www.sindominiopuntonet/arkitzean/multitudes/multitudes3/nueva_geografia_política.htm.

UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de Ruta.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS ODS

BLOQUE 2

Los ODS en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales

Formación del profesorado y práctica docente en Ciencias Sociales ante el fenómeno de la globalización para el logro de los ODS: Prácticas educativas

VI

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LOS ODS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

1

APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES SOBRE PATRIMONIO DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Janire Castrillo
Iratxe Gillate
Ursula Luna
Teresa Campos-López

1. MARCO TEÓRICO

El patrimonio es un concepto polisémico qué aúna el conjunto de bienes que, de manera subjetiva, se consideran valiosos y dignos de ser cuidados y conservados por una colectividad. El concepto encierra tras de sí una serie de elecciones, ya que un elemento únicamente es considerado patrimonio cuando ha pasado por un proceso de patrimonialización y socialmente se le ha dotado de valor (Davallon, 2010). Esas elecciones experimentan constantes fluctuaciones, en consonancia a los cambios e intereses sociales (Arrieta, 2006). De manera que decidir qué es patrimonio es, en cierta medida, una cuestión política (Estepa et al., 1998; Prats y Hernández, 1999), ya que implica optar por valorar determinados elementos de la cultura o el medio ambiente y, consecuentemente, descartar otros.

En las últimas décadas, se ha pasado de considerar como patrimonio a las obras arquitectónicas, escultóricas o pictóricas de tipo monumental con un valor universal excepcional, a tomar por tal al conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan la herencia cultural de grupo (Fontal, 2003) y que ayudan a explicar las estructuras sociales (Cuenca, 2002). A pesar de ello, la conceptualización mayoritaria del patrimonio sigue estando asociada a una perspectiva tradicional de tipo histórico-monumentalista y no tanto a una perspectiva simbólico-identitaria, tanto por

parte del alumnado de ESO (Marín-Cepeda y Fontal, 2020), como del profesorado (Castro et al., 2020; Gillate et al., en prensa).

El profesorado en activo posee una visión unánime acerca del potencial del patrimonio para mejorar la enseñanza de la historia y la comprensión de las sociedades actuales (Molina y Ortuño, 2017). Ciertamente, es un elemento clave con relación al desarrollo del pensamiento histórico, puesto que los elementos patrimoniales pueden facilitar la comprensión de hechos de otras épocas, de manera más significativa y motivadora (Van Boxtel et al., 2015). Pero también es reseñable la importancia del patrimonio para la forja y reforzamiento de identidades, individuales y colectivas, ya que a través del mismo puede trabajarse la cohesión de grupo (Molina et al., 2016) y reflexionar en torno a cuestiones asociadas a la ciudadanía crítica (Cuenca et al., 2017). Especialmente tratándose del patrimonio local, ya que valorarlo implica crear relaciones entre las personas y los bienes del entorno próximo, en un proceso de identificación y apropiación simbólica (Kortabitarte et al., 2015).

De ahí la importancia de la educación patrimonial, tanto en contextos formales como informales, como auspiciadora de procesos de adhesión, que derivan en la valoración, la conservación, el respeto, el cuidado y la transmisión de los bienes (Fontal, 2007; Marín-Cepeda, 2014). Esos procesos son necesarios para lograr el undécimo de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, orientado a la promoción de ciudades y comunidades sostenibles, ya que la única manera de proteger el patrimonio es valorizándolo y para ello tiene que ser enseñado (ONU, 2015).

Si bien el patrimonio es un contenido con relativa presencia en el actual *currículum* educativo de las distintas comunidades autónomas españolas, el abordaje de la educación patrimonial en los programas de formación inicial de docentes es relativamente escasa (Fontal et al., 2017). No obstante, constituye una línea de trabajo en auge dentro de la didáctica de las ciencias sociales (Monteagudo-Fernández et al., 2021). Además de constatar que el profesorado en formación inicial atribuye una gran importancia al patrimonio como recurso didáctico (Felices et al., 2020), se ha demostrado que abordar el patrimonio presente en el entorno próximo ayuda a despertar emociones que ponen en marcha mecanismos de identificación-apropiación, contribuyendo así al desarrollo de sus competencias profesionales (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017).

Por lo tanto, la formación en educación patrimonial es una línea que debe reforzarse con objeto de capacitar al futuro profesorado para efectuar una adecuada transposición didáctica de los contenidos patrimoniales a la práctica educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, hemos diseñado un

estudio cuyo objetivo general es realizar un sondeo para conocer y analizar las concepciones del profesorado en formación inicial sobre el concepto de patrimonio. Así, podemos identificar algunas necesidades formativas y vías de mejora de los programas de formación inicial docente, de cara a aprender a valorar el patrimonio.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El estudio responde a un diseño de corte cualitativo, basado en la teoría de las representaciones sociales, que ha demostrado ser una herramienta conceptual eficaz para interpretar el modo en el que las personas construyen significados en torno a una realidad social (Moscovici, 2000; Sammut et al., 2015); también en el campo de la educación (Castorina y Barreiro, 2012; Jodelet, 2011).

Para realizar una aproximación a las representaciones que sobre el patrimonio posee el fututo profesorado de Primaria, hemos utilizado el método de la asociación libre de palabras, analizando a la postre el corpus lexical mediante el método Reinert (Reinert, 1983; 1990). Este parte de la premisa de que las palabras son interdependientes y constituyen un reflejo de la forma de pensar que tiene un sujeto en cuestión acerca del concepto al que se refiere, puesto que lo dota de significado, precisamente, a partir de esas palabras. La técnica del análisis lexical es válida para el estudio de las representaciones sociales, ya que sus resultados son coincidentes con los de estudios clásicos de dicho ámbito (Lahlou, 1996a; 1996b).

2.2. Participantes

La muestra estuvo formada por 97 estudiantes (59 mujeres, 38 hombres) de 4 aulas del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco, en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se imparte en 3º curso. Los datos se obtuvieron durante septiembre de 2021, a inicios del curso escolar, cuando aún no se había tratado material alguno relativa a la educación patrimonial.

2.3. Instrumento

Se pidió al alumnado que cumplimentara un cuestionario, en el que debían escribir las 3 primeras palabras que les vinieran a la cabeza al pensar en el concepto “patrimonio”, que después debían explicar en profundidad.

Así, se obtuvo un corpus lexical formado por 96 unidades, en las que cada participante exponía su representación del término "patrimonio" en torno a 3 ideas.

2.4. Análisis de datos

El corpus de respuestas se analizó con el software Iramuteq, basado en el método Reinert de análisis lexical (Reinert, 1996). El software divide el corpus en Unidades Contextuales Elementales (*Elementary Contextual Units*, ECUs en adelante), de unas 30-50 palabras, y lo analiza considerando las "palabras completas" de cada ECU (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) y excluyendo las "palabras herramienta" (artículos, pronombres, conjunciones). Con las "palabras completas" crea una tabla de contingencia, que muestra la distribución del vocabulario por ECU, y genera una matriz cuadrada de distancias, en la que 2 ECUs estarán cerca, si comparten algunas palabras. En última instancia, el programa realiza un análisis jerárquico descendente que clasifica las ECUS en clases, dando a conocer el léxico más característico de cada una. Así, se obtienen una serie de clases formadas por palabras y segmentos de texto típicos.

Los criterios seguidos para tomar en consideración las palabras de cada clase, con valores estadísticos significativos y obteniendo un margen de error $p< 0.05$ (df =1) (Camargo y Bousfield, 2009), fueron:

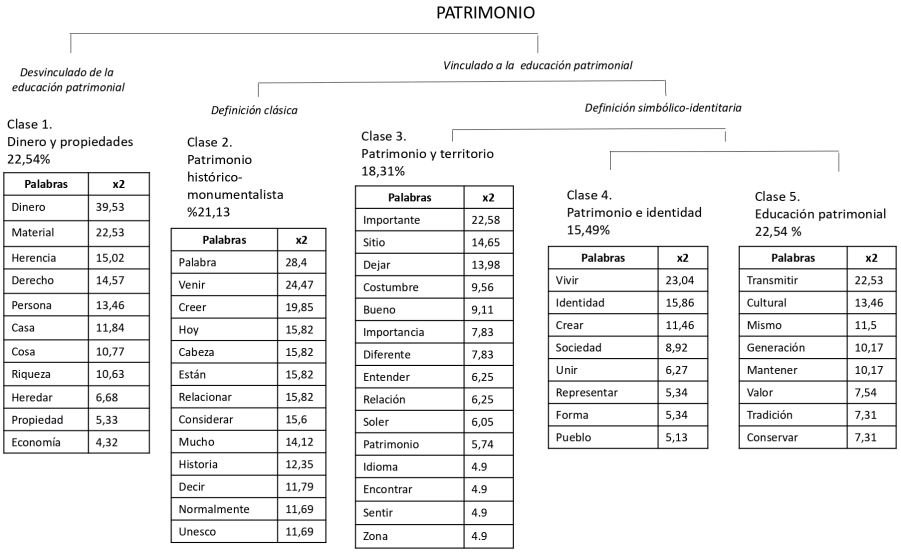
a. Que la frecuencia fuera superior al promedio de ocurrencias en el corpu.
b. Que el valor de la palabra fuese superior a 3.
c. Que la asociación con la clase determinada por el valor de chi-cuadrado (x2) fuese igual o superior a 3.89.

Una vez obtenido el léxico específico y los segmentos típicos de cada clase, las investigadoras interpretaron su significado para asignar un nombre a cada clase (Schonhardt-Bailey, 2013).

3. RESULTADOS

El corpus estuvo formado por 5381 palabras y el análisis jerárquico descendente lo segmentó en 147 ECUs. Como se puede observar en la Figura 1, siguiendo la división del análisis de clúster, se extrajeron 5 clases o temáticas principales, que remiten al modo en el que los y las participantes significan el patrimonio.

FIGURA 1. Dendrograma de las concepciones sobre patrimonio obtenido a partir la clasificación jerárquica descendente



Palabras	x2
Dinero	39,53
Material	22,53
Herencia	15,02
Derecho	14,57
Persona	13,46
Casa	11,84
Cosa	10,77
Riqueza	10,63
Heredar	6,68
Propiedad	5,33
Economía	4,32

Palabras	x2
Palabra	28,4
Venir	24,47
Creer	19,85
Hoy	15,82
Cabeza	15,82
Están	15,82
Relacionar	15,82
Considerar	15,6
Mucho	14,12
Historia	12,35
Decir	11,79
Normalmente	11,69
Unesco	11,69

Palabras	x2
Importante	22,58
Sitio	14,65
Dejar	13,98
Costumbre	9,56
Bueno	9,11
Importancia	7,83
Diferente	7,83
Entender	6,25
Relación	6,25
Soler	6,05
Patrimonio	5,74
Idioma	4.9
Encontrar	4.9
Sentir	4.9
Zona	4.9

Palabras	x2
Vivir	23,04
Identidad	15,86
Crear	11,46
Sociedad	8,92
Unir	6,27
Representar	5,34
Forma	5,34
Pueblo	5,13

Palabras	x2
Transmitir	22,53
Cultural	13,46
Mismo	11,5
Generación	10,17
Mantener	10,17
Valor	7,54
Tradición	7,31
Conservar	7,31

Fuente: Elaboración propia

El dendrograma se divide primero en dos ramas. La primera engloba únicamente a la clase 1 y constituye una interpretación del concepto patrimonio desvinculada del patrimonio cultural o natural. En efecto, la clase 1 (22,54%), que hemos designado "dinero y propiedades" pone el énfasis en los bienes personales, una de las acepciones de la palabra "patrimonio", no asociada a la educación patrimonial, ni contextualizada en el marco de las clases de didáctica de las ciencias sociales (dinero, herencia, derecho, casa, etc.). En los segmentos de texto característicos de esa clase, el alumnado recalca que el patrimonio "es todo el material o dinero que recibes cuando una persona muere" (hombre, x2=120,96). O que "es la cantidad económica que posees en casas empresas y demás cosas materiales, que puede ser heredado por algún familiar" (hombre, x2=106,37).

La segunda rama comprende a las restantes cuatro clases, todas ellas vinculadas al patrimonio cultural o natural. La rama se divide en otras dos subramas, que hemos denominado: "definición clásica" y "definición simbólico-identitaria". La subrama "definición clásica" se asocia con la clase 2 (21,13%), que hemos apelado "patrimonio histórico-monumentalista", ya que, además de palabras que remiten al proceso mental que el alumnado realiza durante el ejercicio de responder al cuestionario (palabra, venir, cabeza), en la misma aparecen términos que son reflejo de una concepción oficialista del patrimonio (historia, UNESCO, etc.). Por ejemplo, una de las participantes señala que "la primera

palabra que se me viene a la cabeza es pueblo, que me hace referencia a historia. Es decir, cada pueblo tiene su pasado, sus monumentos históricos, sus fiestas, su gente, su idioma y sus costumbres" (mujer, x2=203,70). Otro participante indica que "he elegido la palabra historia, debido a que lo que consideramos como patrimonio suele ser algo que no es reciente y que sucedió o se creó hace muchos años y que ganó importancia en la sociedad" (hombre, x2=170,58). También se hallan alusiones expresas a instituciones oficiales que se encargan de regular el patrimonio: "muchos de estos patrimonios, UNESCO los recoge en una lista y los cataloga para protegerlos" (mujer, x2=90,24).

La subrama "definición simbólico-identitaria" se vuelve a partir en otras dos ramas. Una de ellas deriva en la clase 3 y la otra aúna en su seno a las clases 4 y 5. La clase 3 (18,31%), "patrimonio y territorio", pone el acento en el carácter del patrimonio como medio para la comprensión de un territorio (sitio, costumbre, idioma, zona, etc.). Una de las participantes señala que "el patrimonio es una de las máximas representaciones culturales, ya que sirve para enseñar al mundo la forma de vida de diferentes lugares y la historia de cualquier sitio" (mujer, x2=82,42). Otra participante se refiere al hecho de que "los sitios que se consideran patrimonio de la humanidad se fomentan gracias al turismo y, junto con ello podemos, entender mejor la cultura e historia de dicho territorio" (mujer, x2=75,41).

A la clase 4 (15,49%) la hemos llamado "patrimonio e identidad", ya que atiende a la función del patrimonio como elemento para la forja de identidades y el establecimiento de vínculos de pertenencia y unión entre colectividades (vivir, identidad, sociedad, unir). En los segmentos de texto característicos se asocia a "lo que cada sociedad en conjunto ha ido creando a medida que trascurre el tiempo permaneciendo en el presente y representando una identidad de esa sociedad y de las personas que viven en ella. Lo que soy, a lo que pertenezco" (mujer, x2=71,63). Otra participante indica que patrimonio es "lo que diferencia a cada persona, país, pueblo. Es parte de la identidad de cada uno y lo que nos une" (mujer, x2=59,74).

La clase 5 (22,54%), "educación patrimonial", pone el acento en el carácter del patrimonio como legado cultural transmitido entre generaciones. Asimismo, recoge la idea del deber social de cuidar y conservarlo, para transmitirlo a las generaciones venideras (transmitir, generación, mantener). Una participante define el patrimonio como "la herencia cultural del pasado de una comunidad, mantenida hasta la actualidad y transmitida a las generaciones presentes" (mujer, x2=79,29). Y, empleando términos similares, otra indicaba que "el patrimonio es la herencia cultural que recibimos de las generaciones pasadas y que transmitiremos a las futuras. Conservar y proteger el patrimonio de un lugar hace que se mantenga su riqueza cultural" (mujer, x2=68,82).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, parece evidente reiterar la importancia de integrar la educación patrimonial en los programas de formación inicial docente, dado que un número considerable de participantes no asocian, a priori, el término "patrimonio" directamente con la misma. Esto se ve reflejado en la clase 1, asociada a las propiedades y el dinero, que adquiere un peso del 22,5% en el análisis lexical.

En segundo lugar, queda de manifiesto que, a la hora de abordar la educación patrimonial en las aulas, es conveniente ofrecer una visión diversa de los bienes que cabe englobar en su seno, para enriquecer así las preconcepciones docentes (Castro et al., 2020; Gillate et al., en prensa). En efecto, buena parte de quienes participan en el estudio entienden el patrimonio a partir de la definición clásica y artística del mismo. Así lo deja entrever la clase 2, "patrimonio histórico-monumentalista", que cobra un peso del 21,1% en el análisis lexical, y que se refiere a bienes de carácter monumental o excepcional.

Con todo, una parte de quienes han participado han expresado concepciones algo más complejas sobre patrimonio, próximas a la visión simbólico-identitaria (Cuenca 2002; Fontal, 2003). Así lo demuestran las clases 3, 4 y 5, con un peso respectivo del 18,3, 15,4 y 22,5% en el análisis lexical, que enfatizan bien la asociación del término a la compresión de un territorio (Kortabitarte et al., 2015), su función como elemento para la forja de identidades (Molina et al., 2016; Cuenca et al., 2017), o su importancia como legado que debe conservarse y transmitirse a las generaciones venideras (Fontal, 2007; Marín-Cepeda, 2014; ONU, 2015).

Como conclusión señalar que este estudio refleja la necesidad/idoneidad de integrar la formación en educación patrimonial en las facultades de educación. Y, para ello, es imprescindible que el profesorado en formación conozca el potencial del patrimonio como recurso de primer orden para la enseñanza de las Ciencias Sociales, siendo capaz de incorporarlo a su labor docente como un elemento clave para el desarrollo del pensamiento histórico (Van Boxtel et al., 2015), siempre desde una perspectiva crítica (Cuenca et al., 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad, IX*(9), 15-40.

Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(3), 77-96. https://www.un.org/10.47553/rifop.v34i3.81620

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

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

Davallon, J. (2010). The game of heritagization. En X. Roigé y J. Frigolé (Eds.), *Constructing cultural and natural heritage: parks, museums and rural heritage* (pp. 39-62). Documenta Universitaria-Institut Recerca en Patrimoni Cultural.

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, *XLIII*(4), 49-68.

Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En VV.AA. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Universidad de Lleida.

Felices, M. M.., Chaparro, A. y Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities And Social Sciences Communications, 7*(123), 1-10. https://www.un.org/ 10.1057/s41599-020-00619-3

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

Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de educación*, 6, 31-48.

Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 79-95. https://www.un.org/10.6018/reifop.20.1.286321

Gillate, I.; Castrillo, J.; Luna, U. e Ibañez-Etxeberria, A. (año). Concepciones del profesorado en formación acerca del patrimonio local. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (En prensa)

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco, 21*, 133-154.

Kortabitarte A., Gillate, I., Molero, B. y Delgado, A. (2015). Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *Clío: History and History Teaching*, 41.

Lahlou, S. (1996a). La modélisation de représentations sociales à partir de l'analyse d'un corpus de definitions. En E. Martin (Ed.), *Informatique Textuelle. Études de semantique lexicale* (pp. 55-98). Didier Erudition.

Lahlou, S. (1996b). A method to extract social representations from linguistic corpora. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology, 35*(3), 278-291.

Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad, 32*(4): 917-933.

Molina, S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (Eds.) (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editum.

Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos, 43*(4), 185-202. https://www.un.org/10.4067/S0718-07052017000400010

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

Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity.

ONU (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,* en https://bit.ly/37g806E.

Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En VVAA, *Por una ciudad comprometida con la educación* (pp. 108-124). Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte [A method of descending hierarchical classification: application to the lexical analysis context]. *Les cahiers de l'analyse des données*, *8*(2), 187-198.

Reinert, M. (1990). Alceste, une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte 'Aurélia' de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique, 26*(1), 25-54, https://www.un.org/10.1177/075910639002600103.

Reinert, M. (1996). *Alceste (Version 3.0)*. Images.

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, Gaskell, G. y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press. https://www.un.org/10.1017/CBO9781107323650.003

Schonhardt-Bailey, C. (2013). *Deliberating American monetary policy: a textual analysis.* MIT Press.

Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assesing historical thinking. Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.

2

17+1 INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN GLOBAL Y ODS

Aritza Saenz del Castillo Velasco
Joseba Iñaki Arregi Orue

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad líquida del momento se caracteriza por el fenómeno de la globalización, una crisis ambiental sin precedentes, movimientos migratorios de gran escala y la incertidumbre derivada de estos procesos (Bauman, 2002). Dentro del proceso de globalización, la diversidad ecológica y cultural y su gestión se han convertido en retos sociales importantes en el largo camino hacia una ciudadanía democrática e igualitaria, base de una convivencia inclusiva y pacífica (Sierra et al., 2017). Como preconizara Samuel Huntington (1997), los conflictos de corte cultural e identitario serán uno de los principales retos del sistema-mundo del siglo XXI. Así, en los últimos años están proliferando los discursos identitarios excluyentes en clave hegemónica y homogeneizadora (Ortega y Mayoral, 2015: 31-34). Sus propuestas recuperan la centralidad del estado nación y sus narrativas históricas nacionales, considerando como amenaza todo aquello que lo ponga en cuestión. Así, son discursos que fomentan la imperiofilia, la jerarquización social, cuando no el odio o la exclusión del diferente (Valderrama y Martín, 2011).

En este clima de tensión entre agendas globales e identidades estatales en torno al siempre complejo asunto de la identidad comunitaria, la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea no permanece impasible y considera que dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (O.D.S.) debemos incluir la siguiente finalidad (17+1): "garantizar la diversidad lingüística y cultural", como elemento transversal que afecta a los principales

pilares del desarrollo sostenible (sociedad, economía y medio ambiente) y que ayudarán a la reconstrucción social en clave democrática. En otras palabras, para la construcción de una sociedad basada en la convivencia, desde la educación se debe incidir en las diferentes competencias ciudadanías (democrática, social, paritaria, ambiental) donde la competencia intercultural juega un papel importante para el respeto, la tolerancia y la inclusión del diferente y de uno mismo (Peñalva y López-Goñi, 2014).

Siguiendo los dictámenes de la Red de Escuelas Interculturales, las Facultades de Educación en general, y la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en particular, tienen una responsabilidad manifiesta en la consecución de esta competencia. Así, entre sus atribuciones consta formar "ciudadanos reflexivos respecto de los grandes temas, ciudadanos que sepan construir su propia opinión y participen activamente en las decisiones sociales" (Ortega y Mayoral, 2015: 35). Aceptando que vivimos en una sociedad multicultural, existe la necesidad de "buscar nuevos caminos (…) para cambiar, para aprender y formar docentes para una sociedad intercultural" (Ortega y Mayoral, 2015: 79). No obstante, en la legislación educativa como en su desarrollo en los planes de estudios de las Facultades de Educación, la educación intercultural no es abordada de forma íntegra, siendo su formación incompleta (Ortega y Mayoral, 2015: 78-81; Palomero, 2006; Calatayud, 2006).

Teniendo esto presente, en la siguiente comunicación tenemos por objeto presentar el minor de interculturalidad (curso de especialización) desarrollado en la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz con los futuros docentes de la Educación Infantil y Primaria, para su análisis, discusión, mejora y posible aplicación en otros entornos de la Educación Superior. Este curso de especialización o minor tiene como finalidad proporcionar al estudiantado de esta facultad las competencias, valores y actitudes necesarias para abordar el desafío de los entornos multiculturales emergentes y así hacer frente al O.D.S 17+1. Así pues, como indicara Antonio Martínez Muñoz (2007: 287), la educación en esta área juega un papel clave, ya que impulsa el "conocimiento, comprensión y respeto mutuo entre las personas provenientes de diferentes culturas", y contribuye a superar situaciones de discriminación y a perseverar en la igualdad de oportunidades. Se trata de principios irrenunciables de una ciudadanía democrática y una sociedad cohesionada (Peñalva y Soriano, 2010: 40-41).

Dicho lo cual, y mediante una metodología descriptiva, en las siguientes páginas analizaremos y reflexionaremos sobre este curso de especialización en torno a la Educación Intercultural, su organigrama, sus objetivos y las principales iniciativas llevadas a cabo en los últimos años para el logro del O.D.S. 17+1.

2. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DEL MINOR DE INTERCULTURALIDAD

El minor de interculturalidad de la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz se compone de las siguientes asignaturas: Fundamentos teóricos de la Educación Intercultural; Políticas educativas para la Educación Intercultural; La dimensión comunitaria de la Interculturalidad; La Interculturalidad en el ámbito escolar; Recursos y Estrategias didácticas para la Educación Intercultural

Estas asignaturas no se comportan como bloques de objetivos y contenidos estancos. Así, abrazando los principios de la interdisciplinariedad y al objeto de dotar a la educación intercultural de una visión holística, estas asignaturas son impartidas por el profesorado de los diferentes departamentos, integrando de forma natural las aportaciones de las diferentes áreas de conocimiento. De igual manera, se persigue que la perspectiva intercultural sea transversal a todo el currículum y permee otras asignaturas distintas a las incluidas en este curso de especialización, para así reorientar hacia los propósitos interculturales los contenidos de las diferentes materias impartidas en los Grados de Educación Infantil y Primeria (Essomba, 2015; Ortega y Mayoral, 2015: 81).

2.1. Fundamentos teóricos de la Educación Intercultural

La asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Intercultural tiene dos objetivos principales. En primer lugar, ahondará en el conocimiento y la comprensión de los diferentes conceptos que giran alrededor de la Educación Intercultural. Esta orientación viene abalada por la gran confusión semántica que genera el término de interculturalidad y, que a la postre, condiciona las diferentes iniciativas educativas, que raramente abordan la construcción de los discursos sobre las culturas y sus diferencias (Sierra et al., 2017: 41). El segundo objetivo tiene una vertiente más práctica y está en relación con cómo actuar en contextos escolares multiculturales al objeto de facilitar la convivencia entre diferentes. Este objetivo se abordará desde dos enfoques complementarios gracias al aporte de las Ciencias Sociales y la Lengua y la Literatura, pues ambas materias tradicionalmente han jugado un papel destacado en los procesos uniformizadores del *national building* en torno a una identidad única y homogénea (Enguita, 2010; López Atxurra, 2007).

Teniendo esto presente, desde las Ciencias Sociales y adoptando las propuestas de la Educación Global (UNESCO, 2015), se apuesta por la decolonización del curriculum de esta área de conocimiento y así superar la segregación artificiosa de la ciudadanía entre nacionales y extranjeros (Besalú, 2015: 44). Para ello, se alejará de la visión etnocéntrica y nacionalizadora aportada por la LOMCE (López Facal, 2014; Parra et al., 2015). En contraposición, se resal-

tarán los nexos de unión entre diferentes grupos sociales a fin de fomentar los valores cívicos y democráticos de una sociedad plural y culturalmente diversa. Respecto al área de conocimiento relacionada con la Lengua y la Literatura, esta se centrará en la importancia de la pluralidad lingüística como herramienta de aprendizaje y medio para la inclusión social.

2.2. Políticas Educativas para la Educación Intercultural

Esta asignatura tiene dos objetivos principales. Primeramente, contextualizar la emergencia de sociedades multiculturales en un mundo globalizado, incidiendo en sus factores causales. Seguidamente, desde una escala continental, se pondrá el foco en la sociedad multicultural europea y española y sus diferentes flujos de inmigración, donde se prestará especial atención a los diferentes grupos étnicos y culturales protagonistas de estos movimientos y su crítica gestión en Europa, que demuestran que la ciudadanía sigue siendo un derecho restringido a unos pocos privilegiados, que genera focos de exclusión por motivo de origen, nacionalidad y cultura (Moya, 2008).

El segundo objetivo girará en torno al análisis de las políticas educativas para el desarrollo de la interculturalidad realizadas en diferentes ámbitos (internacional, europea, español y vasco) e instituciones y, resaltar sus especificidades y las diferentes estrategias puestas en marcha para garantizar la inclusión social y la convivencia en positivo.

2.3. La Interculturalidad en el ámbito escolar

En estrecha relación con el último objetivo descrito en el apartado anterior y dándole continuidad, estaría la siguiente asignatura, la interculturalidad en el ámbito escolar. Su fin principal es realizar un análisis crítico de las actuaciones escolares realizadas en entornos multiculturales y verificar si se comportan como espacios comunes de convivencia que no anulan ni asimilan las diferencias y contribuyen a la construcción de una ciudadanía basada en el respeto de las distintas identidades culturales (Ortega y Mayoral, 2015: 19). Para ello, y partiendo de los modelos pedagógicos de la Educación Intercultural, se revisarán los programas y planes desarrollados en las escuelas y que tienen por objeto atender a la diversidad cultural en las aulas, pues como dijera Essomba (2008) no basta con dirigir la atención únicamente hacia los contenidos de las distintas materias.

2.4. Recursos y estrategias didácticas para la Educación Intercultural

Perseverando en el ámbito de la escuela, y para una mayor profundización en la tarea docente desde el prisma intercultural, se implementará la siguiente

asignatura. En ella se darán a conocer las diferentes experiencias innovadoras desarrolladas en el campo de la Educación Intercultural en los últimos años. Su análisis permitirá abrir un espacio para la reflexión sobre las acciones realizadas y valorar críticamente su aplicación en otros entornos escolares, pues el alumnado de 4º curso ya posee la experiencia de haber participado en dos prácticums (I, II) con su correspondiente inmersión en las prácticas cotidianas del aula. De este modo, el alumnado deberá ser competente en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos interculturales. Todo ello le facultará para alcanzar un pensamiento crítico desde el punto de vista intercultural y que conciba las situaciones de conflicto entre diferentes como retos y oportunidades para profundizar en la convivencia a través de su resolución cooperativa y comunitaria, donde tengan cabida y voz todos los agentes implicados.

2.5. La dimensión comunitaria de la interculturalidad

Enlazando con el anterior epígrafe y para garantizar el éxito de la resolución de conflictos de forma cooperativa, consideramos que la escuela debe transformarse en una comunidad de aprendizaje abierta a la sociedad, y en especial, a su entorno próximo, con el cual debe interactuar de forma regular, horizontal y bidireccional. A ello va dirigida esta asignatura y sus tres ejes de actuación. Primeramente, se realizará un acercamiento al conocimiento de la diáspora vasca con el fin de suscitar la comprensión de los procesos migratorios y los intercambios interculturales y así generar empatía. hacia los sujetos migrantes actuales.

El segundo eje de actuación de esta asignatura se orientará hacia el conocimiento de los sujetos que componen la realidad multicultural actual del País Vasco. Como indicaran Peñalva y Lopez-Goñi (2014), para la adquisición de la competencia intercultural resulta vital desarrollar la capacidad de entablar relaciones en pie de igualdad con personas de otras comunidades culturales. En esta línea, se potenciará el contacto directo con distintas asociaciones de inmigrantes al objeto de comprender las diferentes realidades que vivencian estas personas y sus semejanzas-diferencias culturales.

Finalmente, otro eje de actuación pivotará sobre el conocimiento por parte del alumnado de las instituciones que trabajan y cooperan con las asociaciones de inmigrantes de manera formal o informal en la Comunidad Autónoma Vasca (*Biltzen, Ikuspegi*,…)[1] y el acercamiento a sus diferentes iniciativas. De esta manera, la escuela se transformará en el espacio común donde converjan las

[1] Biltzen es un servicio promovido por el Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales del Gobierno Vasco que pretende "gestionar positivamente y en clave inclusiva la diversidad cultural y la convivencia entre los diferentes grupos culturales", así como la "lucha contra la discriminación, el racismo y la xenofobia". Ikuspegi es el Observatorio Vasco de Inmigración que tiene por objeto el conocimiento sistemático del fenómeno migratorio en el País Vasco.

iniciativas y los proyectos interculturales desarrollados en red con los distintos agentes comunitarios (asociaciones, familias, instituciones, etc.).

2.6. Gestión de Proyectos específicos

La vertiente teórico-práctica de este minor descrita en líneas precedentes será de aplicación en la asignatura denominada Gestión de Proyectos Específicos, donde el alumnado desde la perspectiva de la comunidad de aprendizaje deberá ser competente en el diseño, elaboración planificación, implementación y evaluación de un proyecto educativo intercultural, donde movilizará todos los conocimientos adquiridos previamente. Este aprendizaje activo se circunscribirá dentro de la pedagogía de Aprendizaje-Servicio, que tiene como fin aprender haciendo un servicio a la comunidad; igualmente, se desarrollará a través del aprendizaje cooperativo, dividiendo al alumnado en varios grupos de acción. De este modo, partiendo del análisis de la realidad sociocultural y económica de los distintos barrios de Vitoria-Gasteiz, el alumnado diseñará y aplicará una intervención intercultural adaptada a las particularidades de cada contexto, fortaleciendo el vínculo escuela-comunidad-barrio.

Desde este planteamiento se pretende desarrollar la competencia intercultural partiendo de lo individual a lo colectivo, al objeto de potenciar una reflexión individual que interactúe con lo social y remueva preconcepciones y movilice actitudes y comportamientos positivos ante la multiculturalidad. De este modo, se busca trascender el espacio académico e influir en el ámbito vivencial y relacional del futuro profesorado (Peñalva y López-Goñi, 2014; Cabrera, 1999). Este tránsito tiene por finalidad la autoexploración, cuestionándose las identidades propias y los discursos y las preconcepciones que poseemos sobre los otros, dejando atrás prejuicios y estereotipos.

Por último, pero no por ello menos importante, y nuevamente apoyándonos en la filosofía de las comunidades de aprendizaje, este curso de especialización en Educación Intercultural organiza anualmente las Jornadas de Interculturalidad de la Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco. Este evento está abierto a toda la comunidad educativa (universitaria, centros escolares de Educación Infantil y Primaria) y tiene por fin poner en contacto a los diferentes agentes y sujetos que trabajan a favor de una sociedad intercultural (ONG, Asociaciones de Inmigrantes, Gobierno Vasco, académicos, profesionales de la educación, etc…). Así, este encuentro se ha transformado en un espacio discusión y debate que busca sinergias en el sinuoso camino hacia la interculturalidad, compartiendo iniciativas, experiencias y reflexiones. No obstante, tiene una característica propia que lo diferencia de otros eventos de similar naturaleza. Estas Jornadas de Interculturalidad, con la intención de profundizar en la autonomía e iniciativa del alumnado, otorgan a este un protagonismo especial. De este modo, el

cincuenta por ciento de los y las ponentes que intervienen deben ser sugeridos por cada grupo de discentes. Igualmente, a fin de profundizar en el intercambio cultural, cada grupo de alumnos y alumnas será el encargado de introducir, dar a conocer y explicar un aspecto de la cultura vasca de su elección a los miembros de las asociaciones invitadas y participantes en estas jornadas.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En el desarrollo de la competencia intercultural, este curso de especialización ha explorado las 3 áreas claves que señalara Jordán (2004): la teórica o cognitiva, la pedagógica y la emocional. Así, a lo largo del curso el alumnado se ha familiarizado con los contenidos y conceptos propios de la Educación Intercultural que anteriormente desconocía o confundía. Igualmente, y a tenor de sus manifestaciones, este minor es considerado como un viaje iniciático a un mundo por explorar y del que poco a poco se sienten parte. En un principio, su acercamiento al curso lo describían como distante y lo encontraban como algo ajeno, pero en la medida que van profundizando en las diferentes asignaturas y contenidos, esta percepción va variando y encuentran sentido a lo aprendido y se percatan de su vertiente práctica tanto a nivel personal, social, como profesional. Es más, consideran que la perspectiva intercultural que han adquirido es obligatoria para el correcto desarrollo profesional docente en la sociedad del siglo XXI. En esta línea, conciben la Educación Intercultural tanto como un ideal, como una herramienta de acción y transformación social que pone el foco en las interacciones entre diferentes. Estas contribuyen a la mejora social a través del intercambio de saberes y experiencias. En esta línea, el diálogo y la negociación son considerados procedimientos de gran interés en la construcción de la identidad individual y colectiva polimorfa, con la aceptación común y consensuada de los principios, criterios y normas de convivencia que darán pie al desarrollo de una ciudadanía democrática y a la consecución del O.D.S. 17+1, garantizando así "la diversidad lingüística y cultural".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Cabrera, F. et al. (1999). La formación del profesorado en educación intercultural. En: Essomba, M. A. (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-80). Graó.

Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.

Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Narcea.

Fernández Enguita, M. (2010). *Educar en tiempos inciertos*. Morata.

Huntington, S.P. (1997). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.

Lopez Atxurra, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. E M. Arbaiza y P. Pérez-Fuentes. *Historia e identidades nacionales: hacia un pacto entre la ciudadanía vasca* (pp. 166-187). Bilbao: SRB, 138-159.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 273-285.

Martínez Muñoz, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285-317.

Moya, M. (2008). Inmigración y ciudadanía en la Unión Europea. En Soriano, E. (Coord.). *Educar para la ciudanía intercultural y democrática* (pp. 49-78). La Muralla.

Ortega, S. y Mayoral, V. (ed.) (2015). *Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana. Red de Escuelas Interculturales*. Imprenta Gamar.

Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 55 (20), 207-230.

Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (79), 8-14.

Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153.

Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, *18*, 37-57.

Sierra, J. E., Caparrós, E., Vila, E. S., y Martín, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones* 47, 37-53.

Valderrama, P. y Martín V. M. (2011). *Educación y ciudadanía. La exigencia de un compromiso ético en tiempos de globalización*. Actas del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

3

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CIUDADANÍA CRÍTICA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EN PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL

Yamilé Pérez-Guilarte
Neus González-Monfort

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial es una disciplina clave para la formación de individuos desde una perspectiva crítica y reflexiva de la realidad sociocultural. Para ello, es imprescindible adoptar un enfoque global e interdisciplinar basado en reconstruir críticamente los significados y orientarlos hacia la construcción de una sociedad sostenible, inclusiva y en igualdad (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005), tal y como establecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este sentido, la formación del profesorado de Ciencias Sociales es fundamental, pues todo cambio o innovación en la educación parte de modificar la preparación de quien enseña (Santisteban, 2015). Sin embargo, en la enseñanza del patrimonio el profesorado aún continúa usando métodos tradicionales (Monteagudo y Oliveros, 2016). Algunos de los problemas radican en sus concepciones sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, así como en su visión personal y social del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2013).

Con la finalidad de mejorar la práctica docente en la formación inicial en Ciencias Sociales del profesorado, este trabajo se propone: 1) analizar las relaciones que establece el profesorado de primaria en formación inicial entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía y 2) analizar los cambios y continuidades que se producen después de realizar un proyecto de educación patrimonial centrado en el patrimonio inmaterial y desde una perspectiva crítica. Partiendo de que el trabajo con problemas controvertidos es imprescindible para lograr una educación patrimonial crítica (González-Monfort,

2019), la práctica didáctica se centra en el trabajo con problemáticas vinculadas al caso concreto del Camino de Santiago. Se trabaja en particular el patrimonio cultural inmaterial dado a su relevancia (Santacana y Llonch, 2015; Fontal y Martínez, 2017) y a la poca atención que se le brinda en el entorno escolar (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2020). Se seleccionó el Camino de Santiago por el impacto económico, social y ambiental que tiene para Galicia, contexto donde se desarrolla la investigación, y también por sus potencialidades como recurso didáctico, en particular en lo relativo al patrimonio inmaterial.

2. MARCO TEÓRICO

La educación constituye un pilar fundamental para construir una sociedad más sostenible desde el punto de vista económico, social y medioambiental, y para lograr, o por lo menos acercarse, a las metas establecidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 (PNUD, 2021). Para que esto sea posible es imprescindible transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo cual sólo ocurre a partir de una transformación en la formación del profesorado (Santisteban, 2015). Se necesita la formación en una didáctica de las Ciencias Sociales que cree ciudadanos y ciudadanas que luchen por la justicia (Westheimer y Kahne, 2004). Esto es, una educación que fomente la ciudadanía democrática-crítica (Leenders, Veugelers, y De Kat, 2008), la ciudadanía avanzada (Parker, 1996) o la ciudadanía centrada en reconocer la diversidad, establecer un diálogo entre culturas diferentes, superar el conflicto y luchar por la justicia social (González y Santisteban, 2016).

Para Santisteban (2015) el profesorado debe ser capaz de visibilizar lo invisible como una acción de respeto por la libertad y la justicia social en un entorno democrático. Esto significa que en la formación del profesorado debe estar presente la reflexión acerca de las personas e identidades invisibles, los lugares y tiempos olvidados, los conflictos y temas controvertidos o problemas sociales relevantes. Para este autor la formación del profesorado debe estar relacionada con la literacidad crítica y con la formación del pensamiento crítico, creativo y divergente. En este sentido, la educación patrimonial tiene mucho que aportar, pues el patrimonio constituye un recurso didáctico que permite el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica (González-Monfort, 2007).

Sin embargo, algunas investigaciones muestran cómo el profesorado de Ciencias Sociales, Historia y Geografía aún sigue métodos tradicionales para la enseñanza del patrimonio, pudiendo estar relacionado con una deficiente formación inicial, por ejemplo, en experiencias fuera del aula relacionadas con el patrimonio (Monteagudo y Oliveros, 2016). Por su parte, Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero (2017), en una investigación realizada en las universidades

españolas, detectaron una escasa presencia de materias que incluyen el patrimonio en los planes de estudio del profesorado de primaria en formación inicial.

La educación patrimonial y la educación para la ciudadanía están unidas por un estrecho vínculo, puesto que ambas comparten finalidades relacionadas con la construcción de criterios, la selección, la participación, la toma de decisiones, la construcción de relatos y el imaginar y pensar el futuro (González-Monfort, 2011). De hecho, la educación patrimonial debe ser parte de la educación para una ciudadanía crítica (Duarte y Ávila, 2015).

Para Estepa y Cuenca (2013) la educación patrimonial permite a los individuos relacionarse con las sociedades del pasado para poder entender el presente y tener criterio para tomar decisiones de cara al futuro. Por tanto, la educación para la ciudadanía debe plantearse interrogantes sobre el patrimonio, sobre el valor que tiene en el presente, cómo ser reinterpretado mediante una lectura y análisis crítico por las actuales y futuras generaciones para que provoque la voluntad de pensar el futuro, la toma de decisiones y la actuación (Santisteban, González-Monfort, Pagès, 2020).

El hecho de que las comunidades sean consideradas las protagonistas de los procesos de patrimonialización y despatrimonialización (Quintero Morón y Sánchez Carretero, 2017) es un ejemplo muy ilustrativo de la relación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía. Es una demostración de cómo las decisiones tomadas por los grupos sociales (mayorías y minorías) en el presente repercuten en el futuro y ayudan a conformar los procesos históricos (González-Monfort,2019).

El estudio de la relación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía ha sido abordado por diversos autores y autoras. En algunos casos, se ha hecho a través de reflexiones sobre esta relación (González-Monfort, 2019; Santisteban, González-Monfort, Pagès, 2020). En otros casos, se ha realizado una investigación empírica orientada a saber cómo se enseña la educación patrimonial para formar una ciudadanía crítica (Lucas, 2018).

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de casos exploratorio con 57 alumnos y alumnas de 3ºA del Grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña, enmarcando el trabajo en una investigación acción en la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales II. Se desarrolló mediante una metodología cualitativa orientada al cambio, combinando el uso de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Se realizó entre el 3 de marzo y el 21 de abril de 2021 en tres grupos de prácticas de 16, 20 y 21 alumnos y alumnas.

Se orientó al alumnado a realizar un proyecto educativo de forma grupal (4-5 integrantes) para un curso de primaria con el objetivo de concursar en

el Programa de Educación Patrimonial de la Xunta de Galicia "Mirando polo Camiño[1]". El proyecto debía desarrollarse a partir de una problemática asociada al patrimonio cultural inmaterial vinculado al Camino de Santiago y a los territorios por donde transita. Además, debía trabajarse el contexto histórico y geográfico a partir de diversas fuentes de información e incorporar propuestas de soluciones para la problemática identificada.

Se realizaron 114 cuestionarios, 57 fueron respondidos antes de desarrollar el proyecto y los otros 57 una vez finalizado y presentado de forma oral en el aula. En la fase final de elaboración del proyecto se realizaron tres entrevistas semiestructuradas y tres grupos de discusión de cuatro alumnos/as. El cuestionario estuvo compuesto por 10 preguntas, seis de ellas abiertas, mientras que las entrevistas y grupos de discusión siguieron el mismo guion de 12 preguntas. Tanto el cuestionario como las entrevistas y grupos de discusión fueron estructurados siguiendo tres ejes: I) representaciones sociales sobre patrimonio cultural inmaterial, II) ciudadanía, patrimonio cultural y Camino de Santiago y III) educación patrimonial y educación para la ciudadanía. Este trabajo se centra en los resultados que corresponden al apartado III sobre educación patrimonial y educación para la ciudadanía.

4. RESULTADOS

En los resultados se han incorporado algunas respuestas textuales del alumnado, siendo identificadas según corresponda al cuestionario inicial (CI), al final (CF), a la entrevista (E) o al grupo de discusión (GD). En este último caso se indica el número del grupo. Estas iniciales se acompañan por una A con el número de la persona asignado por el programa MAXQDA para los cuestionarios o por las autoras para entrevistas y grupos de discusión.

El alumnado reconoció el papel de la educación patrimonial, tanto en entornos formales como informales. Sin embargo, manifestó que la mayor parte del conocimiento sobre el patrimonio cultural de Galicia ha sido adquirida en el medio familiar. Algunas consideraciones en relación con la educación patrimonial que fueron emitidas en las entrevistas y grupos de discusión son: "en los centros no se da, no porque no sea importante, sino porque no se sabe cómo darlo" (GD2, A1) o:

> "El problema es que yo creo que no se hace lo suficiente, porque las cosas que estuvimos viendo, como, por ejemplo, lo de los topónimos y todas estas cosas, yo es algo que hasta llegar aquí y hacer esto en mi vida había llegado a plantearme si eso es un patrimonio inmaterial o si hay que conservarlo (E3)".

[1] Programa de Educación Patrimonial de la Xunta de Galicia. Modalidad "Mirando polo Camiño" de la Dirección Xeral de Patrimonio Cultural: http://www.edu.xunta.gal/portal/node/23008

Es importante destacar que en el cuestionario final se nota una mejor argumentación del alumnado en cuanto a lo que recordaba sobre el uso del patrimonio que se hacía en primaria, por ejemplo: "se utilizaban los textos escritos para trabajar literatura, pero no se iba más allá. No se buscaba relacionar patrimonio con ciudadanía" (CF, A3) o: "recuerdo trabajar con el patrimonio material, centrándonos en los monumentos de interés y quizá también se hablaba de algunas leyendas, pero nunca de las problemáticas existentes y sus soluciones" (CF, A35).

A través de una pregunta nominal cerrada se le pidió al alumnado seleccionar la finalidad didáctica de la educación patrimonial que consideraban imprescindible para la educación primaria. El alumnado debía escoger una opción entre las cuatro que recoge la Tabla 1.

TABLA 1. Opciones de finalidades didácticas de la educación patrimonial en el cuestionario

Finalidad	Enunciado
A	Leer la realidad para no dejarse manipular, de manera que se cuestione lo que se dice sobre la historia y la sociedad y se pueda construir una interpretación propia.
B	Valorar el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las acciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido.
C	Comprender quiénes somos y cómo somos, de manera que seamos conscientes de nuestra identidad.
D	Conocer las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconocer los modelos históricos y sociales y sus características.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Benejam (1997).

En el cuestionario inicial sólo el 23,6% del alumnado seleccionó la opción crítica y transformadora (A), en cambio esta cifra subió al 47,4% en el final. Asimismo, se redujo a la mitad el que optó por la opción más tradicional (D), pasando de un 10,9% a un 5,3%. Este cambio hacia una visión crítica y transformadora también se aprecia en los resultados de la pregunta abierta en la que el alumnado debía relacionar la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía. Por ejemplo, en el cuestionario inicial sólo el 8,9% relacionó el patrimonio con una ciudadanía crítica, pasando a un 42,1% en el final. En este último destacan menciones como: "relaciono estas con abarcar un pensamiento crítico, una participación social, una diversidad…" (CF, A17).

Con el objetivo de profundizar en los cambios y continuidades producidos en el alumnado en lo concerniente a la relación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía, se contrastaron las dos preguntas anteriores a través de la herramienta Tabla Cruzada del programa MAXQDA. Como se acaba de mencionar, en el cuestionario final, se aprecia un incremento en

la perspectiva crítica de la educación patrimonial. Sin embargo, este análisis permite establecer algunos matices, teniendo en cuenta la finalidad didáctica escogida (A, B, C, D) (pregunta cerrada de respuesta única) y si es capaz de relacionar la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía (pregunta abierta), tal y como muestra la Figura 1.

FIGURA 1. Resultados del análisis de Tabla Cruzada entre las finalidades de la educación patrimonial y la relación con la educación para la ciudadanía en el cuestionario final

Relación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía	Leer la realidad para no dejarse manipular, de manera que se cuestione lo que se dice sobre la historia…. (OPCIÓN A)	Valorar el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las acciones que se han hecho y las consecuencias que… (OPCIÓN B)	Comprender quiénes somos y cómo somos, de manera que seamos conscientes de nuestra identidad (OPCIÓN C)	Conocer las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconocer los modelos históricos y sociales (OPCIÓN D)	Total
La relaciona	12	5	7	0	24
No la relaciona	15	8	7	3	33
N = Alumnado	27	13	14	3	57

Fuente: Elaboración propia

El 47,4% del alumnado que seleccionó la opción A en el cuestionario final, representa un total de 27 participantes. Esto significó un aumento significativo, ya que en el inicial sólo el 23,6% eligió esta finalidad. Sin embargo, sólo 12 (21,1%) fueron capaces de explicar la relación entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía desde una perspectiva crítica. En cualquier caso, el progreso es notable, ya que en el cuestionario inicial sólo dos personas fueron capaces de hacerlo. En el otro extremo se encuentra un grupo de tres individuos que seleccionaron la opción más tradicional (D) y no lograron relacionar la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El alumnado considera a la escuela culpable por la escasa formación en educación patrimonial, coincidiendo en que se priorizaba el uso del patrimonio material, mientras que el inmaterial se limitaba a celebraciones puntuales y al uso de la lengua gallega. Estas valoraciones coinciden con lo señalado por Santisteban, González-Monfort y Pagès (2020). Estos autores consideran que desde los centros educativos no se presta suficiente atención al legado vinculado a la vida cotidiana, a la cocina, al cultivo de las plantas, a las tradiciones populares, a la cultura oral, etc.

En cambio, el alumnado asegura que el entorno informal fue quien desempeñó un papel más decisivo en la adquisición de conocimientos sobre el patrimonio cultural inmaterial. Este resultado es similar al obtenido por Lucas

(2018) y está en la línea de lo planteado por Santacana y Llonch (2015). Estos últimos consideran que a pesar de que la escuela cuenta con herramientas educativas, la parte más importante de la educación proviene precisamente del entorno informal a través de las relaciones con la familia, los amigos y amigas, y los medios de comunicación.

Una parte del alumnado (21,1%) mostró una visión crítica y transformadora. Por ejemplo, en este grupo se explicó el rol que desempeña la ciudadanía en la interpretación crítica del patrimonio, en los procesos de democratización para visibilizar colectivos e identidades invisibilizadas y en la lucha por la justicia social. Este grupo estaría en la línea de la categoría de educación para la ciudadanía de González y Santisteban (2016) que hace énfasis en el reconocimiento de la diversidad, diálogo intercultural, la superación del conflicto y la búsqueda de justicia social. Por tanto, como indica González-Monfort (2019), se demuestra que el trabajo con problemas controvertidos vinculados con la protección, preservación y gestión del patrimonio es imprescindible para lograr una educación patrimonial crítica.

Sin embargo, el 78,9% del alumnado continúa manifestando una relación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía centrada más en la necesidad de respetar, conservar y valorizar el patrimonio, conocer "nuestra identidad", educar en valores y conocer el pasado. Este comportamiento se acerca a la categoría de educación para la ciudadanía caracterizada por una educación en valores de González y Santisteban (2016). Esta perspectiva tradicional sobre el patrimonio es coherente con el currículo de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, el cual aborda el patrimonio como fuentes históricas que hay que conocer, respetar y conservar, sin introducir un enfoque crítico y donde el término patrimonio inmaterial no se menciona (DECRETO 105/2014).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación-acción ha demostrado que el patrimonio cultural inmaterial constituye un recurso que favorece el desarrollo de una ciudadanía crítica, contribuyendo a que el alumnado entienda el papel de la educación patrimonial en la construcción de una sociedad más sostenible. Se apreció un progreso en el reconocimiento de las potencialidades del patrimonio para realizar una lectura crítica de la realidad, así como en el hecho de que la ciudadanía debe ser capaz de cuestionarse los hechos del pasado, relacionarlos con el contexto actual y crear una interpretación propia. Sin embargo, permanecen muchos aspectos de una educación patrimonial tradicional, donde lo que importa es respetar y cuidar lo que se hereda, sin cuestionarse el valor actual y si es merecedor de transmitirlo a

las futuras generaciones. De hecho, el futuro es una cuestión que ha estado muy ausente, tanto en los cuestionarios como en los grupos de discusión y las entrevistas.

En términos de limitaciones metodológicas, hay que señalar que siendo un estudio de casos los resultados deben ser comprendidos en el contexto en el que ha sido desarrollado, por tanto, no es generalizable. No obstante, pueden ser contrastados con otros casos similares para encontrar similitudes y diferencias que aporten conocimiento al área. En cualquier caso, la continuidad de la investigación en próximos cursos aportaría más solidez a los resultados, introduciendo además el análisis de cómo enseña educación patrimonial el profesorado de primaria en formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). ICE Universidad de Barcelona/Horsori.

Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.

DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Santiago de Compostela. 29 de junio de 2015, num. 120, pp. 25434-27073.

Duarte, O. y Ávila, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, (15), 135-150.

Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales experimentales. *Investigación en la Escuela*, (56), 19-26.

Fontal, O. y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos XLIII*, *43* (4), 69-89. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004

Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 79-95. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321

González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Educadores, 19*(1), 89-102. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5

González-Monfort, N. (2007). L'Ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. [Tesis doctoral]. https://ddd.uab.cat/record/36572

González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España,* (5), 58-75.

González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, (10) 123-144. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004

Leenders, H., Veugelers, W. y De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education, 38*(2), 155-170. https://doi.org/10.1080/03057640802063106

Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, (1), 64-78.

Parker, W. (1996). 'Advanced' ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, (98), 104-125.

PNUD (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Quintero Morón, V. y Sánchez Carretero, C. S. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones: Contradicciones de un patrimonio "democratizador". *Revista Andaluza de Antropología*, (12), 48-69. https://dx.doi.org/10.12795/RAA.2017.12.03

Santacana, J. y Llonch, N. L. (Eds.) (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A.M. Hernández Carretero, C.R. García Ruíz, y J.L. De la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A., González-Monfort, N.; Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). Hershey: IGI Global. Https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch002

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 1-31. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

4

LAS EMOCIONES Y EL PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL. UNA VISITA AL MUSEO ARQUEOLÓGICO DE BADAJOZ

Leonel Armando Fuentes Moncada
Juan Luis de la Montaña Conchiña
María Magdalena López Pérez

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Las emociones juegan un rol muy importante en la educación, encontrándose presentes dentro de las actividades que realizamos día a día e influyendo en nuestro desarrollo. Partiendo de la premisa de que las emociones son estados afectivos que transforma nuestro equilibrio psicofísico de una forma transitoria o intensa, podemos considerarlos como procesos complejos y multidimensionales en los que están integradas respuestas psicológicas, fisiológicas y de conducta, y pueden tener funciones de adaptación, motivación y de carácter social. Este estudio enfatiza la necesidad de crear experiencias significativas de aprendizaje, con el objetivo de concienciar al profesorado sobre la importancia de las emociones y proveer estrategias para el desarrollo emocional. De esta manera, podremos identificar nosotros mismos las emociones que pueden sentir los alumnos en un determinado momento, los mecanismos de regulación y control, así como las mejores formas para contribuir en su desarrollo.

1.1. La inteligencia emocional

La educación influye significativamente en el proceso emocional y viceversa. Las emociones son parte de un proceso complejo, el cual, influye de manera psicológica y física, como cuando sonreímos con alguna buena memoria, cuando

lloramos al sufrir una decepción o cuando gritamos al enfadarnos. Las emociones moldean nuestra manera de comportarnos en la sociedad, guían nuestra capacidad de reacción ante determinados sucesos. Por ello, debemos ayudar al alumnado a poder velar por su bienestar, manejar sus emociones y utilizarlas a su favor. Rite y Cuenca definen la inteligencia emocional como "un conjunto de capacidades/habilidades del ser humano para adaptarse al entorno en el que vive e interaccionar en función de sus propias emociones. La finalidad de la inteligencia emocional sería adquirir competencias que favorezcan el bienestar personal y social" (Rite y Cuenca, 2017, p. 162). La tarea del profesorado está en transmitir este sentir y este pensar al alumnado a través de los contenidos dentro y fuera del salón de clase. Esto se puede lograr a través del conocimiento del contenido didáctico.

Al preparar el contenido podemos anticipar las reacciones emocionales de nuestros estudiantes y, con nuestro propio intelecto emocional, intuir qué estrategias pueden ser de mayor provecho para alcanzar nuestros objetivos. A este respecto, algunos autores indican que: "al hablar de contenidos Los resultados indican que las emociones están estrechamente unidas a la enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos, por lo que es indudable su relación con el CDC" (Mellado Jiménez, Garritz Ruiz, y Brígido Mero, 2009, p. 350). No solo de contenidos, pero también el dominio afectivo del profesorado es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional.

1.2. La educación patrimonial como transmisora de emociones

Puesto que desde lo emocional conseguimos llegar al conocimiento racional y argumentado, el concepto de ciudadanía global se integra en nuestra persona al entrar en contacto con nuestro entorno y darnos cuenta de los cambios que se dan a nuestro alrededor. En primer lugar, conseguimos llegar a la identidad cultural, esto que en nuestro entorno adquirimos mediante experiencias. Está en nuestras costumbres y tradiciones. Estudios afirman que la identidad cultural "se refiere a las características más relevantes y autóctonas de una región, de un pueblo o de una comunidad. Aquello que hace de ese territorio un lugar único, con personalidad" (Cepeda Ortega, 2018, p. 245). La educación patrimonial debe valerse de los organismos institucionales como ser los museos, parques y demás que promuevan el patrimonio de una sociedad, es el trabajo del profesorado incluirles en su planificación pedagógica.

Es esencial que dentro de la planificación pedagógica y didáctica de la educación patrimonial se promueva el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Es en la planificación de estas actividades que los docentes pueden anticipar las emociones que van a sentir sus alumnos

durante una actividad, cómo la visita al museo, y aprovecharlas; promover el desarrollo emocional al alumnado por medio de la educación patrimonial para ayudarlo a comprender su origen, sus raíces y así encontrar el sentido de su sociedad.

Según Rite y Cuenca, "educar patrimonialmente significa dar a conocer, en sus múltiples perspectivas y variantes la historia de las sociedades, sus mentalidades, con la finalidad de educar ciudadanos que conozcan sus tradiciones, las entiendan, valoren y asuman como parte de su identidad" (2017, p. 168). También afirman, que: "se trata de establecer un vínculo entre esta área de conocimiento con el desarrollo de la inteligencia emocional y territorial del alumnado de secundaria" (2017, p. 160). No podemos pensar en un aprendizaje íntegro sin el desarrollo emocional. Los expertos afirman que "el factor emocional es fundamental y en ocasiones decisivo en relación con la didáctica y la difusión de elementos patrimoniales" (Santacana y Martínez Gil, 2018, p. 1). Sin emociones, el proceso educativo no estaría completo; el docente debe buscar en su planificación favorecer el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

Nosotros sugerimos que en la planificación didáctica, el profesorado debe considerar su entorno y cómo este puede ser de provecho para el desarrollo emocional y el alcance de los objetivos educativos planteados. La teoría afirma que "mediante el arte patrimonial se trata de alguna forma, transmitir ideas y emociones" (Santacana, 2006, p. 127). El patrimonio tiene el potencial para influir en el aprendizaje, para evocar emociones y reacciones diversas según sea la experiencia del alumnado.

1.3. Visita el museo: actividad innovadora fuera del aula en la educación patrimonial

Pensamos en el museo como un recurso necesario de incluir en la planificación didáctica de la educación patrimonial. El museo, según el Consejo Internacional de Museos (*International Council of Museums*, ICOM), es una institución de carácter permanente, sin fines de lucro, y que está siempre al servicio de la sociedad y de su desarrollo. Esta es abierta al público, adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, para fines de estudio, de educación y deleite. Cumple los requisitos necesarios para alcanzar los objetivos planteados en la educación patrimonial y la escuela debe hacer requisito su uso. Los estudios afirman que "debe ser tarea de la escuela hacer comprender lo público, lo social como interés colectivo" (Domínguez Almansa y López Facal, 2015, p. 17).

La finalidad del museo es permitir al visitante ser partícipe de un ambiente en el cual este pueda apreciar de primera mano el contenido e interactuar con él. Los expertos afirman que "los museos constituyen una de las instituciones sociales destinada a conservar, exponer, investigar y divulgar el patrimonio cultural"

(Melgar y Donolo, 2011, p. 327). En los museos podemos encontrar el sentido de pertenencia e identidad con tan solo entrar en contacto con su contenido. La interactividad resulta ser el elemento más influyente en esta experiencia. Santacana, resalta: "sólo en los museos de arte el visitante puede hallarse frente a objetos o piezas carentes de elementos de intermediación" (2006, p. 130). El deber del profesorado es anticipar las reacciones emocionales del alumnado y planificar de acorde para aprovecharlas; por eso damos al profesorado las herramientas necesarias para planificar el contenido.

El objetivo de nuestro estudio es proponer un ambiente distinto para la formación en la educación patrimonial; vemos las actividades fuera del aula como una innovación en la educación y consideramos necesario saber cómo estas propician el aprendizaje íntegro del alumnado. Los estudios afirman que "las personas no sólo nos formamos en espacios determinados sino en casi todos los ambientes en los que participamos y a través de una gran variedad de recursos" (Melgar y Donolo, 2011, p. 323).

2. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación fue descriptivo no experimental, utilizando una metodología complementaria para incrementar la riqueza de nuestra investigación. Medimos la presencia de emociones y el nivel al que se desarrolló la educación emocional mediante la visita al museo arqueológico de Badajoz. Posteriormente, cuantificamos y realizamos un análisis para mostrar las distintas dimensiones del contexto y la situación. Se ha llevado a cabo un estudio teórico-explicativo mediante una investigación por encuesta, realizada a 58 estudiantes de segundo y tercer curso del Grado en Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura durante el curso académico 2018/2019. La selección de nuestra muestra fue hecha por conveniencia, puesto que nos centramos en los grupos que cursan las asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales. La muestra (n=58) estaba conformado por 15 hombres y 43 mujeres con edades comprendidas entre 19-28 años de edad. La encuesta se realizó a finales de marzo del año 2019 durante la visita al Museo, planificada y desarrollada por el Profesor David Porrinas.

2.1. Instrumentos y método de recogida de datos

El principal instrumento utilizado ha sido un cuestionario de escala Likert, donde los sujetos debían señalar las emociones que les despertaban las distintas actividades realizadas antes y durante la visita al museo y con qué grado de

intensidad. Los niveles de la escala fueron cinco, para facilitar un punto medio a los encuestados en caso de que se consideraran neutrales o estuvieran indecisos. Así, podríamos medir también si hay alumnos que sean indiferentes a la presencia de emociones en la actividad. Fue simétrica, es decir, tuvo el mismo número de categorías positivas y negativas. Terminamos la encuesta con preguntas abiertas para medir más detalladamente la presencia de emociones en estas actividades.

La manera en la que este tipo de actividad se planifica, el trabajo que hay detrás de ella, la comunicación que se realiza con el entorno y los demás elementos que garantizan la buena práctica de esta actividad, se conocieron mediante cuestionarios de respuestas abiertas cumplimentadas por el docente a cargo de la misma y los gestores del patrimonio que participaron en el proceso. Las respuestas obtenidas sirvieron como evidencia y apoyo para las afirmaciones hechas en este trabajo.

2.2. Análisis de Datos

Los datos obtenidos con la escala Likert con respecto a las emociones y el desarrollo emocional en la educación patrimonial en la visita al museo, fueron analizados para poder demostrar su presencia, intensidad y causa. Introdujimos los datos en el programa de análisis estadístico SPSS y obtuvimos la media de las respuestas de cada pregunta en la encuesta. Las medias obtenidas nos demostraron la presencia de emociones, la intensidad de éstas según su tipo y la intensidad en cada una de las actividades entorno a la visita.

Luego, utilizamos las medias obtenidas con SPSS para crear una red de nodos y aristas en las que analizamos la relación entre las actividades realizadas durante la visita y las medias de las respuestas a las preguntas en la encuesta con el programa Gephi. A través de estas redes pudimos ver la asociación que los alumnos reportaron en sus resultados. También hemos analizado las respuestas que obtuvimos en las entrevistas que respondieron el profesor encargado de la visita, David Porrinas, y la gestora del patrimonio a cargo de nuestro grupo.

3. RESULTADOS

3.1. Discusión de resultados

Antes y durante la actividad la presencia de emociones fue constante, y éstas, fueron positivas y negativas. Se observó la presencia de emociones negativas marcadas con poca o muy poca intensidad y las positivas con intensidad suficiente o en exceso. Hemos asociado los resultados de la media al valor

más cercano en la escala Likert y así hemos podido categorizar la presencia de las emociones causadas por la actividad, tal y como se muestra en la Tabla 1:

TABLA 1. Media de emociones presentes por la visita

	N	Media	Desv. Desviación	Perdidos Recuento	Perdidos Porcentaje	Número de extremos[a] Menor	Número de extremos[a] Mayor
Alegría	58	2.84	.951	2	3.3	0	2
Preocupación	58	1.83	1.286	2	3.3	0	6
Confianza	58	2.98	.946	2	3.3	0	4
Vergüenza	58	2.05	1.527	2	3.3	0	0
Ansiedad	58	2.10	1.541	2	3.3	0	0
Felicidad	58	2.64	1.003	2	3.3	0	2
Miedo	58	1.90	1.459	2	3.3	0	10
Admiración	58	2.78	1.060	2	3.3	0	0
Tranquilidad	58	3.05	.963	2	3.3	0	0
Asco	58	1.64	1.435	2	3.3	.	.
Satisfacción	58	2.71	.955	2	3.3	0	0
Tristeza	58	1.64	1.307	2	3.3	.	.
Entusiasmo	58	2.74	1.069	2	3.3	0	0
Ira	57	1.61	1.320	3	5.0	.	.
Sorpresa	58	2.36	1.055	2	3.3	0	1
Diversión	58	2.66	1.069	2	3.3	0	1
Nerviosismo	58	1.60	1.123	2	3.3	0	5

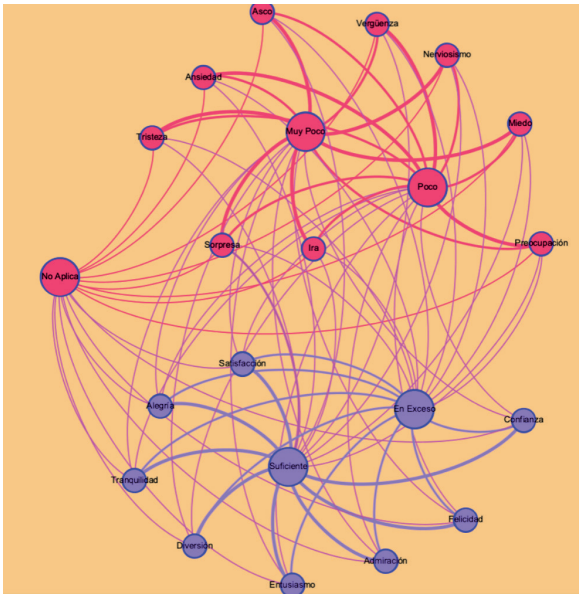
Fuente: Elaboración propia

Todos los estudios que hemos consultado hablan acerca de la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje. Nuestro estudio demostró que, en la visita al museo, predomina la presencia de emociones positivas y que, en la mayoría de actividades se manifestaron con más intensidad.

También, pudimos observar en nuestros resultados, que la intensidad de las emociones varía según el tipo de emoción; positiva o negativa, tal y como se muestra en el Gráfico 1. Podemos ver que las emociones positivas rodean los nodos de mayor nivel de intensidad y las negativas rodean los nodos de intensidad baja. Nuestro objetivo en general, fue analizar la presencia de emociones en las actividades patrimoniales fuera del aula y reflejar las ventajas del aprovechamiento de estas en el desarrollo integro del alumnado. Hemos confirmado que esta actividad emociones y que, por tanto, al establecer el tratamiento de las las emociones como necesario en la educación, nos vemos obligados a adaptar nuestros itinerarios didácticos a prácticas que vinculen al alumnado con sus emociones para que puedan integrarlas en su realidad y en su entorno.

Para demostrar la relación que existe entre la intensidad de las emociones positivas y negativas, según las actividades realizadas en el museo, también, hemos hecho una red de datos en Gephi, dónde podemos ver cómo la intensidad de las emociones positivas en cada actividad es clasificada como suficiente o en exceso, según las medias obtenidas en SPSS, tal y como se muestra en el Gráfico 2.

GRÁFICO 1. La intensidad de las emociones positivas y negativas durante la visita



Fuente: Elaboración propia en Gephi

GRÁFICO 2. La intensidad de las emociones positivas según cada actividad en torno a la visita



Fuente: Elaboración propia en Gephi

El estudio permitió al alumnado comunicar su sentir según cada actividad realizada. Vemos la compatibilidad de nuestro trabajo con estudios de expertos como Rite y Cuenca (2017), quienes hablan de las funciones de la educación patrimonial y establecen que ésta favorece el crecimiento emocional y de competencias que permiten el desarrollo íntegro del alumno. Las actividades en las que los alumnos reflejaron una mayor intensidad en las emociones positivas, fueron las que les permitieron interactuar con herramientas específicas del museo; talleres, juegos, etc.

También, analizamos las entrevistas realizadas al profesor, a cargo de la actividad, y a los gestores del patrimonio, a cargo de la visita de nuestro grupo, a través de las cuales pudimos determinar que el verdadero propósito de este tipo de actividades no era otro que el de fomentar la integración social, tal y como se muestra en la Imagen 1.

IMAGEN 1. Entrevista realizada al profesor a cargo de la visita

¿De qué manera se introduce la actividad a los alumnos?
Se les habla previamente a los alumnos en clase sobre el tipo de museo que van a visitar, los materiales que pueden verse allí expuestos y las posibilidades didácticas de un museo arqueológico par el nivel de Educación Primaria. Esa potencialidad didáctica para la Historia se ve incrementado notablemente por el hecho de que el museo dispone de un Gabinete Didáctico que enfoca los materiales expuestos al nivel educativo aludido, proponiendo actividades participativas en el alumnado para que pueda obtener el máximo provecho de la visita.

Fuente: Elaboración propia (captura de pantalla)

En la entrevista, el profesor, nos comentó que la mayor ventaja de la visita al museo es la socialización entre el alumnado, tal y como se indica en la Imagen 2. Por ello, en la planificación debemos tener en cuenta que el aprendizaje será conjunto, que los alumnos tendrán que integrarse y apoyarse en los demás en distintas etapas de la visita. De este modo, conseguimos fomentar un sentimiento de compañerismo y creamos un ambiente de aprendizaje significativo.

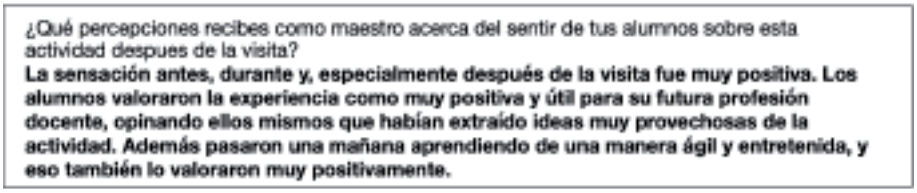
IMAGEN 2. Entrevista realizada al profesor a cargo de la visita

¿De qué manera se prepara a los estudiantes para realizar este tipo de actividades?
Explicándoles previamente la importancia que pueden tener los museos para la enseñanza de la Historia y el Patrimonio. Hablándoles de la importancia de los museos como espacios en los que no solo es possible aprender, y enseñar, sobre las sociedades del pasado y sus manifestaciones materiales y culturales, sino también como entornos en los que pueden desarrollarse proyectos específicos relacionados con las Ciencias Sociales, y donde también puede reforzarse la socialización del grupo.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, el profesor Porrinas valoró la actividad como muy positiva y resaltó la utilidad de la misma y las ventajas que ofrece, como puede apreciarse en la Imagen 3:

IMAGEN 3. Entrevista realizada al profesor a cargo de la visita

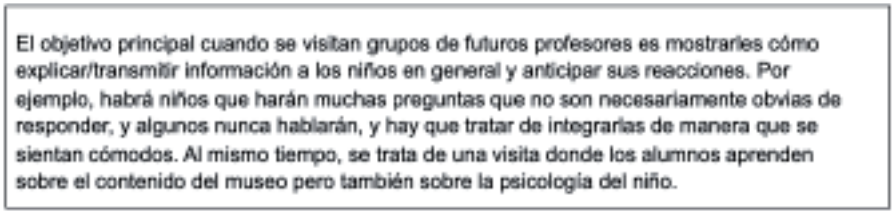

¿Qué percepciones recibes como maestro acerca del sentir de tus alumnos sobre esta actividad despues de la visita?
La sensación antes, durante y, especialmente después de la visita fue muy positiva. Los alumnos valoraron la experiencia como muy positiva y útil para su futura profesión docente, opinando ellos mismos que habían extraído ideas muy provechosas de la actividad. Además pasaron una mañana aprendiendo de una manera ágil y entretenida, y eso también lo valoraron muy positivamente.

Fuente: Elaboración propia (captura de pantalla)

Por otra parte, hemos analizado la entrevista realizada a los gestores del patrimonio. Por medio de ésta, obtuvimos una visión de cómo se prepara el museo para cumplir con su función de transmitir, no solo el contenido, sino también el sentimiento del museo, lo que se vio reflejado durante toda la visita. El alumnado siempre fue bien atendido y se pudo percibir el empeño de los gestores para que la experiencia fuese satisfactoria.

Al final de la visita, el alumnado logró comunicar su sentir según cada actividad que realizaron. Y esto nos permitió conocer más a fondo la eficacia de una visita al museo. Vemos la compatibilidad de nuestro trabajo con estudios realizados por expertos como Rite y Cuenca (2017), quienes hablan de las funciones de la educación patrimonial y establecen que ésta favorece el crecimiento emocional y de competencias que permiten el desarrollo íntegro del alumno, como se puede apreciar en las Imágenes 3 y 4.

IMAGEN 4. Entrevista realizada a la persona a cargo de la gestión del patrimonio


El objetivo principal cuando se visitan grupos de futuros profesores es mostrarles cómo explicar/transmitir información a los niños en general y anticipar sus reacciones. Por ejemplo, habrá niños que harán muchas preguntas que no son necesariamente obvias de responder, y algunos nunca hablarán, y hay que tratar de integrarlas de manera que se sientan cómodos. Al mismo tiempo, se trata de una visita donde los alumnos aprenden sobre el contenido del museo pero también sobre la psicología del niño.

Fuente: Elaboración propia (captura de pantalla)

4. CONCLUSIONES

En nuestra visita al Museo Arqueológico Provincial de Badajoz pudimos notar cómo varias emociones surgieron en el alumnado durante la

visita. El grupo de estudio ha realizado una encuesta en escala Likert con emociones predeterminadas para evidenciar la presencia de las mismas durante cada una de las actividades realizadas en el museo. Los resultados de estas encuestas fueron cuantificados y se demostró la escala en la cual cada emoción está presente durante el proceso de la visita. Igualmente, se analizó el proceso mediante el cual se llevo a cabo la actividad con encuestas realizadas al profesor a cargo y a los gestores del patrimonio que se encargaron de realizar la experiencia en la visita, para determinar de qué forma este proceso influyó en los resultados.

Para finalizar, resaltamos la labor docente que existe detrás de llevar a cabo este tipo de actividades, y notamos la preparación que esto conlleva. No obstante, es este el deber del profesorado, prepararse, tener conocimiento del contenido a transmitir y buscar la mejor metodología para hacerlo. En nuestro estudio establecemos que las salidas al museo son una estrategia innovadora y eficaz que debe ser parte de la planificación didáctica en la educación patrimonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cepeda Ortega, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (31), 244-262. https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6448230

Domínguez Almansa, A., y López Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *CLIO. History and History Teaching*, 41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303964

Donolo, D. S., y Melgar, M. F. (2011). Leave the classroom…To learn from other contexts: Heritage natural, museums and internet. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333. https://doaj.org/article/e90dea87de424915b90063450a9c3321

Mellado Jiménez, V., Garritz Ruiz, A., y Brígido Mero, M. (2009). La dimensión afectiva olvidada del conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas* [en línea] n.º Extra, 347-51. https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293476

Rite Trabajo, M. y Cuenca López, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*. https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=doajarticles::65dc3f0bbfeeae149e51bba35cc46ce6

Santacana Mestre, J., y Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: Un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), 446. :10.3989/arbor.2018.788n2006

Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación* [en línea], 5, 125-33. https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126323

5

UN MUSEO VIRTUAL PARA EL ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DEL FERROCARRIL EN MÁLAGA. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN CONEXIÓN CON EL NUEVO CURRÍCULUM DE LA ESO EN ANDALUCÍA[1]

José Jesús Delgado Peña
Belén Calderón Roca
Abraham Nuevo López

1. INTRODUCCIÓN

La industrialización ha jugado un papel determinante en la evolución de la sociedad y el territorio en el que se inserta, dejando su huella en los lugares donde se desarrolló (Macías, 2015: 12 y 20):

> El patrimonio industrial se fija en su memoria y refleja fielmente la evidencia del trabajo de las personas, las condiciones económicas y las limitaciones técnicas que han dado lugar a una cultura del trabajo y han contribuido a formar la identidad de los grupos sociales involucrados en las distintas actividades productivas (Sanz, 2012: 74-79).

Durante el proceso de transformación de la ciudad industrial en la postindustrial, se generaron numerosos vacíos en el espacio urbano, que nos llevaron a situarnos frente a *no lugares,* espacios para los que no se preveía ningún otro destino y, por tanto, no han fueron objeto de atención por parte de la Administración. Estos paisajes industriales urbanos aparecen ahora en gran parte fragmentados y en muchas ocasiones solo sobresalen "hitos", como chimeneas o edificios aislados. A esta situación hay que sumar los procesos de relocalización de nuevas funciones –normalmente asociadas al ocio y la cultura– (Biel, 2013: 56) a los pocos ejemplos que quedan en pie y que requieren una interpretación específica para la comprensión del ciudadano. La necesidad de preservar

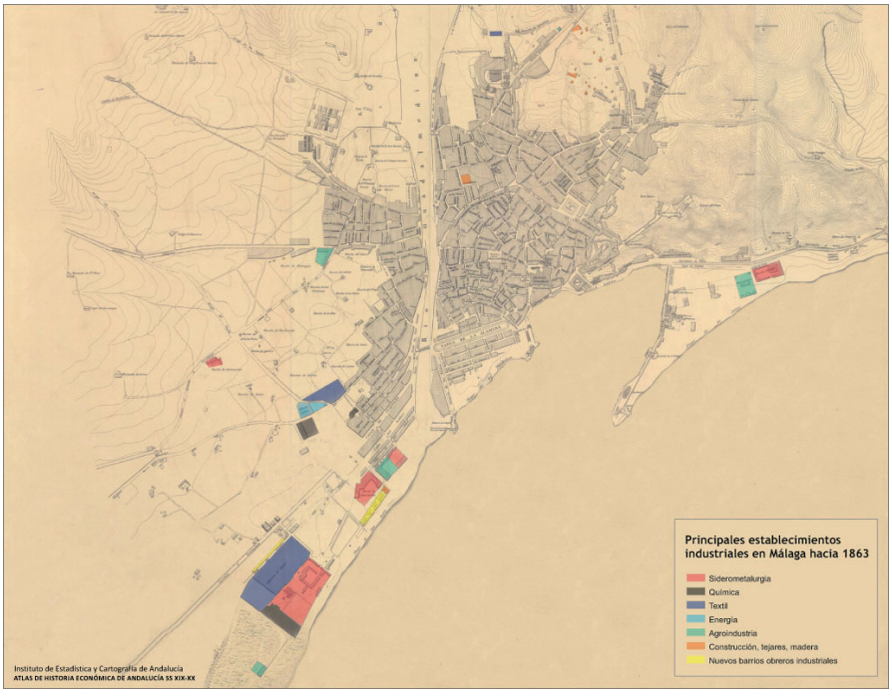
[1] Este artículo se inscribe dentro de las acciones del Proyecto Erasmus + *Learning to learn: a common path towards validation in non-formal learning* (Coordinador: Prof. José Jesús Delgado Peña).

el patrimonio industrial es verdaderamente irrefutable ya que. solo poniéndolo en valor mediante la educación, servirá para ayudar a comprender un período fundamental de nuestra historia urbana reciente.

2. MARCO TEÓRICO. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL PAISAJE INDUSTRIAL DE MÁLAGA

La ciudad de Málaga alcanzó un importante desarrollo económico durante el segundo tercio del siglo XIX, convirtiéndose en el segundo núcleo español a nivel comercial e industrial. Este espacio, que coincidió con la expansión urbanística hacia el Este y el Oeste de la ciudad, se concentró en los distritos del sector occidental: Perchel, Bulto, Huelin, Pelusa y San Andrés (Imagen 1). Aquellos contaban con excelentes conexiones terrestres y marítimas, determinadas también por su cercanía al puerto y por una adecuada separación del centro histórico, circunstancias que lo hacían especialmente óptimo para el desarrollo de las actividades productivas de las fábricas sin ocasionar molestias a la población.

IMAGEN 1. Plano de "Málaga industrial" en 1863



Fuente: Atlas de Historia económica de Andalucía. estadística.
https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/atlashistoriaecon/atlas_cap_39.html

Por tanto, este sector fue considerado el más adecuado para la creación de instalaciones pesqueras, establecimientos industriales y de almacenamiento, que proliferaron coetáneamente con el alojamiento de los propios trabajadores (Imagen 2), y también con los grandes jardines que se fueron desarrollando paulatinamente. Esta situación provocó una alta densificación constructiva, con la casi total ausencia de áreas verdes. Como ejemplo, en las playas de San Andrés, existía el *Grupo Siderúrgico de M. A. Heredia* que creció hasta los años setenta del siglo XX, con una superficie de más de 300 hectáreas. Además, en esta zona se instalaron algunas empresas químicas, y la primera fábrica de ácido sulfúrico y sosa cáustica.

IMAGEN 2. Vista aérea del antiguo barrio "El Perchel" (1970 ca.)



Fuente: Archivo Municipal de Málaga. Rafael Mesa Martin.

IMAGEN 3. A) Fundición de plomo "*Los Guindos*" (izda.). B) Vestigio de la misma (dcha.) "Torre Mónica"



Fuente: A): https://www.ciudadconalma.com/las-chimeneas-industriales-de-malaga-historia-viva-de-la-ciudad/, B): https://revistaelobservador.com/opinion/50-redaccion/8056-ignacio-espila-continua-retratando-una-malaga-espectacular-en-una-pagina-de-facebook-que-ya-suma-mas-de-1-000-seguidores

También existían otras fundiciones metalúrgicas como las de Ruperto Heaton y Bradbury denominadas *La Esperanza*; el de Tomás Trigueros (1840) en la calle Plaza de Toros Vieja, o el de Cayetano Ramírez y Pedrosa (1917) en la calle Ferrocarril. Durante la *Belle Epoque* se estableció en este sector la empresa metalúrgica líder "*Los Guindos*" (Imagen 3 a y b), así como la Unión Española de Explosivos, Cross y San Carlos.

Por otro lado, la fábrica de iluminación de gas construida en 1854 fue considerada la piedra angular del paisaje urbano local, así como la fábrica textil "La Aurora" (1856) propiedad de la familia Larios. La Fábrica de Tabacos (*Tabacalera*), que hoy alberga la sede malagueña del Museo Ruso de San Petersburgo, se puso en marcha en 1927, dando lugar a todo un barrio para los operadores de su entorno. Posteriormente, la Central Térmica "Misericordia" inició su operación en 1959, definiendo la playa del mismo nombre.

Asimismo, en otros contextos industriales como el textil, la "Industria Malagueña" ya había nacido en 1846; por otro lado, "La fabril Malagueña", dirigida por José Hidalgo, apareció como puntera de la fabricación de cerámica hidráulica, y en el sector azucarero veinticuatro años después, nació la fábrica "San Guillermo", en Huelin. Esto determinó la construcción de barrios obreros para trabajadores, como El Bulto, La Isla y La Pelusa, entre otros. Por otro lado, algunas calles urbanas como Héroe de Sostoa, Salitre, Paseo de Los Tilos y La Unión, así como Arroyo del Cuarto y sus alrededores, quedaron íntimamente ligadas a sus orígenes industriales. La importancia urbana de este sector estuvo determinada por estructuras de fabricación y establecimientos comerciales, bien comunicados con la estación de ferrocarril y el puerto. A principios de los años sesenta del siglo XX todavía existían, aunque más tarde se procedió a su cierre y quedaron abandonadas debido al "boom turístico".

En la actualidad han desaparecido casi en su totalidad y el paisaje industrial de Málaga se nos muestra sumamente fragmentado. Quedan en pie pocos vestigios materiales, como chimeneas, aunque debemos destacar algunos edificios industriales fueron adaptados para su reutilización y se conservan en estado peligroso de ruina. Así pues, la zona occidental se convirtió durante años en un área residual desmantelada en espera de ser reclasificada, donde se concentraban algunos de los grupos sociales más pobres y marginales de la sociedad (ejemplo, el barrio de El Bulto). Hoy, sin embargo, este sector occidental de la ciudad ya no pertenece a la clase trabajadora y, la población que habita en este frente marítimo de la urbe es diametralmente opuesta a la de hace 40 años, mayoritariamente en riesgo de exclusión social. Esta zona se ha abierto al mar a través de establecimientos de calidad orientados al ocio y entretenimiento, así como construcciones residenciales de lujo. Por ejemplo, encontramos en la margen izquierda del río Guadalmedina el *Centro de Arte Contemporáneo de*

Málaga (Antiguo Mercado de Mayoristas (Imagen 4a y b), que es un referente cultural urbano de visita obligada. Este mercado lleva décadas abandonado, pero en 2003 el municipio asumió un excelente proyecto de restauración que permitió potenciarlo mediante su reutilización.

IMAGEN 4. A) Tejido urbanístico de Antiguo Mercado de Mayoristas, 1940, ca. B) Misma imagen en la actualidad, ya rebautizado como CACMa.



Fuente: A) Archivo Municipal de Málaga. B) Google Earth.

No cabe la menor duda de las posibilidades didácticas del paisaje urbano industrial de Málaga, ya que constituye un enclave indispensable para acceder a diferentes contenidos, temáticas y disciplinas que sirven para el conocimiento y comprensión de la actividad productiva de un pasado inmediato, en un contexto físico antropizado. Sin embargo, se trata de un patrimonio especialmente complejo a nivel de interpretación, donde interactúan factores humanos, logísticos y materiales en un mismo territorio; activos tangibles e intangibles; edificios, infraestructuras y estructuras parciales, artilugios y maquinaria, edificaciones de viviendas, recursos naturales, medios de transporte y vías de comunicación... (Papapietro, 2012). Si entendemos como paisaje: cualquier parte del territorio tal y como lo percibe la población, ya que los paisajes constituyen el marco de la vida del hombre (Trachana, 2011: 192-193), en el caso de los paisajes industriales, su identificación y aprehensión resultará de excepcional utilidad para la comprensión holística de la ciudad. Por tanto, la educación y el aprendizaje de la ciudad y su patrimonio cultural permitirán obtener resultados efectivos a nivel pedagógico, siempre surgidos de experiencias de calidad e íntimamente conectados con el contexto local más cercano: "La historia de la ciudad y en general ambiental estudios, pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y un motor de aprendizaje instrumental como base para la comunicabilidad" (Prats, 1996).

Por ejemplo, como afirma Joaquim Prats, a nivel didáctico debemos enmarcar el aprendizaje de los estudiantes en la historia más próxima y de

ahí extrapolarla a la historia general y viceversa, pues solo así el aprendizaje de la Historia será de utilidad. La historia local facilitará la comprensión de los hechos históricos y culturales desde la proximidad y tangibilidad de algunos hechos sin aislarlos, pero contextualizándolos *a posteriori* con la historia urbana y la Revolución Industrial en general. Ello favorecerá sin duda la adhesión al patrimonio cultural local y el nacimiento del sentimiento de identidad del ciudadano con su entorno, mejorando además, el desarrollo de la toma de conciencia de los propios orígenes culturales: "[...] la comprensión histórica no es sólo la memoria y la memorización de información, requiere, sin embargo, facultades intelectuales de orden superior como la capacidad de analizar y sintetizar, deducir o interpretar" (Carril y Sánchez, 2015). En todo caso, es tarea del historiador didacta ilustrar el discurso y descifrar los diversos mensajes que se acumulan en el espacio visual de la ciudad, depositados en varios niveles de nuestra memoria. La observación, el examen del medio físico y el contacto con la vida cotidiana constituye una vía esencial para el aprendizaje (Augustowsky, Edelstein y Tabakman, 2000), así como para experimentar el paisaje industrial urbano, mostrándose como la principal herramienta de aprehensión del patrimonio urbano. También puede ser posible conectarlo con otras realidades más globales, como el impacto de la revolución industrial en diversos campos: histórico, social, político, económico... Ello permitirá una aproximación a la historia contemporánea general; al conocimiento del territorio y el paisaje; a los sectores económicos; a la ingeniería industrial y su estética; a los descubrimientos científicos y su aplicación a la producción industrial, así como a los movimientos sociales asociados a ella (Calderón, 2018).

Así, el contacto cotidiano puede favorecer que los contenidos históricos se perciban de manera más precisa y optimizar el reconocimiento de las manifestaciones culturales, así como múltiples asociaciones de lugares, hechos, historias y recuerdos. De cualquier forma, el contacto con el patrimonio debe basarse en "experiencias de descubrimiento", que permitan a los estudiantes establecer relaciones empáticas con el entorno y seguir las huellas, encontrar señales, seleccionar vestigios y datos en el mismo contexto de producción donde se generaron… En definitiva, aprender desde el método epistemológico histórico, a verificar hipótesis y a emitir juicios críticos, en contraste con otros datos proporcionados a través de diversas fuentes. De hecho, la experiencia es esencial para captar el verdadero mensaje para el conocimiento y custodia de nuestro patrimonio cultural: "[...] En el paisaje se materializan la experiencia y las aspiraciones de un grupo social, convirtiéndose unos lugares en centros de significado, en símbolos que de alguna manera expresan pensamientos y emociones [...]" (Morón, 2013: 240).

3. METODOLOGÍA: PROBLEMAS DE LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL MALAGUEÑO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La interpretación del patrimonio cultural y natural se considera como la acción de revelar el significado del patrimonio *in situ*, utilizando herramientas metodológicas y pedagógicas adecuadas para presentar, comunicar y promover la comprensión de los elementos patrimoniales culturales, educativos, sociales. En definitiva, se trata de transformar un recurso activo en un producto cultural o educativo que despierten el interés del público visitante, transformando mensajes complejos en significados simples, sin perder el rigor científico o la fidelidad de los datos. Dicho de otro modo: transformar conocimientos científicos en contenidos potencialmente enseñables: "La interpretación tiene lugar dentro y encuentra una respuesta positiva por parte del usuario, construyéndose a partir del conocimiento de las personas, provocando y estimulando sensaciones, siempre enraizadas en la investigación científica y alimentadas por la identidad local" (García, 1998: 198).

3.1. La educación no formal: Un contexto excelente para el aprendizaje del patrimonio

El concepto de educación no formal apareció en la década de los sesenta como un intento de ofrecer respuestas al entorno escolar, además de poder satisfacer las diversas casuísticas de las necesidades educativas actuales. Se podría entender cómo: "aquellas actividades organizadas intencionalmente con el propósito justo de lograr ciertos propósitos educativos y de aprendizaje […] un complemento importante de la enseñanza formal" (Coombs, 1971: 199 y 201). Sin embargo, la capacidad de aprender en contextos informales depende excepcionalmente de la sensibilidad, la herencia cultural, las sugerencias individuales de los individuos, el gusto personal o la disposición mental de cada uno. Por tanto, se trata de educar en la sensibilidad (Pastor, 2001: 529), porque las experiencias turísticas, por ejemplo, serán así más agradables y útiles.

Este tipo de educación puede ser una excelente herramienta para revelar los mensajes y discursos de diferentes disciplinas asociadas al tiempo y el espacio urbano, así como para compartir experiencias y poner en práctica la retroalimentación, con respecto a los lenguajes oral, visual, escrito, sonoro, olfativo. Por tanto, es fundamental salir del aula y fusionarse con el locus. Por otro lado, el tiempo libre como necesidad y derecho constituyen "áreas de aplicación y expansión pedagógico-social que son excelentes para promover experiencias o iniciativas con fines educativos, culturales y terapéuticos"

(Caride, 2014: 37). El campo tradicional de la educación no formal, bien estructurado, sistematizado, focalizado y de relativamente corta duración, puede hacer una contribución muy positiva al desarrollo de las personas y al autoenriquecimiento cultural y la realización personal (Pastor, 2001: 525-527).

3.2. La educación formal: La Revolución Industrial en Málaga en el currículo de Educación Primaria. Un aprendizaje basado en la didáctica del objeto

A pesar de la inminente implantación para el curso 2022-2023 de la LOMLOE, en la actualidad seguimos rigiéndonos por el currículo de Educación Primaria en Andalucía. De todas las áreas que lo conforman, es en el *Área de Ciencias Sociales*, donde la presencia de los aspectos patrimoniales está más presente, o, dicho de otro modo, resultan más reconocibles. En esta área debemos tener en cuenta que el concepto "medio" se define como una realidad integral, no sólo como un espacio físico e inalterable formado por diferentes fenómenos, sino que también hace referencia a un lugar donde interaccionan los individuos en conjunción con dichos fenómenos. El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, procesos, acciones que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y su actuación adquieren significado. Por tanto, el entorno se refiere a aquello que el niño puede conocer mejor porque ha sido fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, y porque se encuentra próximo a éste en tiempo y espacio, favorecido en la actualidad por las nuevas tecnologías (Cantero, 2011).

La mención de la formación artística y patrimonial para maestros en formación de Educación Primaria (EP), reviste gran interés desde la propia legislación, pues el *Decreto 230/2007 de 31 de Julio de 2007,* así como algunos de los objetivos del mismo, vinieron a complementar los correspondientes al artículo 17 de la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación.* Entre ellos se destaca cómo esta formación había de contribuir a desarrollar en los docentes en ciernes, saberes, capacidades, hábitos, actitudes y valores que les permitan alcanzar, además de los referenciados objetivos, y en consonancia con la materia impartida,

> […] conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma, así como el conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas (Decreto 230/2007, art. 17).

No obstante, la normativa andaluza mediante el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía,* pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre la aproximación al patrimonio, como un concepto complejo e integrador, destacando su carácter holístico, y sumando las diferentes expresiones que lo componen y en el que entran en juego aspectos históricos, artísticos, antropológicos, naturales... (Hernández y Palma, 2008: 139). En el currículum de EP se establece lo siguiente en la Introducción al Área de Ciencias Sociales:

> Ésta "(…) centra su atención en el estudio de las personas como seres sociales y las características generales y particulares del entorno en el que viven. En dicho estudio son esenciales los aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos que determinan una cultura y una sociedad". Asimismo, se orienta "hacia el estudio de las personas como seres sociales y las características generales y particulares del entorno en el que viven. En dicho estudio son esenciales los aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos que determinan una cultura y una sociedad".

En lo que respecta a los contenidos, hemos de destacar el Bloque 3. Vivir en sociedad. En el que se abordan las analogías y diferencias de los integrantes de los distintos grupos sociales, cómo se distribuyen en el espacio físico y de qué manera se distribuye la actividad productiva, así como la educación financiera elemental. En suma, el estudio de la vida económica de los ciudadanos y el uso responsable de los recursos.

En el Bloque 4. Las huellas del tiempo, se trata de abordar la comprensión de conceptos tales como el tiempo histórico y su medida, así como la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros acontecimientos relevantes (abordando los conceptos de sucesión, duración y simultaneidad). Las grandes etapas históricas de la Humanidad y los eventos y figuras de los diferentes periodos, así como la construcción histórica, social y cultural de Andalucía. Se establece en el Decreto: la pertinencia de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante proyectos, desde planteamientos descriptivos hacia problemas que demanden análisis y valoraciones de carácter global.

En nuestra opinión, resulta indispensable que el alumnado adquiera referencias históricas que le permitan elaborar una interpretación crítica y personal, "a través de unos conocimientos básicos de Historia de España y de la Comunidad Autónoma, con respeto y valoración de los aspectos comunes y la riqueza de la diversidad". Se indica que es fundamental contar con fuentes documentales de diversa procedencia, y resulta óptima la complementación "con visitas e itinerarios adecuados al planteamiento didáctico adoptado" (Decreto 97/2015).

> La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa, participativa e investigadora, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula. Deberá integrar referencias a la vida cotidiana y potenciar el desarrollo de las competencias básicas desde una perspectiva transversal (Decreto 97/2015).

Si atendemos a esta cuestión, nos encontramos frente a un hándicap con bastante peso, puesto que la formación en Cultura Andaluza constituye un tema transversal, es decir, Los temas transversales constituyen un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que entraron a formar parte en las actividades planteadas en todas las áreas curriculares del sistema educativo andaluz. No obstante, en el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo*, el artículo 4, referente a los objetivos generales de la etapa, establece lo siguiente: "Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma. u otras condiciones". Asimismo, en el artículo 6 de dicha norma, las Competencias clave se entienden como "una combinación de habilidades, prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento, que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". Se contemplan pues, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, entre ellas, la que afectan directamente al contenido de nuestro trabajo: e) Competencias sociales y cívicas, y g) Conciencia y expresiones culturales.

En el caso del punto e) **Competencias sociales y cívicas,** implican la habilidad y capacidad para utilizar conocimientos y actitudes relacionados íntimamente con la sociedad, entendida desde diferentes perspectivas. Una sociedad –andaluza– que es dinámica, cambiante y compleja, por lo que requiere de la interpretación de fenómenos y problemas habidos lugar en contextos cada vez más diversificados. La reflexión sobre hechos acontecidos en la historia, así como la resolución de conflictos y la toma de decisiones, interactuando con personas y grupos heterogéneos, partiendo del respeto mutuo y la convivencia democrática es una de las líneas esenciales de acción del profesorado para inculcar en el alumnado valores cívicos y socio-culturales.

Con respecto a la **conciencia y expresiones culturales**, dicha **co**mpetencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y respetar con espíritu crítico, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, como fuente de enriquecimiento y de disfrute personal, considerándolas parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. El maestro de EP debe proporcionar al alumno el acceso al conocimiento de las distintas manifestaciones culturales de patrimonio andaluz, así como sobre el concepto

de herencia. A su vez, es necesario despertar en el alumnado un interés por participar en la vida cultural andaluza compartir conocimientos a la vez que se despiertan emociones. Tal y como afirman, Santacana y Martínez (2018), no es fácil analizar el rol del sistema emocional en la percepción de los bienes patrimoniales desde el ámbito educativo, aunque sí que resulta indispensable su relación con el aprendizaje del patrimonio y su didáctica. La dimensión interna, espiritual y subjetiva que atañe a las emociones, va adquiriendo identidad descriptible a razón del criterio y del juicio personal de quien las experimenta. El patrimonio puede suscitar emociones y sentimientos de alegría y placer, indignación y enojo, miedo, inquietud o sorpresa… Por tanto, cuando "cuando se incrementa la actividad emocional se eleva el aprendizaje", según la Ley Yerkes-Dodson (1908, pp. 459- 485. Cit. en Santacana y Martínez, 2018). Al respecto, la educación emocional resulta indispensable por parte del maestro que se dedica a transmitir los valores del patrimonio, pues incita a la motivación del alumnado, y por ende, conduce a la satisfacción y a la felicidad. En este proceso se activa un ejercicio de sensibilización que contribuye a convertir elementos patrimoniales en espacios vivenciales, y por lo tanto, a favorecer actitudes para su respeto.

La didáctica del objeto, permite la observación directa de los objetos, es decir, que estos se experimenten como elementos concretos (Santacana y Llonch, 2012, pp. 23-30), lo que facilita, sin duda la explicación de acontecimientos históricos. La experiencia historiográfica aportada por didactas de las Ciencias Sociales, demuestran el alumnado reconoce haber tenido un aprendizaje mucho más satisfactorio de la historia cuando la ha experimentado a partir de vestigios concretos que ésta nos ha dejado (Llonch, 2017: 148). Encontramos en las publicaciones de los doctores Prats y Santacana (2011) el mejor ejemplo. Ambos proponen un método exhaustivo de trabajo mediante la didáctica de objetos arqueológicos, monumentales; fuentes orales, fotográficas y audiovisuales…, como praxis de la enseñanza de la historia que da más importancia a la metodología y a la comprensión de los procesos para llegar al conocimiento histórico, que a la mera la transmisión de conocimientos estancos en libros de texto (Llonch, 2017: 148).

3.2.1. Propuesta didáctica a través de la lectura semiótica del objeto

Nuestra propuesta didáctica, orientada al 3º ciclo de EP (5º y 6º curso), trata de poner en conexión real al alumnado con el patrimonio industrial malagueño, mediante el contacto directo con sus vestigios materiales, el espacio donde estos se ubican y la imagen que generan, para construir una experiencia de aprendizaje basada en la didáctica del objeto. Hemos indicado en párrafos anteriores que la emoción es indispensable para aprender, por ello, impartir una clase junto a una chimenea, una fábrica de tabacos, un puerto

comercial de gran envergadura o una estación de ferrocarril, será de gran utilidad para comprender el presente desde la aproximación a las muestras tangibles del pasado.

Entre los contenidos que contiene la *Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía,* destaca el 3.1 mediante el conocimiento de "Las principales manifestaciones culturales de España y populares de la cultura. Paisajes andaluces como patrimonio de los territorios que forman Andalucía y el Estado español" y en el 3.3.: "Los sectores de producción: primario, secundario y terciario. Las actividades económicas y los sectores productivos de Andalucía, España y Europa". Y finalmente, en el punto 4.3.: "España en la Edad Contemporánea: el siglo XIX. Las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX".

Los objetivos de etapa del área de Ciencias Sociales para este ciclo/etapa contenidos en el currículo de la Orden andaluza, se sintetizan en: el descubrimiento y construcción de la propia identidad histórica, social y cultural a través de hechos relevantes de la historia de Andalucía y España en los diferentes periodos y etapas históricas (…) el desarrollo industrial (…) situándolos en el contexto en el que se han producido y describiendo las principales características de cada época. Conocer las formas de vida del pasado valorando la importancia de monumentos, museos y restos históricos como fuentes y espacios, así como mostrar una actitud de respeto con su entorno y cultura, adoptando responsabilidades de conservación de la herencia cultural.

Así pues, podemos enseñar aspectos de la Revolución Industrial en España *in situ*, partiendo de un entorno idóneo como es Málaga, que logró convertirse en el segundo núcleo español a nivel comercial e industrial durante el siglo XIX. En la actualidad se conservan trece chimeneas y algunas naves industriales esparcidas por la ciudad, a modo de testigos aislados, aunque protegidos por una legislación que ignoraba durante décadas el contexto espacial que configuraba semánticamente el espacio y le daba relevancia formal. Estos pocos ejemplos son los únicos testigos materiales que pueden iluminarnos sobre los efectos de la Revolución Industrial en el espacio urbano malagueño durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. Fábricas como El Tarajal, Metalgraf y La Tabacalera, y algunos edificios como el antiguo Mercado de Mayoristas, el Mercado de Atarazanas y el Acueducto de San Telmo han sido declarados Patrimonio Cultural por la ley española (Rodríguez, 2011: 15-17). Hemos de trasmitir al alumnado la fragilidad de estas estructuras y espacios, de los cuales no podemos asegurar su continuidad en el tiempo, ya que fueron desatendidos durante décadas. Se trata de espacios particularmente complejos y de contextos históricos multiestratificados que

generan paisajes multifacéticos, donde el usuario debe obligatoriamente ser guiado en su movilidad.

Para ello, plantearemos una actividad de utilidad: la señalización. Los alumnos diseñarán sistemas de información través de la transmisión de señales con un lenguaje claro, fácil de percibir y comprender, y eminentemente visual que puede ser muy efectivo: "La lengua de signos se basa en tres tipos de códigos: lingüístico, icónico y cromático, cada uno con su propio lenguaje y codificación" (López, 2001).

Ellos mismos serán usuarios y creadores de la información, a la vez que constructores de sus propios conocimientos, mientras que el docente únicamente actuará como guía o mediador. Estamos hablando de un área de incertidumbre sintáctica, por lo que clasificaremos la información relativa al paisaje urbano industrial de tal forma que el usuario pueda acceder fácilmente a ella, y ello le permita recibir el mensaje que queremos transmitir. Incluirá un programa de señalización que se distribuirá a través de un camino de libre elección y correctamente indicado en el mapa específico para orientar al usuario, y de esta manera hacerle saber dónde se encuentra y en qué dirección puede ir. Nuestro reporte incluye: códigos de acceso e identificación de ubicación (nodo y calles adyacentes), así como códigos QR que conducirán a un link de un perfil de Facebook elaborado para tal fin. En cualquier caso, debe consistir en una propuesta que implique la integración ambiental y que no pueda competir con el protagonismo del entorno natural, pero ubicada en un lugar estratégico para el paso de las personas en los alrededores. No obstante, dependiendo del medio impreso que se utilice (en nuestro caso propondremos paneles), tendremos que estar atentos al tiempo que cada persona dedica a leer la información, normalmente muy reducido, por lo que sería interesante proponerlo en diferentes niveles de complejidad.

El contenido de nuestra propuesta se estructurará en base a la siguiente información esquemática:

a) *Consejos para facilitar la lectura a los usuarios*

- Ordenar la información jerárquicamente según la tipografía.
- Utilizar una fuente (tipografía) con dimensiones que no sean demasiado pequeñas, evitando cursiva y mayúsculas, así como *serif,* y/o tipografía demasiado ornamental o de tipo caligráfica.
- Tampoco es recomendable utilizar más de dos fuentes distintas en un mismo texto.
- Usar negrita o subrayado para resaltar lo esencial, pero no abusar de ello.
- Utilizar frases que no sean ni demasiado largas, ni demasiado condensadas.

- Usar un buen contraste entre el fondo y los personajes, procurando no superponer el texto en las imágenes, o si es así, asegurar el correcto contraste entre ambos recursos.

b) Desarrollo del itinerario

A partir de algunos de los elementos más significativos pertenecientes al patrimonio industrial ubicado en el oeste de nuestra zona de estudio, en particular en el barrio de los trabajadores, Huelin, tomaremos como referencia el adecuado trabajo realizado por Antonio Santiago (2015), para realizar un itinerario cultural acompañado de un programa específico de señalización. Éste deberá respetar las características mencionadas anteriormente, integrando en el itinerario las siguientes fases o paradas:

1. Puerto de Málaga.
2. Antigua grúa del Puerto de Málaga.
3. Depósito o "torre de agua" de la zona portuaria.
4. Estatua de Manuel Agustín Heredia.
5. Puente ferroviario sobre el río Guadalmedina.
6. Antiguo Mercado de Mayoristas (actual CACMa).
7. Chimenea de la Fábrica de Aceite Larios, S. A. (calle Constancia).
8. Camino de la fundición del Carmen, en el antiguo edificio del Monasterio de San Andrés (calle Eslava).
9. Camino de la Fundición "Cayetano Ramírez y Pedrosa" (calle Ferrocarril).
10. Antigua estación del ferrocarril de Málaga (actual estación de Renfe "María Zambrano").
11. Fábrica de Tabacos "Tabacalera" (Avenida Sor Teresa Prat).
12. Chimenea de la Fábrica de Ácido Sulfúrico Cruzado: "Unión Española de Explosivos" (calle Pacífico).
13. Chimenea de la antigua fábrica de plomo "Los Guindos".

c) *Objetivos educativos alcanzables con la actividad*

Conceptuales:

1. Conocer, comprender y asimilar los efectos de la Revolución Industrial vinculados al territorio local de Málaga y analizar su impacto en el paisaje urbano, así como la sociedad que lo generó. Conectar la Revolución Industrial a nivel local con procesos históricos autonómicos, nacionales y globales.
2. Asimilar la ciudad como sistema dinámico y cambiante, considerando la evolución del espacio urbano a nivel territorial desde dos perspectivas: como producto social y como proceso histórico.

3. Entender el patrimonio industrial urbano como producto de los testimonios materiales e inmateriales acontecidos en el pasado, e incorporados por las sociedades contemporáneas a su sistema cultural, asimilando sus usos, significados y valores, tanto pretéritos como actuales.

Actitudinales:

1. Procurar respeto y contribuir a la puesta en valor del patrimonio industrial para el desarrollo local, mediante el reconocimiento de los valores de vestigios, huellas y testigos materiales esparcidos por la ciudad.
2. Vincular los aspectos materiales de la ingeniería, las construcciones industriales y los artefactos (con valores tecnológicos, científicos y estéticos) con los antropológicos derivados de la historia de producción de los operadores y promotores industriales.

Procedimentales:

1. Observar, analizar y asimilar in situ las manifestaciones y elementos de carácter industrial (singular y cotidiano) presentes en el espacio urbano.
2. Aproximación a la historiografía elaborada a partir de fuentes documentales existentes.
3. Analizar críticamente hechos y situaciones, aplicando la información obtenida, tanto de fuentes documentales, como de la observación directa.
4. Definir emociones y expresar sentimientos, opiniones e ideas propios que conduzcan al respeto del patrimonio cultural.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En nuestro caso, aún no ha asido posible poner en práctica esta propuesta, debido a la pandemia Covid-19 que nos afecta actualmente, por lo que las salidas al exterior con el alumnado de los centros están restringidas totalmente. No obstante, nuestros alumnos de Prácticum I de EP quedaron muy interesados cuando se les planteamos en las clases de nuestros seminarios las enormes posibilidades de esta propuesta didáctica, hasta tal punto, que quizás el año que viene ellos mismos podrían proponérsela a sus tutores, pues su intervención en el Prácticum II sería de mayor duración.

5. REFLEXIONES FINALES

No podemos asegurar *a priori* la permanencia de estos espacios patrimoniales tan fragmentados, ni su capacidad para ser asimilados espontáneamente

por todos los sectores de la sociedad, especialmente en lo que respecta al valor del ser humano como protagonista de la historia. Es por ello que debemos dejar el testimonio de estas "intrahistorias" inmersas en la otra gran "historia de la ciudad", a través de su específica interpretación y comunicación por parte de los futuros ciudadanos activos para la conservación del patrimonio.

Una red heterogénea de espacios, encuentros y experiencias tienen cita con la ciudad y por tanto existe una necesidad de interpretación didáctica, ya sea emitida por el propio sistema escolar, o por otras instituciones o grupos, cualquier recurso educativo que pueda cubrir las necesidades o cuestiones formativas específicas asociadas con más o menos al ámbito formal.

Sin embargo, el patrimonio industrial urbano sólo podrá darnos un testimonio histórico válido con la condición sine qua non de poder familiarizarnos con su presencia real, en aquellos casos en los que aún sea posible conservar el material, o mejor dicho para poder interpretar y desplegar adecuadamente su memoria por medio de un mensaje eficaz para comprenderlo en toda su complejidad. Se trata de ahondar progresivamente en su estudio y profundizar en el significado del pasado que esconde, es decir, meditar sobre su existencia y lo que significa para nosotros hoy. Debemos pues reclamar la expresión del pasado que representa, la historia de la mentalidad que lo concibió, del clima espiritual de su tiempo y de la sociedad que lo generó, es decir, su esencia. Por tanto, el valor que atribuimos a determinados activos dependerá de nuestra capacidad para reconstruir el pasado, o dicho de otra forma, para construir de nuevo desde una base concreta y fundamental: descubrir cómo sigue siendo funcional para nuestro presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augustowsky, G., Edelstein, O. y Tabakman, S. (2000). *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad.* Ediciones Novedades Educativas.

Biel Ibáñez, M. P. (2013). El patrimonio industrial y los nuevos modelos de gestión cultural, *Artigrama,* 28, 55-82.

Calderón Roca, B. (2018). Proposta didattica educativa per l'interpretazione e la comunicazione dei valori del paesaggio industriale di Malaga (Spagna), *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de L'histoire,* 4, 115-120, https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=Didactica%20Historica%204,%20Faire%20la%20f%C3%AAte,%20article%201

Cantero Castillo, N. P. (2011). El enfoque del área del medio natural, social y cultural en educación primaria, *Innovación y Experiencias Educativas*, 39, https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/NATIVIDAD%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf

Caride Gómez, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano, *Edetania*, 45, Julio 2014, 33-53,https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010250

Carril Merino, M. T. y Sánchez-Agustí, M. (2015). Visibilizando capacidades ocultas. Empatía y aprendizaje histórico en el alumnado de 1º de la ESO, En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y de la Montaña Conchiña, J. L. (Eds.): *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática,* 661-677. Universidad de Extremadura y AUPDCS, 2015.

Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación.* Península.

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Escudero Gallegos, C. A.; Nuevo López, A., Subires Mancera, M. P. y Delgado Peña, J.J. (2021). Tecnologías creativas suscitando escenarios culturales. Museos para la inclusión de la ciudadanía migrante en Europa. En *Patrimonio Histórico, Artístico y Geográfico. Lecturas críticas, docencia, actualidad y avances*. Marcial Pons.

García, J.M. (1998). Visita a la gran ciudad que no existe. La interpretación del patrimonio en la red, *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 25, 196-203. https://doi.org/10.33349/1998.25.740

Hernández Ríos, M. L. y Palma Valenzuela, A. (2008). Construcción del conocimiento del maestro en formación de educación primaria: un caso experimental de aproximación al patrimonio arqueológico. En Rosa Mª Ávila, Alcázar Cruz, Mª Consuelo Díez (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio.* Jaén.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

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

López Vílchez, I. (2001). Turismo en ciudades históricas. Orientación y señalización turística" *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 36, 144-149 https://doi.org/10.33349/2001.36.1231

Llonch Molina, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto, *REDU. Revista de Docencia Universitaria,* 15(1), 147-174, https://www.researchgate.net/publication/318073594_Propuesta_de_modelo_de_ensenanzaaprendizaje_de_la_historia_en_formacion_de_maestrosas_a_traves_de_la_didactica_del_objeto

Macías Patino, J. A. (2015). *Nuevos Usos del Patrimonio Industrial: Estudio de la Recuperación de la Antigua Fábrica de Tabacos de Málaga*. Trabajo Fin de Máster (Máster en Gestión de la Edificación), Universidad de Alicante.

Morón Monge, M. C. (2013). Paisaje y geografía: Una oportunidad para educar en patrimonio. En Estepa Giménez, J. [ed.]: *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencia.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, https://www.researchgate.net/publication/280532080_Capitulo_14_PAISAJE_Y_GEOGRAFIA_UNA_OPORTUNIDAD_PARA_EDUCAR_EN_PATRIMONIO

Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA número 60 del 27 de marzo de 2015).

Papapietro, M. A. (2012). Proyección paisajística del patrimonio industrial en Andalucía", en *Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública* (1ª ed. 2010. Sevilla.), Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=544230.

Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal, *Revista española de pedagogía,* 59, nº. 220, 525-545.,https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23701

Prats, J. (1996): El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia?, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, abril, Graó. 93-104.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Prats, Joaquín (coord.). Graó/Ministerio de Educación.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con las fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas,* 11-37. Graó y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Rodríguez Marín, F. J. (2011). *La ciudad perdida. Patrimonio Industrial,* Colección: Historia del Arte en Málaga, Prenda Ibérica, Diario Sur.

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

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 194-788, abril-junio 2018, a446. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006

Santiago Ramos, A. (2015). Rutas del Patrimonio Industrial de la ciudad de Málaga, *III Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública (23, 24 y 25 de octubre de 2014),* https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=578947

Sanz Carlos, M. (2012). Didáctica del patrimonio industrial en la realidad educativa andaluza, *Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública*, Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=544230.

Trachana, A. (2011). La recuperación de los paisajes industriales como paisajes culturales, *Ciudades,* 14, 189-212. https://doi.org/10.24197/ciudades.14.2011.189-212

6

QUÉ Y CÓMO ABORDAN VALORES DEMOCRÁTICOS LAS FUTURAS Y FUTUROS MAESTROS EN SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Belén Meneses Varas
Adolfo Berríos Villarroel

1. LA ENSEÑANZA EN VALORES DEMOCRÁTICOS VINCULADOS A LOS ODS

El complejo escenario actual y la incertidumbre del futuro generan importantes desafíos educativos a nivel mundial. Meneses et al. (2021) consideran imprescindible formar "jóvenes ciudadanos reflexivos y conscientes de su responsabilidad como agentes comprometidos por lograr un bienestar personal, pero sobre todo colectivo" (p.117). La crisis sanitaria y humanitaria y los problemas sociales y medioambientales a nivel local y global deben ser el foco de la educación social escolar. Pagès (2005; 2016; 2020) afirma que la escuela debe facultar al alumnado para que pueda situarse en su presente, pensar en el futuro y formarse como ciudadanos y ciudadanas del mundo actual.

Los y las estudiantes de formación inicial deben ser capaces de generar estrategias de enseñanza para pensar críticamente y resolver problemas históricos y sociales. Pero sobre todo deben beneficiar una educación democrática, propiciando instancias para actuar, construir y cooperar en la construcción de un mundo mejor (Massip et al., 2021). No solo deben desarrollar habilidades cognitivas sino "capacidades afectivas, morales y sociales del alumnado, lo cual es posible a través de una educación en y de valores" (Meneses y Cartes, 2019, p. 129). La educación en valores de-

mocráticos debe ser el sustento de la construcción de significados sobre el pasado y la realidad (Santisteban, 2007).

Es complejo definir los valores democráticos porque se configuran "a partir de diversos componentes como la conciencia moral, el juicio moral, la empatía y la perspectiva social, el autoconocimiento y la autoestima, la autorregulación, los sentimientos y las emociones" (Oller y Santisteban, 2011, p. 316). Para Benejam (1997) es difícil generar un sistema de valores universales, pero es indudable que existen concepciones compartidas y principios básicos deseables para la humanidad, como la justicia social, la igualdad, la libertad, la participación y los DDHH.

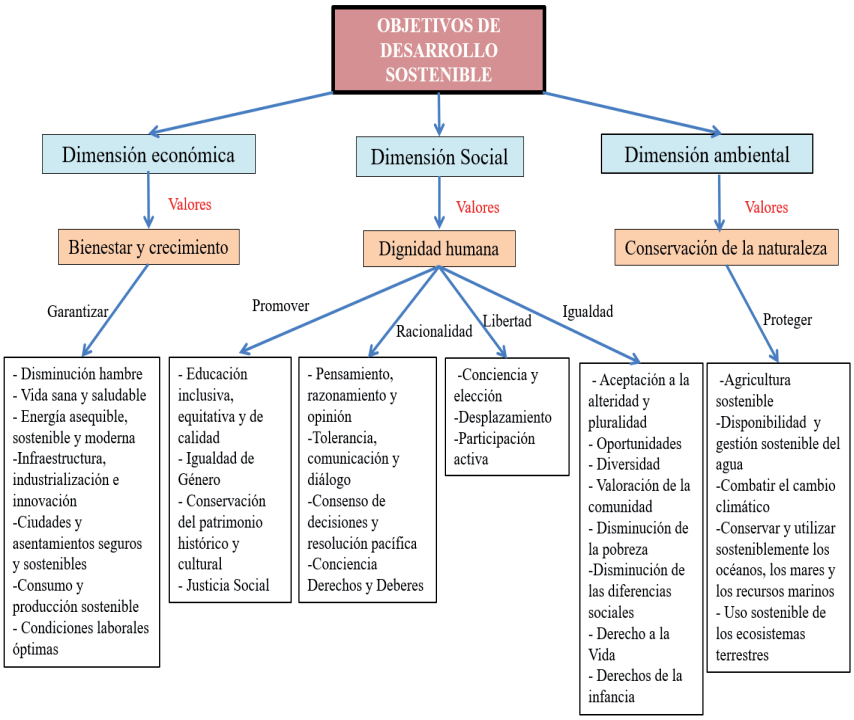
Los ODS que propone la ONU (2015) en La Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable sintetizan los grandes retos que enfrenta la sociedad actual. Se proponen 17 objetivos para reducir la pobreza, construir sociedades inclusivas, promover la igualdad de género y proteger el planeta y sus recursos, entre otros. En el ámbito educativo, los ODS deben ser abordados en todos los niveles, ya que como indican Berrios y González (2020): "la educación se transforma en el motor que puede acelerar o retrasar el paso hacia una ciudadanía con modos de vida sostenibles" (p. 4). Por tanto, el profesorado debe ser capaz de generar conocimientos y experiencias de aprendizaje que promuevan reflexiones y propuestas para el desarrollo sustentable.

Es posible reconocer una estrecha conexión entre los valores democráticos y los ODS. En el planteamiento de estos objetivos se encuentran presentes problemas sociales que deben ser reflexionadas para promover la igualdad y disminuir la pobreza (ODS 1, 2, 3 y 10), una educación inclusiva y de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), el crecimiento económico (ODS 7, 8, 9, 11, 12 y 13), resolver problemas medioambientales (ODS 6, 13, 14 y 15) y alcanzar la justicia social y la paz mundial (ODS 16 y 17).

Para esta investigación los valores democráticos sintetizados por Meneses y Cartes (2019) y obtenidos de los datos de investigación, son clasificados (Imagen 1) en función de las tres dimensiones de los ODS (ONU, 2015).

Favorecer las competencias ciudadanas implica trabajar los contenidos curriculares mediante problemas sociales o temas controvertidos, las cuales son definidos por González Valencia y Santisteban (2021) como "problemas latentes en la historia, importantes en el presente y urgentes en lo social" (p. 106). Siguiendo a estos autores, se deben problematizar los contenidos sociales para que el alumnado construya significados del mundo actual, comprenda su evolución histórica y sustente sus reflexiones en valores democráticos como los DDHH, sociales y ambientales.

IMAGEN 1: Valores democráticos en las dimensiones de los ODS



Fuente: Elaboración propia

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación sigue una metodología cualitativa y utiliza métodos mixtos para analizar 16 observaciones de clase de 8 estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad privada en Chile. Estas sesiones fueron realizadas durante sus prácticas profesionales en el segundo semestre del año 2021 en distintas escuelas de la Región del Maule. Para el análisis de los datos registrados en notas de campo, se sigue la propuesta de Corbetta (2007) basada en tres etapas: descripción, clasificación e interpretación. Para el tratamiento de los datos se utilizó el análisis categorial, reconociendo y clasificando patrones para posteriormente interpretar la información.

Cabe señalar que la información personal es tratada de manera confidencial por lo que se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes. Las características del contexto educativo y de las clases observadas se pueden observar en la siguiente la Tabla 1.

TABLA 1. Participantes y clases observadas en la práctica profesional

Estudiante Práctica	Tipo de escuela	Clase	Nivel educativo	Contenidos abordados
Ana	Concertada	1	4° Medio	Cuestión social en Chile S XX
		2	8° Básico	Causas de la Independencia de Chile
Claudia	Concertada	3	8° Básico	Etapas de la Independencia de Chile
		4	2° Medio	Características de la Guerra Fría
Daniel	Concertada	5	7° Básico	Características de la Edad Media
		6		Características Civilización Maya
José	Privada	7	1° Medio	Roles de género en Chile colonial
		8		Transformaciones sociales en Chile SXIX
Luis	Concertada	9	7° Básico	Características Civilización Maya
		10	5° Básico	Sociedad colonial en Chile
Martín	Concertada	11	2° Medio	Surgimiento de los Totalitarismos
		12		Causas de la Segunda Guerra Mundial
Pablo	Pública	13	8°Básico	Referentes de la Ilustración en Europa
		14		DDHH en la Constitución de Chile
Simón	Concertada	15	3° Medio	Relación Estado y Mercado
		16		Sistema económico Mixto

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En ninguna clase observada se pudo reconocer un trabajo interconectado de las tres dimensiones de los ODS, lo cual se puede observar en la Tabla 2:

TABLA 2. Presencia de las dimensiones de los ODS en las clases observadas

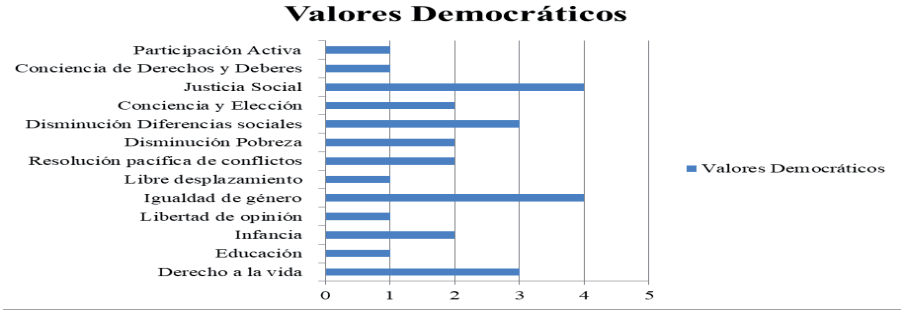
Estudiante Práctica	Clase 1	Clase 2
Ana	D. Social /D. Económica	
Claudia		D. Social /D. Económica
Daniel		
José	D. Social	D. Social /D. Económica
Luis	D. Ambiental	D. Social
Martín	D. Social	
Pablo	D. Social	D. Social / D. Económica
Simón	D. Social / D. Económica	D. Económica /D. Ambiental

Fuente: Elaboración propia

Solo Daniel no aborda ningún contenido en y desde valores democráticos en ninguna de sus clases. Utiliza clases expositivas centradas en la narración de contenidos del pasado (Civilización Maya y Edad Media), sin problematizar o establecer relaciones con el presente o el futuro. Tampoco se generan instancias de diálogo o de reflexión en sus estudiantes.

De las tres dimensiones de los ODS, los valores sociales tuvieron mayor presencia en las clases observadas, los cuales se especifican en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1: Valores democráticos sociales en las clases observadas



Fuente: Elaboración propia

Se destaca las menciones sobre justicia social en las dos clases de Pablo y en una clase de Simón y Claudia. La igualdad de género estuvo presente en las clases de Ana, José, Luis y Pablo. No obstante, la mayor parte de estas

reflexiones son superficiales y realizadas por el o la docente en práctica, por lo que no se generan estrategias para que sus estudiantes analicen críticamente o generen juicios propios y argumentados.

A modo de ejemplo, en la clase 2 de Luis sobre Sociedad colonial en Chile indica que "*la época era muy machista con todas las mujeres"* pero sin diferenciar la condición de las mujeres de los distintos grupos sociales (como mestizas e indígenas), por lo que se evidencia una visión parcelada y colonialista de la perspectiva de género. Las preguntas que realiza durante la clase son descriptivas, dicotómicas y en ocasiones confusas. Por ejemplo, pregunta: *"¿Qué creen que sucedía con las mujeres en la colonia? ¿Todas eran iguales?".* Un estudiante señala no entender la pregunta y otro responde que *"las mujeres organizaban el hogar y cuidaban a los hijos"* sin aclarar que era el rol de las mujeres de la aristocracia.

El derecho a la vida fue abordado en una clase de Ana, Martín y Pablo, también desde estrategias transmisivas y sin generar reflexión en sus estudiantes. La desigualdad social fue trabajada por José, Luis y Simón, quienes propiciaron debates en sus estudiantes sobre la equidad, igualdad y el deber del Estado de lograr el bien común.

La libertad de conciencia y elección estuvo presente en ambas clases de Pablo, Claudia y José quienes mencionaron la importancia de disminuir la pobreza. Ana y Martín verbalizaron la importancia de defender una infancia digna y Claudia y Pablo indicaron que se deben resolver pacíficamente los conflictos internacionales. Estas clases repiten los patrones transmisivos de enseñanza, ya que, a excepción de José, solo hicieron comentarios a sus estudiantes y no provocaron debate o reflexión. Por ejemplo, en la clase de Claudia sobre la Guerra Fría mencionó sin profundizar que "*afortunadamente no llegamos a una Tercera Guerra Mundial"* destacando la importancia de los tratados de paz.

Por último, el libre desplazamiento y la libertad de opinión solo estuvo presente en una clase de Ana. La conciencia de derechos y deberes ciudadanos, la educación inclusiva, equitativa y de calidad y la participación activa se mencionó vagamente en una de las clases de Pablo. Nuevamente se observan prácticas transmisivas y no se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Por ejemplo, si bien Ana problematiza la Matanza de la escuela de Santa María de Iquique por la huelga salitrera de 1907, es ella quien establece relaciones con las condiciones laborales actuales. Además, las respuestas de sus estudiantes se sustentan en convicciones personales y no en un análisis crítico de la información. Un estudiante interviene sosteniendo que *"es legítimo que las autoridades repriman las manifestaciones"* haciendo alusión al actual estallido social en Chile. La profesora interrumpe con comentarios propios, sin dar espacio para que explique sus ideas o que sus compañeros debatan sobre la libertad de opinión y la participación social activa.

Es necesario destacar las clases de José ya que en ambas sesiones aborda distintos valores democráticos como igualdad de género, disminución de la pobreza y la disminución de las diferencias sociales. Utiliza métodos activos y recurre al análisis crítico de fuentes para que sus estudiantes analicen, reflexionen y generen opiniones propias y argumentadas.

En la clase 1 sobre roles de género en Chile colonial, utiliza textos historiográficos para trabajar conceptualmente la perspectiva de género y el androcentrismo. Para hacerlos consientes de la invisibilización de la mujer, les pide recordar y nombrar personajes históricos del siglo XIX y XX. Sus estudiantes dan cuenta de su desconocimiento y mencionan solo hombres destacados por su rol público y político. Concluyen que existe una visión excluyente de la historia que recalca a *"los héroes históricos"*. Mediante una conversación dialogada, se aborda la importancia de visibilizar a las mujeres y generar igualdad de género en distintos ámbitos históricos y sociales.

En la clase 2 de José sobre transformaciones sociales en Chile del siglo XIX, problematiza los conceptos de marxismo, proletarización, aristocracia, oligarquía y capitalismo. A partir de preguntas de análisis de distintas fuentes, sus estudiantes reconocen las consecuencias sociales de la producción industrial como la aparición del proletariado y la poca respuesta de la élite dirigente ante los problemas sociales. Utiliza gráficos, fotografías, imágenes y textos del pasado y del presente para abordar la pobreza, la desigualdad social y la responsabilidad política para trabajar la continuidad y el cambio histórico. También aborda el crecimiento urbano sostenible asociado a la dimensión económica de los ODS cuando señala que *"la degeneración de las ciudades por problemáticas de habitaciones actuales"*.

Cabe destacar que, si bien en ambas clases de Pablo se mencionan temas relacionados con la dimensión social de los ODS, sus estrategias de enseñanza y aprendizaje fueron ineficaces para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado sobre valores democráticos. Sus clases son transmisivas, narrativas y de un bajo nivel de complejidad. Por ejemplo, en la clase 1 uno de sus estudiantes declara que *"se debe matar a los violadores o secuestradores"*, instancia que no fue debatida ni problematizada por Pablo.

La dimensión económica de los ODS estuvo presente en las clases de Ana, Claudia, José, Pablo y Simón. Los valores abordados se asocian a condiciones laborales óptimas, vida sana y saludable, y consumo y producción sostenible considerando los diferentes sistemas económicos. Se destaca las clases de Simón quien aborda valores de la dimensión económica estableciendo relaciones con la dimensión social en la primera clase y con la dimensión ambiental en la segunda clase observada.

En la clase 1, Simón trabaja la relación entre el Estado y el Mercado. Utiliza estrategias activas que favorecen aprendizajes complejos y evitan la memorización. Mediante el análisis de fuentes y el debate, sus estudiantes re-

flexionan sobre la efectividad de los sistemas económicos y piensan en cambios para el futuro. Se problematiza sobre el consumo y producción sostenible, la disminución del hambre y la vida saludable. De la dimensión social promueve reflexiones sobre la justicia social, la igualdad y las condiciones de vida óptima. Por ejemplo, genera preguntas para que piensen en cómo mejorar la situación social del país con el sistema económico mixto imperante. Sus estudiantes señalan como desafíos: mejorar el sistema de pensiones, una educación de calidad para todos, disminuir los impuestos a la clase media y una mayor intervención del Estado en el valor de los productos básicos.

En la clase 2 de Simón aborda las características de la economía mixta y genera instancias de reflexión sobre el consumo y la producción sostenible vinculándolos con la conservación de la naturaleza. Los insta a pensar en la realidad social con preguntas orientadas al futuro: *"¿qué desafíos tiene el sistema económico mixto en nuestro país?"*. Una estudiante señala *"creo que hay que cambiar el sistema económico para las personas y para el medio ambiente"*.

La dimensión ambiental es la menos desarrollada. Solo fue posible de reconocer deficientemente en una clase de Luis y Simón. A modo de ejemplo, en la clase 1 de Luis sobre la Civilización Maya sigue una metodología tradicional y menciona brevemente la importancia de cuidar el recurso hídrico, pero no genera reflexión en sus estudiantes.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los resultados permiten afirmar que se siguen perpetuando metodologías de enseñanza tradicionales en las clases de práctica profesional de estos futuros y futuras docentes. Se evidencia un método narrativo y no se generan espacios de exposición, reflexión crítica, debate e intercambio de opiniones o propuestas de cambio para el futuro. Siguiendo a Massip et al. (2021) si no hay controversia y aprendizaje activo no hay desarrollo de las competencias ciudadanas que implican dialogar, reflexionar, comunicar, debatir y construir un futuro mejor.

Si bien se pudo identificar la presencia de valores democráticos asociados a los ODS en las clases observadas, se trabajan de manera parcelada y sin conexión entre las dimensiones sociales, económicas y ambientales. Queda en evidencia la falta de competencias de los y las estudiantes en formación inicial para desarrollar un pensamiento sistémico que permita hacer posible el proyecto de sustentabilidad que propone la ONU (2015) y promover la reflexión sobre el desarrollo sostenible de manera prospectiva y a diferentes escalas. Es decir, esta investigación devela una falta de preparación de las y los futuros docentes para pensar este modelo a futuro y a nivel local e internacional. Desprovistos de un carácter multidimensional, los contenidos escolares no se utilizan para

entender la complejidad que involucra compatibilizar los requerimientos del crecimiento económico con la preservación del medioambiente y las tensiones que genera con el alcance de valores democráticos como la igualdad social. Por consiguiente, se pierde la oportunidad de transformar el desarrollo sostenible en una herramienta educativa de formación ciudadana que favorezca la reflexión sobre los problemas sociales y, por ende, prepare a la futura ciudadanía en los ejercicios de la vida democrática (Berríos y González, 2021; Berríos y Bastías, 2021).

En suma, sin una adecuada preparación del cuerpo docente que permita problematizar las disyuntivas que genera la implementación de los valores democráticos asociados al desarrollo sostenible, difícilmente la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales contribuye a formar ciudadanos capaces de ser agentes de cambio del presente y constructores de futuro. Por último, la didáctica de temas controversiales o cuestiones socialmente vivas podría entregar a los futuros docentes las competencias profesionales para cuestionar los valores que esconde la ideología del desarrollo sostenible y analizar su compatibilidad con los valores que supone la democracia representativa.

REFERENCIAS

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, J. Pagès (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (6), 33- 51. ICE-UB/Horsori.

Berríos, A., y González, J. (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Revista Actualidades Educativas en Educación, 20* (2), 1-26.

Berríos, A., y Bastías, L. (2021). Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20*(43), p. 113-128.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* McGraw-Hill.

González Valencia, G., y Santisteban, A. (2021). Educación histórica y ciudadanía global. En A. Santisteban y C. Lima (org.), *O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 95-116). Editora Fi.

Massip, M., Espinet. M., Almendro, R., Llerena G., y Hosta, J. (2021). Problemas Socio ¿qué? Los problemas socioambientales y su concreción por el profesorado en formación. *Reidics,* 9, 115- 136. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.115

Meneses B., y Cartes, D. (2019). Las fuentes históricas como herramienta para una ciudadanía crítica. Un reto para la educación del futuro. En M. Balbé, N González- Monfort y A. Santisteban (eds,). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia.* GREDICS/UAB/Ajuntament de Barcelona.

Meneses, B., González- Monfort, N., y Santisteban, A. (2021). Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida (pp. 117-138). En A. Santisteban y C. Lima (org.), *O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 117-138). Editora Fi.

Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (44), 45-55.

Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuadernos de Educación* (72), 1-9.

Pagès, J. (2020). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS* (5), 5-22.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. AUPDCS.

Santisteban, A. (2007). El conocimiento de lo social. En A. Santisteban. *Didáctica de las ciencias sociales.* Máster en Investigación en Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Material fotocopiado.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García Moris, C.R. García (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba/AUPDCS.

Oller, M. y Santisteban, A. (2011). Valores Democráticos y Educación para la ciudadanía. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 315-338). Síntesis.

Organización de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

7

LA DIDÁCTICA EN EL CURRÍCULUM DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN TRAYECTO FORMATIVO POSTCRÍTICO LATINOAMERICANO

Henry Portela Guarín

1. INTRODUCCIÓN

Las teorías pos-críticas, emergen con el objetivo de irrumpir la trama curricular para innovar modelos arraigados en representaciones de pensamiento y acción; incursionan para revolucionar concepciones, categorías, imágenes, símbolos y así apropiar el acontecer cultural del presente, también debaten las filiaciones de la teoría crítica con la escuela de Frankfurt, su ascendencia marxista, y cómo asumen la ideología, el poder y el mismo currículum.[1]

Son fisionomías constitutivas del currículum postcrítico, el postmodernismo, postestructuralismo, el multiculturalismo y el postcolonialismo. Algunas nociones claves para discernir la teoría pos-crítica: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación-discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, interculturalidad, entre otras. Como principios básicos reconfigurados se alude a la democracia radical, la justicia social y la identidad cultural. Es en esta alternativa muy substancial el compromiso del maestro, para interiorizar el juego simbólico qué se juega en una relación de clase y aula, propio de las intersubjetividades que se construyen y que desvelan, en su papel de lector de realidades: En Da Silva (1999):

> Nuestra tarea y nuestro trabajo, como educadores y educadoras críticos/as, consiste en abrir el campo de lo social y de lo político a la productividad y a la polisemia; a la ambigüedad y la indeterminación, la multiplicidad y

[1] Asumo esta comunicación a partir de uno de los capítulos de mi libro: El curriculum: entre paradigmas y enfoques. Un itinerario pos-crítico latinoamericano. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2021.

> la diseminación del proceso de significado y de producción de sentido. Los grandes pensadores de la metafísica económica quieren reducir el espacio de lo político y de lo social a las escuelas permitidas por el mercado; nosotros queremos, en cambio, ampliar el espacio público y de debate colectivo sobre lo que significa una buena sociedad, y cuáles son las mejores maneras de alcanzarla. Los grandes pensadores de la nueva metafísica educativa, los educadores y educadoras del poder, los de siempre y los convertidos, quieren circunscribir el conocimiento y el currículum a valores míticos del pasado o a imperativos económicos modernos; nosotros queremos, por el contrario, cuestionar esos valores e imperativos (p.86).

Popkewitz (1988), plantea que ciertos principios pos-críticos pasan por: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría-práctica, integrar conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; proponer integración del investigador con todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. Se trata de un currículum divergente, congruente y consistente con unos preceptos teóricos esbozados desde opciones gnoseológicas insurgentes a los esquemas curriculares que perviven descontextualizados.

Con una nueva configuración, se pretende actualizar interrogantes con aperturas decoloniales, multiculturales, pos-estructurales, desde la deconstrucción curricular, la cultura-identidad, los contenidos resignificados, la racionalidad emancipadora, pedagogía y una didáctica crítica. Algunos problemas: ¿Para qué queremos educar? ¿Cómo educamos? ¿Educamos para instruir, asimilar, biculturalizar, compensar, diferenciar, empoderar, interactuar (interculturalidad), reproducir, tolerar o prevenir el racismo y la exclusión, transformar (pedagogía crítica) o decolonizar (antropo-decolonialidad)? Da Silva (1999).

1.1. La deconstrucción curricular

Es un nuevo campo curricular en que los saberes socioculturales se posicionen, para forjar un nuevo futuro educativo latinoamericano. Esto significa que el curriculum se constituye en proyecto cultural de una institución en la que confluyen saberes instituidos y no instituidos, gramaticas oficiales y emergentes para tomar decisiones desde los contextos particulares. Considero con (Pinto, R. 2000), dos lógicas de diseño curricular para admitir estos componentes propuestos:

> En una lógica praxiológica se conserva el currículo con las disciplinas diversas del saber o en parcelaciones que busque un equilibrio entre el nivel de representatividad y el peso de cada expresión cultural al interior de la oferta curricular. Por ejemplo, al mantener el eje de la enseñar en el conocimiento sistematizado, se podría introducir un mayor número de actividades docentes

> en que pedagógicamente ese conocimiento se articule con el mundo familiar y local del educando, logrando síntesis culturales que permitan aprendizajes más significativos y aplicados al hacer y sentir cotidiano de él. En la misma lógica praxiológica podría concebirse una malla curricular en que las disciplinas más relacionadas con la expresión artística, corporal y emotiva del educando tuvieran una mayor carga horaria que las referidas al conocimiento lógico intelectual del mundo (matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y educación cívica).
>
> En una lógica más crítica del diseño, sin duda que la organización del contenido escolar adoptaría una perspectiva rupturista de la estructura "asignaturista del conocimiento cultural" de la enseñanza y el aprendizaje. Así, por ejemplo, podría buscarse la expresión multicultural en un currículo organizado en torno a la solución de problemas en las diversas áreas de acción del educando: acción intelectual, acción afectiva, acción corporal, acción estética, acción ciudadana, acción lúdica, acción tecnológica, etc., procurando que cada acción se transforme en una instancia integrada del saber, el sentir y el hacer de los educandos. Evidentemente que en esta perspectiva el eje cognoscitivo no desaparece, pero su peso curricular correspondería al interés y motivación que dé el educando a esa expresión cultural (p. 216).

1.2. Contenidos resignificados

De Souza (2009), nos invita a reflexionar sobre las afectaciones de los contenidos del conocimiento científico, básico, convencional, desencantado y mínimo en la escuela convencional, que cierra las puertas a otros conocimientos sobre el mundo y pondera saberes irreflexivos, automatizados y reduccionistas del diálogo y la pluralidad de saberes. Insinúa que es ineludible hacer una crítica propositiva al modelo de racionalidad occidental, fomentar nuevos modelos de racionalidad; basado en su experiencia investigativa asegura que la experiencia social del mundo no cabe dentro de las angostas lógicas del pensamiento moderno:

> En primer lugar, la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica y filosófica occidental conoce y considera importante. En segundo lugar, esta riqueza social está siendo desperdiciada. De este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin y otras semejantes. En tercer lugar, para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad de poco sirve recurrir a la ciencia social tal y como la conocemos. Al fin de cuentas, esa ciencia es responsable [de] esconder o desacreditar las alternativas (Ibid., p. 99.

El currículum se debe articular como un mecanismo de negociación e integración de la multiculturalidad. Habría que entender que las expresiones

de ella tienen génesis estructurales e históricas diversas y que, en lo posible, varias de ellas deberían estar presentes en el contenido cultural que se seleccione y organice para el currículo escolar público. Pinto (2000), concibe un curriculum integrado con expresiones multiculturales, que tienen diversas fuente estructurales e históricas; muchas de ellas deben estar en el contenido cultural a seleccionar, al igual que otras expresiones, ineludibles de incluir en el currículo actual, los cuales se extraen y tamizan en una trama y una red constituida por distintos tipos de saberes, haceres y sentires, provenientes de distintos contextos:

> Del mundo de los pueblos originarios, ahí incluidos sus lenguajes y cosmovisiones organizadores de la vida autóctona.
>
> Del mundo local, que representa lenguajes, costumbres y tradiciones fundadas en procesos histórico-sociales particulares y que marcan la convivencia comunitaria. De universales, con sus pertinentes énfasis epocales y disciplinarios, que a nivel escolar se concretan en las asignaturas o sectores de aprendizajes de la ciencia, la tecnología y la práctica sociocultural dominante en la sociedad globalizada.
>
> Los elaborados por cada sujeto en interacción familiar y que se expresan en habilidades, intereses y motivaciones personales por el aprendizaje escolar.
>
> Los procedentes de la dinámica social, que expresan intereses y reivindicaciones particulares de movimientos socioculturales de cada época y de cada sociedad; en la actualidad adquieren especial relevancia los lenguajes.
>
> Los saberes y haceres científicos y tecnológicos actuales, que tienden a expresarse en códigos de información dinámica que, por lo demás, llegan al educando en lenguajes digitales y computarizados masivos de fácil manejo, casi lúdico, por parte de los niños y jóvenes latinoamericanos (pp. 214-215).

1.3. Cultura e Identidad

Se comprende la cultura desde el pensamiento de C. Geertz (2003): "un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida" (p. 88). La cultura, como constructo social simbólico se transfiere entre personas para asegurar el desarrollo de los saberes de la sociedad con la finalidad de mejorarla; incluye formas políticas, sociales y económicas que la sociedad desarrolla.

La cultura en el curriculum postcrítico se basa en su apropiación, en ilación con las disciplinas, pensando en prospectiva, para para planear, con base en las voces de la comunidad, en tanto oportunidades para acoger el contexto y transformarlo. Todo lo anterior, sitúa una teoría educativa que desarrolle un modelo pedagógico crítico humanista, para la vida, el contexto y la acción, con base

en aprendizajes dinámicos, posibles y flexibles. En ese sentido, Alicia de Alba (1991) comprende el currículum desde la cultura como escenario contextual:

> La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. [...] Propuesta con aspectos estructurales formales y procedimientos prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. [...] Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. [...] Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (p.38).

El currículum poscrítico conjuga una lógica de globalización de la educación, pero con la singularidad de los contextos, para reconocer potencialidades e imaginarios de los sujetos, que desde su hábitat latino procuran por nuevas formas de hacer saber y sentir. No desafía de manera radical lógicas previas definidas, sino que reconoce el micro-contexto desde el cual su desarrollo permite pensar en otras opciones de plasmar el curriculum. Malagón (2004) afirma:

> Si la escuela tradicional estaba circunscrita a un espacio, una normatividad y unos contenidos en tiempos predeterminados, hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario y, de la misma manera, el currículo también es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación. La relación escuela-sociedad encuentra en el currículo el puente de esa mediación, claro que no solamente en él, pero sí muy fundamental. Más que de escuela, universidad, colegio, hoy se habla de entornos de aprendizaje, de espacios de interacción con los saberes y esas nuevas características del discurso sobre la educación conllevan nuevas formas de leer la escuela y el currículo (p.1).

1.4. Racionalidad emancipatoria

Es la posibilidad de un pensar crítico, en dialógo problematizador, dialogante y propositivo. El curriculum post-crítico, estimula el pensamiento crítico, formula problemas y elabora preguntas vitales claras, pertinentes; acumula y evalúa información relevante; usa ideas abstractas e interpreta esa información efectivamente; llega a conclusiones y soluciones, probádas con criterios y estándares relevantes; piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento, de tal manera que reconoce y evalúa los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas al idear soluciones a problemas complejos. El sentido humano explora la complejidad y las potencialidades propias del ser en devenir permanente, en encuentro con su condicion particular y contextual, dadas sus huellas sociales y culturales.

1.5. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica se asume con Grundy (1998, p. 22), Freire (1997) y sobre todo Cabaluz-Ducasse (2016), que caracterizan tres compendios. Un primero, de carácter teórico-político de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario y cristiano, entre otros. Un segundo, de carácter pedagógico contra-hegemónico desarrollado por pedagogos como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, entre otros. Y un tercero, de carácter pedagógico critico latinoamerciano producto de múltiples experiencias de organización y lucha surgidas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes instituidos por las organizaciones y los movimientos sociales, en la intensa memoria social del continente, en las identidades fraccionadas de nuestros pueblos y en las inacabables formas de creatividad y asociatividad popular (p. 76).

La pedagogía crítica desde la teoría crítica, lee, interpreta y pretende transformar la realidad social desde reflexiones conscientes e intervinientes. Se promueve una conciencia crítica desde trazos importantes como participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización. El sentido del contexto es espacio, tiempo, redes de significados, espacios culturales (políticos, religiosos, ideológicos e imaginarios sociales); que cohabitan en escenarios educativos ávidos de comprensión, interlocución y reconocimiento académico-humano.

1.6. Didáctica crítica

Se procura por un maestro que orienta su proceso a partir de didácticas que posibilitan la cultura de la crítica, el pensamiento crítico y la solución de problemas. Reconoce los saberes previos, se pregunta por las condiciones de aprendizaje. Genera disertación, análisis y crítica. Implica preguntas como: ¿Soy capaz de diseñar soluciones posibles para los requerimientos del contexto específico, con los aportes de los contextos disciplinares e interdisciplinares?

En Tamayo (2015: 25-26), formar en pensamiento crítico, compromete a identificar aspectos como: reconocimiento de la estructura cognitiva del sujeto, su historia, experiencia, pensamiento; fomento de relaciones entre la ciencia y su conocimiento público, sobre las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad, ambiente y desarrollo; valoración de la dinámica propia de la ciencia, su funcionamiento interno y externo que la hacen funcional según el contexto y las condiciones de enseñanza y aprendizaje; priorización de los procesos conscientes y autorregulados en el aprendizaje de las ciencias, como mecanismo que permita profundizar y comprender cómo aprende el sujeto, para articularlo a procesos de enseñanza; y reconocimiento de la escuela como

escenario que brinda la posibilidad de acceder al conocimiento y donde recoge aportes fundamentales para construir y reconstruir el conocimiento de manera consciente e intencionada".

Se construyen los conceptos, se fomentan aptitudes, valores y se implementan procedimientos lo cual implica partir de problemas sociales relevantes desde lo social y cultural; desde el objeto de conocimiento de los saberes e intereses de profesores y estudiantes en relación con la comprensión de las áreas. De esta manera el aprendizaje se considera como un acto social. Esto favorece la interacción y el diálogo entre profesores y estudiantes en la construcción de significados. Los estudiantes se asumen entonces como constructores activos de su propio conocimiento, así como críticos y problematizadores del saber, fortaleciendo la capacidad de argumentación y la confianza en sí mismos.

Realizar proyectos compartidos facilita formación integral e integradora, favorece la construcción de autonomía y creatividad a través de tutorías, lluvia de ideas, y resolución de problemas que enfatizan el proceso más que el resultado. Como estrategias didácticas que se trasponen, son importantes las siguientes:

a) Las ideas previas e interpretaciones que especifican los preconceptos del tema curricular en cada alumno. Así se explora el referente cultural propio, con sus propias vivencias, motivaciones y expectativas.
b) El contraste de vivencias y experiencias conlleva a reconocer la diversidad la pluralidad de posibilidades y el reconocimiento de nuevas realidades que se contraponen a los modelos estandarizados.
c) Actividades de contrastación y comparación con base en ciertos esquemas preestablecidos y restringidos, que serán cotejados con otros más densos y complejos.
d) Partir de problemas reconocidos previamente como principales en un marco de interacciones que favorezcan la discusión y la toma de decisiones, como aprendizajes basados en problemas sociales relevantes.
e) Capacidad autocrítica y reflexiva a partir de didácticas comprometidas con la toma de decisiones y el pensamiento crítico, desde la discusión en mesa redonda, estudios de caso, talleres, seminarios de encuentro, salidas de campo, trabajos de observación, conversatorios, simulaciones, y medios virtuales como herramientas de aprendizaje de la mano de la información y de la comunicación, etc.
f) Introducir prácticas de socialización apoyadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración
g) Aplicar la diversidad cultural como elemento de aprendizaje social.
h) Estimular la apropiación de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura.

1.7. Sentido de la formación

Desde el hacer, saber, sentir y convivir. Sentido pleno de formación que identifique racionalidades y paradigmas. Trabajo colaborativo de actores e instancias que otorgan validez social y reconocimiento institucional. Concurre al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, porque ningún ser humano se forma para sí mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo. Formación es entonces la que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Da Silva, T,T (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum.* Auténtica.

De Sousa, B.. (2009). *Una Epistemología El Sur*. Clacso Ediciones/Siglo XXI Editores.

De Alba A. (1991). *Curriculum*: *Crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa* (11 ed.). Siglo XXI.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Grundy, S. (1998). (tercera edición). *Producto o praxis del curriculum.* Morata

Malagón, L. A. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad. En: Revista ieRed: *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa.* Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre).

Pinto, C. (2000). Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina. *Pensamiento Educativo,* Vol. 26, *pp.* 201-219

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* Mondadori.

Tamayo A, Ó. E. (2014). Pensamiento crítico dominio- específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis,* No. 36, pp. 25-46.

8

LAS HUELLAS DE LA GUERRA CIVIL EN EL ENTORNO NATURAL DE LOS MONTES DE VALSAÍN. EMPATÍA HISTÓRICA Y ANÁLISIS DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Rosendo Martínez-Rodríguez
Mª Teresa Carril-Merino
Mercedes de la Calle Carracedo

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo exponemos una propuesta didáctica que ha sido implementada y evaluada durante el curso 2020-2021 en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, del Grado en Educación Primaria que se imparte en el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, en la ciudad de Segovia. El propósito ha sido doble: por un lado, analizar percepciones y concepciones de los futuros docentes sobre la guerra civil; por otro, promover el uso de fuentes históricas y el análisis del paisaje desde este mismo contenido histórico, a partir de los recursos del entorno.

La propuesta surge de una salida didáctica que se ha venido implementando en cursos anteriores, consistente en una actividad durante una visita guiada al cerro del Puerco, en el entorno de Valsaín y dentro del Parque Nacional Sierra de Guadarrama, donde encontramos una gran cantidad de restos arqueológicos de la guerra civil española, en muy buen estado de conservación. Los restos, constituidos fundamentalmente por trincheras excavadas, parapetos, troneras, abrigos y nidos de ametralladoras (De Miguel, 2018), conforman un conjunto patrimonial de extraordinario valor, que ha sido puesto en valor a través de un programa de conservación y difusión educativa desarrollado por el Centro Nacional de Educación Ambiental de Valsaín (CENEAM), denominado "Paisajes de Guerra". En este entorno privilegiado, el paisaje se alza, casi inevitablemente, como una fuente de

conocimiento integradora del tiempo y el espacio en sus múltiples dimensiones, como espacio natural profundamente intervenido por el hombre a lo largo del tiempo.

Con esta propuesta se contribuye a materializar uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el número 4, al intentar garantizar una educación de calidad en la formación del futuro profesorado con una experiencia de aprendizaje que aporta visiones complejas de la realidad.

Por otro lado, esta propuesta didáctica se integra en el Proyecto de Innovación Docente "Estrategias docentes y cuantificación de las Redes Sociales en la Docencia Universitaria". Proyecto que se viene desarrollando durante tres cursos académicos en la Universidad de Valladolid. Está centrado en la incorporación de herramientas de comunicación que utilizan los estudiantes en entornos informales al ámbito académico ya que está contrastado (Malik et al., 2019) que es una potente herramienta didáctica para mejorar la motivación, el aprendizaje y favorecer la interacción. Las redes sociales, en este caso Twitter, se utilizan para que el alumnado comparta los contenidos trabajados en la visita y colabore en la difusión de la información significativa como una manera de abrir el aula a la sociedad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La guerra civil española como contenido histórico: entre la historia reciente y la memoria histórica

La historia reciente requiere de un tratamiento didáctico específico, que supere algunas de las dificultades asociadas a su estudio y enseñanza (la propia cercanía temporal y la conexión con temas abiertos en la actualidad) y que aproveche sus beneficios específicos, como la abundancia de fuentes y el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de su problematización (Martínez-Rodríguez, 2018; Martínez-Rodríguez y Sánchez-Agustí, 2018). En el caso español, la guerra civil, la dictadura franquista y la transición a la democracia, son tres procesos históricos recientes que, a pesar del tiempo transcurrido, marcan todavía una profunda división interpretativa y memorística (Aguilar y Ramírez-Barat, 2016). Algunos de los mitos que sobre la guerra civil aún perduran, se forjaron durante la larga dictadura posterior (Pérez, 2010), perviviendo durante la transición a la democracia hasta derivar en discursos enfrentados y miradas muy soslayadas del problema (Viñas, 2016).

Esta situación parece haber desembocado, a nivel educativo, en un tratamiento superficial y desproblematizado de estos procesos históricos en las clases de historia. Así se ha percibido en el análisis de manuales escolares,

donde se constata la persistencia de discursos mitificados sobre la guerra civil y el franquismo, tendentes a mostrar una visión igualadora y simplificada del pasado violento (Fuertes y Ibáñez 2019). De manera que, aunque la historia reciente está muy presente en los currículos escolares, creemos que se necesitan planteamientos didácticos que superen estos problemas y permitan una enseñanza y aprendizaje de procesos recientes con base en el pensamiento, el uso de fuentes y la empatía.

2.2. El trabajo con fuentes y su interpretación con perspectiva histórica/empatía histórica

Las fuentes históricas constituyen magníficos recursos para alcanzar a comprender un pasado no experimentado y desarrollar un pensamiento histórico en las aulas escolares. Con ellas, afloran historias que constituyen las mentalidades de los pueblos y que, junto con el correcto trabajo de las fuentes escritas, se prestan también a su estudio con otro tipo de fuentes como son las visuales, orales, literarias, materiales o arqueológicas (Trepat, 1995). Las fuentes materiales del pasado cercano conectan con la memoria histórica, esencial para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico que, en su sentido más profundo, pone en relación la experiencia del pasado humano con la experiencia de vida del presente (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Por ello, se ha insistido en la necesidad de favorecer la participación del alumnado en la construcción de la explicación histórica a través del análisis de las fuentes en relación con el contexto de su escenario histórico (Seixas y Morton, 2013).

Sin embargo, la comprensión de tiempos pretéritos no es una tarea fácil y, por ello, nos servimos de uno de los conceptos clave o de segundo orden que Seixas y Morton (2013) denominan perspectiva histórica. Para los profesores canadienses es una de las seis variables que ayudan a generar los relatos del pasado y que conforman el pensamiento histórico contextualizado. De hecho, entienden la perspectiva histórica como "un intento de ver a través de los ojos de las personas que vivían en unos tiempos y unas circunstancias muy alejadas de nuestra vida actual" (p.138). Endacott y Brooks (2013) denominan a este proceso empatía histórica, el cual conciben como un compromiso cognitivo y afectivo que mantienen los estudiantes con los agentes históricos, facilitándoles la comprensión de las decisiones que tomaron y de las acciones y experiencias que vivieron. Se interrelaciona contextualización histórica, adopción de otra perspectiva y conexión afectiva. Como señalan de Leur, van Boxtel y Wilschut (2017), esto facilita a los estudiantes la visión de los agentes del pasado como seres humanos y una comprensión más rica que aquella que se realiza solo con la toma de perspectiva exclusivamente cognitiva.

Así pues, consideramos que es una responsabilidad ineludible en la formación del profesorado aprovechar las prácticas docentes para trabajar la Historia reciente a partir de planteamientos activos, cercanos al método del historiador, al análisis de las fuentes primarias y a la empatía histórica.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Se ha optado por un proceso de investigación experimental sobre la práctica, en el que, a través de métodos cualitativos y haciendo uso del software de análisis Atlas.Ti, se fue recogiendo información de diversa naturaleza en cuatro fases sucesivas, que a su vez tenían un carácter formativo.

La experiencia se integra en el programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, que se imparte en el segundo curso del Grado de Educación Primaria. Por lo tanto, se trata de un estudio limitado al caso concreto de un único grupo de estudiantes, conformado por 33 individuos, de entre 18 y 40 años. En ningún caso se pretende generalizar los resultados, sino que el propósito es fundamentalmente de reflexión a través de la práctica, como manera de mejorar el proceso de formación docente.

En una primera fase, se diseñó y se implementó un cuestionario inicial, con el propósito de advertir conocimientos y concepciones previas sobre la guerra civil y sus posibilidades didácticas en la Educación Primaria. El cuestionario estuvo compuesto por cuatro preguntas abiertas: las dos iniciales sobre acontecimientos y personajes, una tercera sobre valores ligados al periodo histórico y la última sobre finalidades y aprendizajes para la Educación Primaria.

La segunda fase consistió en la implementación de la salida didáctica sobre el terreno. Durante la visita guiada a los restos arqueológicos del Cerro del Puerco los alumnos debían realizar un reportaje fotográfico, focalizado en tres ítems: las fuentes históricas, la empatía histórica y la intervención humana en el paisaje. Posteriormente, debían realizar un informe, seleccionando una o dos fotos representativas de cada ítem y aportando una reflexión sobre por qué las habían seleccionado y cuál podría ser su valor didáctico en el aula de Primaria.

La tercera fase consistió en una práctica de aula asociada a la salida, siguiendo así un esquema para las salidas a terreno en tres fases: trabajo previo en el aula, salida a terreno y trabajo posterior en el aula (Vilarrasa, 2003). Durante esta práctica se reutilizaron algunas de las fotos tomadas por los estudiantes y otras aportadas por el docente, con el propósito de realizar un análisis del paisaje del Valle de Valsaín.

En una fase final, los estudiantes debían realizar un último proceso de reflexión y síntesis, seleccionado fotos y diseñando un *tweet* que debían pu-

blicar, además de participar en comentar y *retwittear* las publicaciones de sus compañeros.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se muestra una tabla en la que se reflejan las cuatro preguntas abiertas que se les plantearon en el cuestionario inicial, con aquellas respuestas que superan el número de cuatro alumnos/as por opción (ver Tabla 1). Los códigos se han ido definiendo a través de un proceso de codificación emergente.

En la primera cuestión se les pide que "señalen tres acontecimientos importantes sobre la guerra civil española". Como se puede ver en la Tabla 1, los acontecimientos mayoritariamente elegidos son el "Golpe de Estado", "La Batalla del Ebro" y el "Fusilamiento de Lorca", seguidos a cierta distancia de "La Batalla de Madrid", el "Fusilamiento de José Antonio Primo de Rivera" y "el fin del conflicto". Se aprecia una lógica preminencia de los acontecimientos militares, del mismo modo que, cuando se les pide destacar personajes, son también militares y políticos los que aglutinan el mayor número de respuestas. Fuera de este ámbito político-militar, nos encontramos con la repetida referencia a Lorca en ambas preguntas, quizá por ser símbolo, muchas veces mediatizado y sobreexplotado, de la crueldad del conflicto. Otras referencias menores, como el bombardeo de Guernica, "las 13 rosas" o "el no pasarán", apuntan también a la importancia de la generación de iconos históricos sobre la guerra desde nuestro presente.

En cuanto a la tercera pregunta, nuestro interés se centraba en que señalaran tres valores o actitudes (positivas o negativas) que identificaran con el período de la guerra civil. En este caso, se percibe que en su imaginario el conflicto armado se identifica con *muerte*, *confrontación*, *hambre* y *horror*, elementos comunes a cualquier guerra. Tan solo encontramos un par de ejemplos que caractericen el conflicto de forma algo más particularizada, al hacer referencia a la confrontación entre clases sociales y al enfrentamiento entre familiares. Unos datos que, si bien superficiales, conectan con el tratamiento que se suele hacer del tema en los manuales, donde se tiende a simplificar el conflicto (Fuertes y Ibáñez, 2019), sin abordar el trauma de una manera explícita y ética (Valls, Parra, y Fuertes, 2017).

Finalmente, en lo que respecta a los aprendizajes que podrían desarrollar en Educación Primaria para trabajar la guerra civil española, 8 alumnos optan por trabajar con personajes y acontecimientos determinantes de la historia. Sin embargo, otros once participantes eligen conectar la guerra con la actualidad y con aprendizajes valóricos. De ellos, siete plantean actividades para la resolución pacífica y dialogante de conflictos, y otros cuatro ven el valor de generar una conciencia sobre el pasado en la actualidad.

TABLA 1. Cuestionario de conocimientos previos sobre la guerra civil española

1. Acontecimientos señalados	**Golpe de Estado**	**Batalla del Ebro**	**Fusilamiento de Lorca**	**Batalla de Madrid**	**Fusilamiento de Primo de Rivera**	**Fin del conflicto**
Frecuencia	17	12	11	6	5	4
2. Personajes importantes	F. Franco	M. Azaña	P. de Rivera	E. Mola	Gª Lorca	S. Carrillo
Frecuencia	28	10	8	8	5	4
3. Valores (+/-) del conflicto	(-) División/ confrontación	(-) Muerte	(-) Horror/ tragedia	(-) Hambre	(+) Solidaridad	
Frecuencia	11	10	6	4	4	
4. Aprendizajes para Educación Primaria	Historia factual	Resolución pacífica de conflictos	Conciencia del pasado			
Frecuencia	8	7	4			

Fuente: elaboración propia

Estos datos nos ayudaron a conocer al grupo-aula para plantear la segunda fase de la propuesta: la salida didáctica. Con la valiosa ayuda del guía del CENEAM, Carlos de Miguel Calvo, los estudiantes realizaron un recorrido entre diferentes estructuras como trincheras, parapetos (Imagen 1), nidos de ametralladoras, viviendas y abrigos blindados, elementos que habitualmente suelen confundirse con el genérico término de trincheras (De Miguel, 2018). Y a pesar de tratarse de restos eminentemente militares, las historias humanas se fueron repitiendo y el contacto con el lugar hizo aterrizar las dudas, no tanto en los grandes acontecimientos bélicos, sino en la cotidianeidad del pasado: las condiciones de vida, el frío, el miedo, el contacto con las familias, la juventud, la distancia y otras tantas situaciones que despiertan la empatía histórica desde la comprensión contextualizada.

IMAGEN 1. Recorrido entre parapetos



Fuente: elaboración propia

Durante la salida, los estudiantes se encargaron de realizar todas las fotografías necesarias que les permitieran completar la guía de trabajo. En el conjunto de imágenes recopiladas como fuentes históricas, nos encontramos que, aunque

muchas de ellas están dedicadas a las grandes estructuras defensivas, en todas las entregas aparecen también fotografías dedicadas a detalles significativos y simbólicos (la huella de un soldado o un "viva España" sobre el cemento) y lugares representativos de la vida en el frente, como los restos de las viviendas, una de las imágenes más repetidas. Algunas fuentes, como los símbolos franquistas, derivaron en un análisis general de la contienda, mientras que otras muchas se identificaron con el día a día a través de las emociones y manifestando una conexión afectiva en relación con el pasado. Un buen ejemplo lo encontramos en las distintas formas de abordar una misma fuente fotografiada. Así, mientras un estudiante se refiere a las trincheras de una manera formal, como "zanja defensiva que permite disparar a cubierto del enemigo", otro compañero prefiere caracterizarlas como "lugares de soledad, donde los soldados pasan muchas horas con gran tristeza e incertidumbre".

Con respecto al análisis del paisaje, durante la salida se dedicaron diversos momentos del recorrido para la observación y el análisis de numerosos elementos geográficos, naturales y humanos (Imagen 2). Los estudiantes realizaron un registro fotográfico que integrara paisaje e intervención humana, combinando la plasmación de los restos materiales con el paisaje circundante. Así mismo, al igual que hacían con las fotografías de carácter histórico, debían justificar la captación que realizaban del paisaje y su interés didáctico.

IMAGEN 2. Observación del valle de Valsaín



Fuente: elaboración propia

Posteriormente, en sesiones sucesivas en el aula, se rescataron las imágenes del valle de Valsaín y se realizó un análisis pautado del paisaje, combinando la información recopilada con la ofrecida por los mapas del Instituto Geográfico Nacional (I.G.N.). Para el análisis se realizó una adaptación de las fases propuestas por Sánchez Ogallar (1997), partiendo de una percepción sensitiva y continuando por sendas etapas de análisis (localización, orientación, altitud, análisis morfológico, etc.) e interpretación, con el propósito de dar un sentido interconectado a los diferentes elementos del paisaje.

Finalmente, como última actividad conclusiva, los estudiantes compartieron algunas de sus imágenes y reflexiones a través de la red social Twiter, con el hashtag #PrimariaSG. Fue una manera de buscar la capacidad de síntesis de la información trabajada, pero también una herramienta para ayudarles a compartir e interactuar con sus compañeros a través de una tarea común, en la que cada uno reflejó su propia perspectiva: el paisaje, los restos patrimoniales o su capacidad empática con las personas que vivieron en ese entorno.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la propuesta didáctica nos deja algunas conclusiones sobre los objetivos planteados al comienzo del trabajo. El cuestionario reveló una concepción de la guerra muy general y factual, en la que destacan ciertos acontecimientos y personajes, influidos por los tópicos más habituales en la historia pública y mediática. Sin embargo, también emergió un deseo por abordar en el aula el lado más humano de la guerra y, con ello, el propósito de desarrollar una conciencia sobre el pasado.

Esta percepción emocional del conflicto volvió a surgir durante la salida didáctica, donde las fuentes materiales les hicieron conectar con la vida y experiencia de quienes construyeron y habitaron esa posición militar. Los estudiantes se conmueven y, por tanto, se sienten atraídos por el contenido histórico que están estudiando, demostrando mayor interés y una comprensión más profunda (Endacott y Brooks, 2013). Creemos que la combinación del trabajo con fuentes con la experiencia directa de una salida permitió dar un enfoque interpretativo a la enseñanza de un periodo conflictivo, como la guerra civil, superando prejuicios y centrando la atención en la experiencia de la guerra desde un plano empático y vivencial. Además, la conexión de la fuente con su propio contexto geográfico paisajístico aportó información que, de otra manera, sería muy difícil de abordar con sentido práctico en el aula: el clima, la vegetación, la orografía y características del terreno, las distancias y vías de comunicación, etc. Consideramos que este tipo de propuestas intentan incidir en la formación del profesorado, colaborando en el desarrollo de los

Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del Objetivo número 4 que insiste en la calidad de la enseñanza, al contemplar visiones holísticas más allá de una sola disciplina.

En definitiva, las fuentes materiales nos dieron la oportunidad de trabajar la historia desde una dimensión ética, afrontando emociones que los estudiantes pusieron de manifiesto, pero sin abandonar el ámbito de la historia y sin caer en reduccionismos interpretativos y éticos (Levy y Sheppard, 2018). De ahí, finalmente, la importancia que ha cobrado en nuestro trabajo la conexión del mundo académico con el mundo de las redes sociales como Twitter. Pues, sin duda, también pueden ser utilizadas para abordar la historia reciente, no desde el esperpento y el sensacionalismo (que habitualmente nos encontramos en redes), sino como herramientas para superar prejuicios e ideas preconcebidas a través de la difusión del patrimonio y la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, P. y Ramírez-Barat, C. (2016). Generational dynamics in Spain: Memory transmission of a turbulent past. *Memory Studies*,12 (2), 1-17 https://doi.org/10.1177/1750698016673237

De Leur, T., van Boxtel, C., y Wilschut, A. (2017). I Saw Angry People and Broken Statues: Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies,* 65(3), 331-352. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902.

De Miguel, C. (2018). *Las líneas de defensa de Segovia. Fortificaciones de la guerra civil en el entorno de la capital.* Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.

Endacott, J., y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41-58.

Fuertes, C. y Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. https://doi.org/10.7203/dces.37.12528

Levy, S. y Sheppard, M. (2018). Difficult Knowledge and the Holocaust in History Education. En Alan, S. y McArthur, L. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 365-387). John Wiley & Sons.

Malik, A., Heyman-Schrum, C., y Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 36. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x

Martínez-Rodríguez, R. (2018). La historia reciente en la era digital. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (92), 7-11. http://hdl.handle.net/11162/190942.

Martínez-Rodríguez, R. y Sánchez-Agustí, M (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En Gómez, C. y Miralles, P. (Eds.). *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp.139-148). Octaedro.

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales,* 65, 113–125. https://www.un.org/10.7440/res65.2018.10

Pérez, J. S. (2010). Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales en juego. En, Pérez, J. S. y Manzano, E. *Memoria histórica* (pp.23-70). CSIC.

Sánchez, A. (1997). La observación e interpretación del paisaje. *Didáctica Geográfica*, (2), 45-55.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

Trepat, C.A. (1995*). Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.

Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados* (25), 8-21.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula: reapropiarse del contexto. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 13-25

Viñas, A. (2016). Sobre mitos y falacias de la Guerra Civil que aún persisten. *Bulletin hispanique*, 118 (1), 49-64.

VII

LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: ANÁLISIS DE IDEAS PREVIAS Y REPRESENTACIONES

María del Mar Felices de la Fuente
Ramón Méndez Andrés
Manuel José López Martínez
Juan Almagro Lominchar
María Dolores Jiménez Martínez
Concepción Moreno Baró

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un reto global para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y perspectivas de las personas en todo el mundo. Sin embargo, pese a las medidas acordadas, lo cierto es que no se avanza a la velocidad necesaria (Naciones Unidas, 2020). Sin duda, el logro de los ODS precisa de una mayor movilización y compromiso por parte de las instituciones públicas, el sector privado y la ciudadanía.

A este contexto complejo se ha sumado un nuevo desafío, la pandemia COVID-19, que ha provocado un gran impacto social y económico, amenazando con interrumpir el logro de los ODS e incluso con retroceder (Hernández-Castilla y Opazo, 2020). Se requiere pues de profundas transformaciones económicas, sociales y políticas que atiendan estas demandas y que frenen la emergencia climática. En este sentido, nos preguntamos en qué punto estamos actualmente, si es posible alcanzar estas metas (Moyer y Hedden, 2020) y si podremos frenar un cambio climático que, siendo ya una realidad, continúa generando pactos insuficientes como demostró la cumbre del clima celebrada en Glasgow en 2021[1].

Como formadores de formadores queremos comprometernos en construir un modelo más sostenible, que garantice el bienestar de toda la humanidad, y

[1] Los principales resultados de la Cumbre de Dirigentes Mundiales sobre el Cambio Climático, celebrada en Glasgow (Reino Unido) el pasado mes de noviembre, puede consultarse en el siguiente enlace del Consejo Europeo: https://www.consilium.europa.eu/es/meetings/international-summit/2021/11/01/(Consultado el 29/11/2021).

que se base en principios como la solidaridad, la empatía, la justicia social y la igualdad de oportunidades desde la óptica de los derechos humanos (Lozano y Fernández, 2021). Para ello, en el ámbito de la Educación Superior, y en el marco de las medidas adoptadas desde la Universidad de Almería (UAL) para contribuir al Desarrollo Sostenible[2], consideramos esencial trabajar los ODS en nuestras asignaturas vinculadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales para hacer consciente al futuro profesorado de la importancia formar una ciudadanía activa en los cambios políticos, económicos y sociales que exige un desarrollo sostenible enmarcado en la justicia social y medioambiental (Murga-Menoyo, 2018).

Para ello, a través de propuestas formativas contextualizadas en los Grupos Docentes de Innovación de los que hemos formado parte, hemos abordado los ODS desde el tratamiento de la educación de calidad (ODS 4) (López Martínez, 2021), la acción por el clima (ODS 13) (Díaz-Moreno, Felices de la Fuente y Martín-Gámez, 2019), las ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11) o el acceso al agua como bien de primera necesidad (ODS 6); intervenciones todas ellas que parten del desconocimiento generalizado de los ODS por parte del alumnado en formación inicial del profesorado (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Corrales-Serrano y Espejo-Antúnez, 2019) y de la necesidad de reforzar su presencia en los planes de estudios universitarios, pues pese a los avances conseguidos (Lozano, Barreiro-Gen, Lozano y Sammalisto, 2019), se continúa demandando una mayor integración en las titulaciones (Cobos y Romero, 2020), así como ajustes en las metodologías de trabajo y la implicación del profesorado (Valderrama-Hernández, Alcántara, Sánchez-Carracedo, Caballero, Serrate, Gil-Doménech, Vidal-Raméntol y Miñano, 2020).

En el contexto de la formación de docentes, trabajar los ODS adquiere una mayor trascendencia si cabe, pues se necesita profesorado competente social y cívicamente, dispuesto a posicionarse en un mundo globalizado y complejo (Sánchez-Martín, Zamora-Polo, Moreno-Losada y Parejo-Ayuso, 2017). Como afirma Granados Sánchez (2010), la educación para la sostenibilidad debe convertirse en un proceso crítico y democrático sobre la crisis de la civilización y el cambio global, que promueva la capacitación para la acción y la reflexión sobre el futuro.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación ha sido profundizar en las concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la UAL sobre los ODS. Para ello, partiendo de este objetivo inicial, se han concretado dos objetivos específicos:

---

[2] Véase el VI Plan de acción de Sostenibilidad Ambiental de la UAL. Año 2021: http://www2.ual.es/sostenibilidad/politica/Politica/doc/VI_PSA2021_UAL.pdf (Consultado el 29/11/2021).

- OE1. Indagar en las ideas previas y representaciones que posee el alumnado sobre el Desarrollo Sostenible y los ODS propuestos por la ONU.
- OE2. Conocer la valoración que hacen de los mismos para trabajarlos en la Educación Primaria (EP) y qué dificultades prevén para integrar los ODS en esta etapa educativa.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en este estudio se ha diseñado una investigación cuantitativa no experimental, tipo encuesta. La muestra de este estudio asciende a 204 alumnos y alumnas del Grado en Educación Primaria de la UAL con la distribución que figura en la Tabla 1.

TABLA 1. Distribución de la muestra

Sexo						Curso						Rango de edad			
Mujer		Hombre		Perdido		2º Curso		3er curso		4º Curso		<23 años		≥ 23 años	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
130	64,2	73	35,3	1	0,5%	96	47,1	105	51,5	3	1,5	160	78,4	44	21,6

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario *ad hoc*, de carácter mixto, compuesto por preguntas cerradas de respuesta simple y respuesta múltiple, preguntas en escala Likert (siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo") y preguntas abiertas. Se estructuró en cuatro bloques −con un total de 25 ítems−, de los cuales se han tenido en cuenta los tres primeros para este trabajo. El primero de ellos recoge datos de identificación, como Sexo, Edad, Titulación, Curso y Universidad. El segundo, con 7 preguntas (3 abiertas y 4 cerradas), profundiza en las ideas previas del alumnado sobre Desarrollo Sostenible (DS) en general y los propios ODS en particular. Por último, el tercer bloque, compuesto por 5 preguntas (4 cerradas y 1 abierta), explora la valoración del futuro profesorado sobre los ODS como contenido educativo y las posibles limitaciones que contemplan a la hora de abordarlos en las aulas.

El cuestionario se pasó al alumnado a través de la herramienta Formularios de Google, a finales de febrero de 2020, justo antes de declararse el Estado de Alarma provocado por la pandemia COVID-19.

Los datos de carácter cuantitativo se han analizado con el programa estadístico SPSS v27.0, realizando un análisis descriptivo (frecuencia, moda y media), análisis de varianza (t de student) y contraste (chi cuadrado) para reconocer diferencias significativas (Sig<0,05) en las respuestas sobre los grupos de las variables dicotómicas Sexo y Rango de edad. Al mismo tiempo, en las variables de escala

(Ítems II.4 y II.7) se han realizado pruebas de correlación de Pearson. En todos los casos se señalan en los resultados aquellas pruebas que han dado un resultado significativo. En cuanto a la información de carácter cualitativo, se ha usado la herramienta *Voyant Tools* para análisis de textos reduciéndose las respuestas a unidades temáticas que han sido cuantificadas a fin de detectar tendencias.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Adentrándonos en el análisis de resultados, por lo que respecta al primer objetivo, indagar en los conocimientos e ideas previas que posee el alumnado sobre DS, observamos que los conceptos más repetidos han sido: necesidades (84); desarrollo (82); recursos (78); generaciones (61) y futuras (51) (Figura 1).

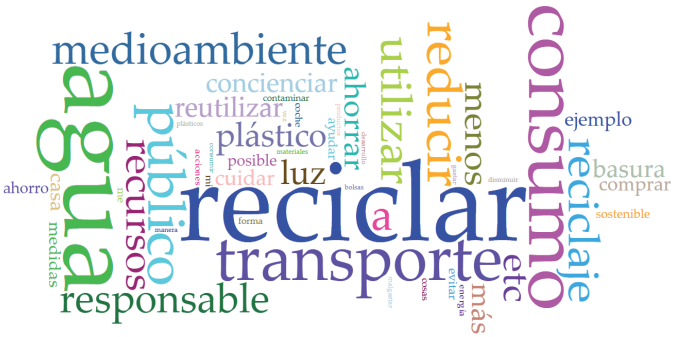
Figura 1. Nube de palabras relativa a ideas previas sobre DS



Las definiciones de DS se vincularon con la necesidad de hacer un uso responsable de los recursos para no comprometer el bienestar de las generaciones futuras. No obstante, si nos adentramos en un análisis más exhaustivo, comprobamos que el DS se vincula mayoritariamente con el medioambiente, resultados que concuerdan con investigaciones previas en las cuales los futuros docentes no suelen reconocer su relación con otros aspectos como los derechos humanos, el fin de la pobreza y el hambre, la reducción de desigualdades sociales, la justicia o la paz (Lozano y Figueredo, 2021).

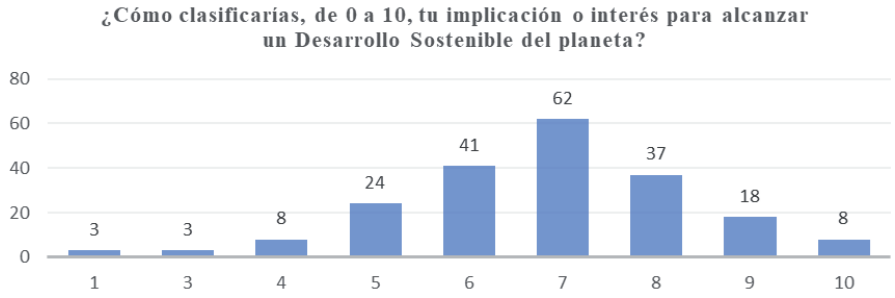
Interrogamos al alumnado sobre las acciones que podrían realizar desde su ámbito personal para contribuir al DS y su implicación. En las respuestas se detecta una mayor presencia de términos vinculados al medioambiente: reciclar (93); agua (71); consumo (40); o transporte (38) (Figura 2).

FIGURA 2. Nube de términos sobre acciones individuales para alcanzar el DS



Apenas se contemplan medidas de carácter social encaminadas a reducir la pobreza, el hambre y las desigualdades, a asegurar la igualdad de género, la calidad de la educación, el trabajo decente, el crecimiento económico para todos, o la existencia de justicia, paz e instituciones sólidas que velen por los intereses de la ciudadanía. Por lo que respecta al nivel de implicación del alumnado (Gráfico 1) para contribuir al DS, mayoritariamente, la valoraron con una puntuación media-alta, de 7 sobre 10 (30,4%).

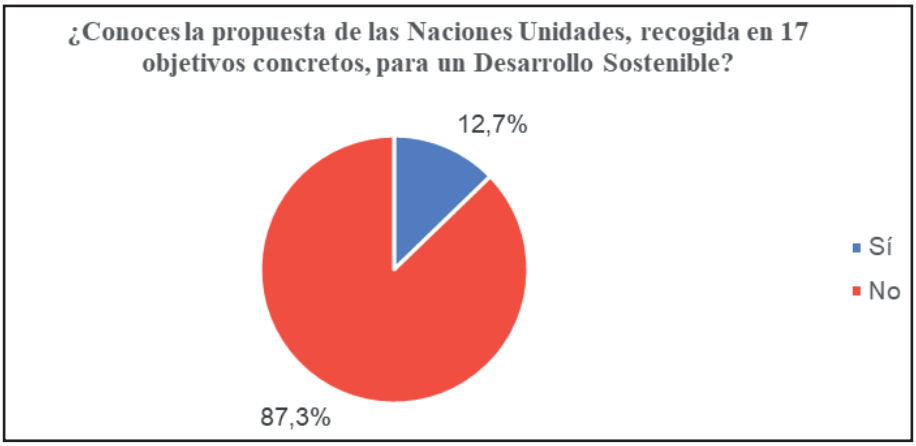
GRÁFICO 1. Implicación personal para alcanzar el DS



En cuanto a la posibilidad de lograr un desarrollo más sostenible, los participantes se muestran esperanzados y 161 (83,8%) señalan que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello. Existe además una correlación significativa entre creer que es posible conseguir un desarrollo más sostenible y considerarse implicado en ello (r de Pearson 0,242). Así, el alumnado que señala una mayor esperanza de cambio y que cree en un desarrollo más sostenible (Ítem II.4) se considera más implicado en ese cambio (Ítem II.7).

Junto a estos resultados, destaca un desconocimiento mayoritario sobre los ODS (Gráfico 2), pues sólo 26 sujetos (12,7%) conocían la propuesta de las Naciones Unidas. Este desconocimiento concuerda con los trabajos de Díaz-Moreno et al. (2019) o Zamora-Polo et al. (2019).

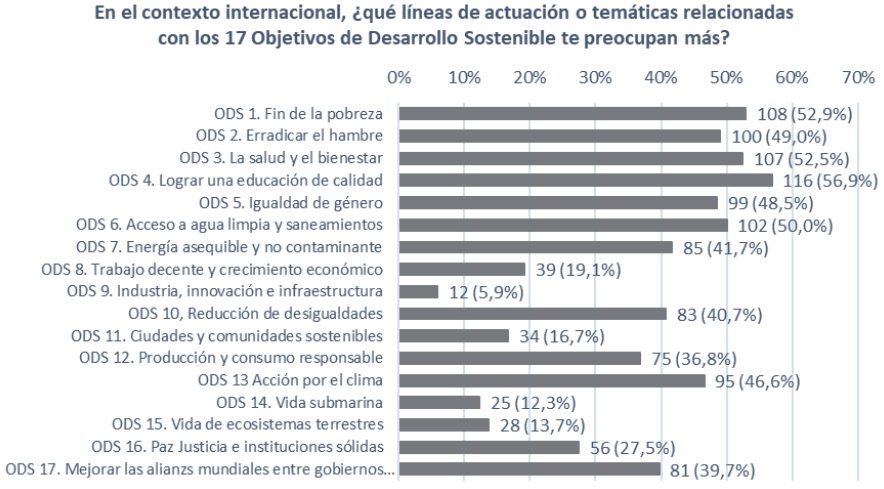
GRÁFICO 2. Conocimiento de los ODS



Atendiendo al segundo objetivo de la investigación, la valoración de los ODS varía en función de si el contexto es internacional o local. Solo lograr una educación de calidad (ODS 4), permanece como el más valorado en ambas escalas, al ser considerado como esencial para conseguir mayores cotas de igualdad y bienestar.

Para el contexto internacional (Gráfico 3), se otorga mayor importancia al fin de la pobreza (ODS 1), el fomento de la salud y el bienestar (ODS 3), la erradicación del hambre (ODS 2), el acceso al agua limpia (ODS 6), la igualdad de género (ODS 5) y la acción por el clima (ODS 13).

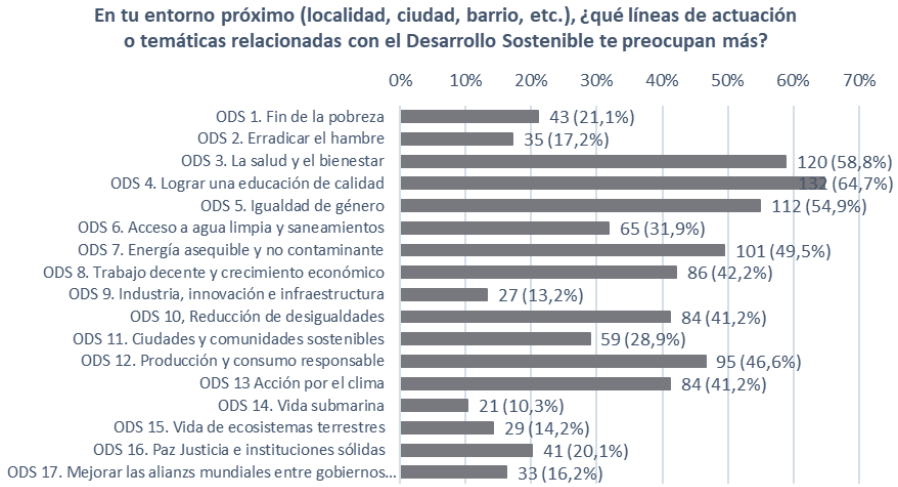
GRÁFICO 3. Importancia de los ODS en el contexto internacional



Sorprende el escaso interés mostrado en este contexto por las cuestiones medioambientales, y otros aspectos como la vida submarina o los ecosistemas terrestres. Interpretamos que estos resultados son consecuencia del desconocimiento inicial sobre el DS y los elementos multidimensionales que lo integran. Se observan, además, diferencias significativas entre hombres y mujeres, las mujeres muestran mayor interés en la igualdad de género (ODS 5), mientras los hombres lo hacen sobre la energía asequible y no contaminante (ODS 7). Asimismo, las mujeres muestran una mayor preocupación sobre la producción y el consumo responsable (ODS 12), y los hombres hacia la acción por el clima (ODS 13).

En el entorno local (Gráfico 4), junto a la educación de calidad, destacan la salud y el bienestar (ODS 3), la igualdad de género (ODS 5), la energía asequible y no contaminante (ODS 7), la producción y el consumo responsable (ODS 12), el trabajo decente y el crecimiento económico (ODS 8), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y la acción por el clima (ODS 13), aspectos que consideran más cercanos. En el lado opuesto volvemos a encontrar los ODS relativos a la vida submarina (ODS 14) y los ecosistemas terrestres (ODS 15), apenas contemplados.

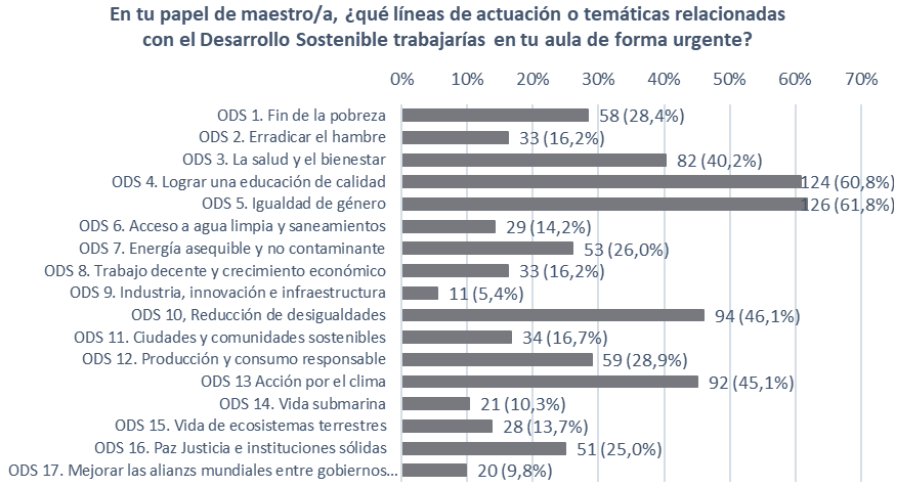
GRÁFICO 4. Importancia de los ODS en el contexto próximo o local



En la comparación entre escalas, destacamos que a nivel local se incrementa la preocupación por la salud y el bienestar (ODS 3) o la igualdad de género (ODS 5), mientras que el interés por el fin de la pobreza (ODS 1) se desvanece, probablemente, por no considerar este aspecto de extrema importancia en el entorno próximo. Destaca también un descenso del interés por el acceso al agua limpia y saneamientos (ODS 6), hecho que sorprende en una provincia como Almería, donde la escasez de agua es controversial.

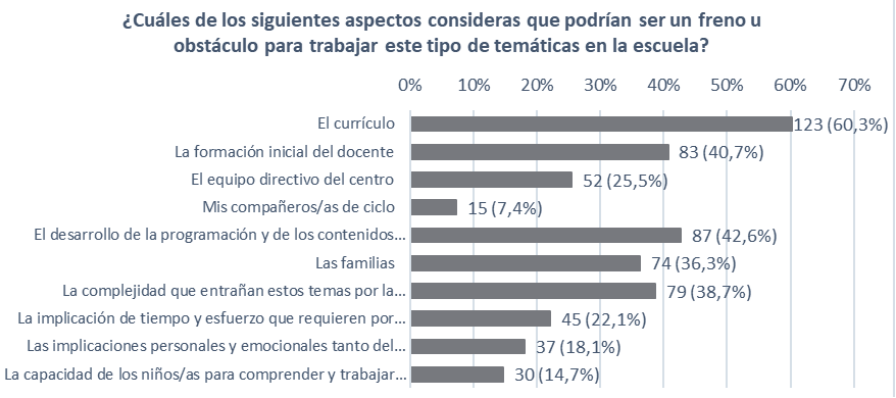
Continuando con el segundo objetivo específico de esta investigación, los ODS más valorados para ser trabajados en el aula son la igualdad de género (ODS 5) y la educación de calidad (ODS 4). Con una diferencia considerable, le siguen otros temas como la reducción de desigualdades (ODS 10), la acción por el clima (ODS 13) y la salud y bienestar (ODS 3). Comprobamos que se han seleccionado en mayor medida aspectos habitualmente trabajados en las escuelas.

Gráfico 5. Valoración de los ODS para la futura práctica docente



Por último, exploramos qué elementos podrían obstaculizar el trabajo con los ODS en las aulas de EP (Gráfico 6). Destacan el currículo y el desarrollo de la programación como principales frenos. Le siguen de cerca, por ese orden, la formación inicial recibida, la complejidad que entraña abordar estos temas y las familias. El equipo docente es el elemento menos preocupante.

GRÁFICO 6. Obstáculos para trabajar los ODS en las aulas de EP.



6. CONCLUSIONES

Nuestro estudio evidencia una desconexión entre las ideas previas del alumnado y los conceptos y elementos recogidos en los ODS propuestos por la ONU. En este sentido, consideramos que el estudiantado es consciente de las necesidades a las que se enfrenta la humanidad, pero no establece una relación entre estas y los documentos elaborados por la ONU para afrontar dichos retos y necesidades. Tampoco parecen estar seguros de cómo integrar estas metas en la educación y abordar el conocimiento social para atender estas necesidades. Asimismo, entendemos que la incorporación de los ODS en los programas de formación inicial de profesorado debe contribuir no solo a incrementar el conocimiento sobre los mismos, sino también a desarrollar sus competencias docentes para integrar estos contenidos transversalmente en la EP, sin considerar el currículo un impedimento para ello.

Cabe señalar que los datos analizados en este estudio se recopilaron a finales de febrero de 2020, en un contexto en que la pandemia, pese a estar ya presente en nuestro país, no había mostrado aún su enorme dureza. En nuestra opinión, a modo de hipótesis, creemos que, si esta investigación se replicase en la actualidad, los resultados serían probablemente distintos, pues hemos sido conscientes, al menos, de dos realidades incuestionables: la existencia de una humanidad interconectada, que se enfrenta a los mismos retos y desafíos en un mundo globalizado; y la necesidad de transformar un modelo socioeconómico que no asegura la sostenibilidad del planeta ni de las generaciones presentes y futuras. Sería interesante pues, como prospectiva de este trabajo, establecer una comparativa entre resultados para comprobar si el COVID-19 y los efectos de la Cumbre del clima en Glasgow, de noviembre de 2021, han supuesto un cambio o no a la hora de incrementar el conocimiento sobre los ODS.

Somos conscientes de las numerosas posibilidades que posee la formación universitaria y la universidad como institución pública para contribuir al cambio y a la construcción de conciencia social, ya que puede involucrar de manera activa a la comunidad de estudiantes para transformarla en ciudadanía activa. Por ello, es fundamental incluir estos temas en las aulas universitarias para transformar la educación y convertirla en resorte para cambiar el mundo. Finalmente, señalamos que la presente investigación nos ha dado la posibilidad de reflexionar sobre la Responsabilidad Social Universitaria (Martínez-Usurralde, Lloret-Catalá y Más-Gil, 2017) al comprobar que nuestro trabajo docente puede impulsar, frente a las carencias detectadas sobre los ODS, la formación integral de una ciudadanía universitaria que se convertirá, en breve, en profesorado novel de la etapa obligatoria de EP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cobos, D. y Romero, M. A. (2020). El abordaje de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una mirada a los planes de estudio de las titulaciones educativas en los centros universitarios públicos andaluces. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Eds.) (2020). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2890-2899). Octaedro.

Díaz-Moreno, N., Felices de la Fuente, M. M. y Martín-Gámez, C. (2019). Actitudes y creencias del profesorado en formación inicial sobre desarrollo sostenible y cambio climático. En C. Vasconcelos, R. A. Ferreira, C. Calheiros, A. Cardoso, B. Mota y T. Ribeiro (Eds.), *Libros de Resumos: XVIII ENEC / III ISSE. Educação em Ciências: cruzar caminos, unir saberes* (pp. 222-223). Universidade do Porto Edições.

Granados Sánchez, J. (2010). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la Geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 10, 29-41. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248890 [11 de enero de 2021].

Hernández-Castilla, R. y Opazo, H. (2020). Los Objetivos del Desarrollo Sostenible: Aportes de la investigación educativa comprometida. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24*(3), 1-8. [21 de diciembre de 2021].

López Martínez, M. J. (2021). La Convención de los Derechos del Niño en las aulas de Infantil. *REIDICS,* 9, 238-253. https://www.un.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.238

Lozano, A. y Fernández, J. S. (2021). *Educación para el desarrollo y para una ciudadanía global*. Editorial Universidad de Almería.

Lozano, A. y Figueredo, C. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación de los futuros maestros: uso de metodologías activas. *Campo Abierto, 40*(2), 245-257. https://www.un.org/10.17398/0213-9529.40.2.245

Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. y Sammalisto, K. (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability, 11*(6), 1602. https://www.un.org/10.3390/su11061602

Martínez-Usarralde, M.-J., Lloret-Catalá, C. y Mas-Gil, S. (2017). University Social Responsibility (USR): Principles for a sustainable, cooperative and democratic university from the participative diagnosis of its student body. *Education Policy Analysis Archives*, *25*(75), 1-25. https://www.un.org/https://doi.org/10.14507/epaa.25.2769

Moyer, J. D. y Hedden, S. (2020). Are we on the right path to achieve the sustainable development goals? *World Development*, 127, 104749. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X19303985

Murga-Menoyo, M. A. (2018). Citizenship Education in the Framework of 2030 Agenda and Environmental Justice. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 7, 37-56. https://www.un.org/ https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002

Naciones Unidas. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Sánchez-Martín, J., Zamora-Polo, F., Moreno-Losada, J. y Parejo-Ayuso, J.P. (2017). Innovative education tools for developing ethical skills in university science lessons. The case of the moral cross dilemma. *Ramon Llull J. Appl. Ethics*, 8, 225–245. https://raco.cat/index.php/rljae/article/view/321836

Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S. y Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades, *Educación XX1*, 23, 221-245. https://doi.org/10.5944/educxx1.23420

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano., M. y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability, 11*(13), 3533, 1-19. https://www.un.org/10.3390/su11133533

2

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ODS

Liliana Pizzinato

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte del proyecto "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica" (GV/2021/068), financiado por la Consellería d´Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana y del Proyecto de Innovación Docente (PID), "Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional" (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La práctica pedagógica desarrollada considera como referentes teóricos las relaciones entre teorías implícitas, culturas académicas y epistemologías docentes en etapa de formación inicial. Las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales de acuerdo con (Rodrigo, 1993), referidas a sucesos personales que tienen relación con una pauta sociocultural definida por una práctica y un formato de interacción social. Dichas experiencias tienen un carácter distinto al ser directas, vicarias o simbólicas.

Otro elemento importante es la relevancia en la interacción entre lo cognitivo y la acción en las epistemologías docentes en formación inicial, ámbito

explorado en menor proporción como lo indica Bianchini (2012) y que resulta fundamental para identificar como los futuros licenciados habitan la escuela a partir de sus concepciones, acciones y vivencias con los docentes titulares o directores de práctica docente. Las teorías implícitas entonces, se infieren en los conjuntos de experiencias sociales y culturales que tienen los sujetos en el proceso formativo y de práctica docente.

La mayor parte de las características de la instrucción directa, están relacionadas con la capacidad del futuro docente para actuar bajo las condiciones del aula, las cuales han desarrollado recientemente modelos y enfoques para mejorar la calidad de la instrucción, en las que se incluyen características del conocimiento profesional de los docentes como elemento principal (Fisher et al., 2012). En este sentido, una alternativa de la investigación educativa y la formación del profesorado, debería partir de la consideración de los enseñantes como sujetos que están tomando constantemente decisiones relacionadas con su trabajo. En la perspectiva de Clark y Peterson (1984), la actividad de enseñar es considerada una aplicación de recetas o una venta mediante técnicas de marketing, de un producto pre elaborado independiente de las necesidades del cliente y su contexto.

Esto es importante en las teorías implícitas de los docentes noveles, cuyo sistema cognitivo no solo es un dispositivo epistémico de interpretación de la realidad, sino también un sistema referente de planificación y control de la acción, es decir, proporciona valores de anclaje que sirven de motivo para esta, con lo cual estas teorías tienen un carácter propositivo, que inciden en el origen de metas y propósitos. Además, actúan como reguladoras de intercambios sociales, con el fin de mantener de manera eficaz las interacciones en el ámbito escolar.

El valor que han venido ganando las teorías implícitas en el pensamiento docente, contribuye a explicitar los componentes personales y psicológicos de los procesos de cambio pedagógico como afirma Marrero (1992). Así, supuestos como los planteados por Kroat (1989), consideran al docente como un sujeto epistemológico capaz de generar y contrastar teorías acerca de su propia enseñanza, con cierto paralelismo entre teorías subjetivas y científicas, cuyos elementos de racionalidad, reflexividad, validez y lógica inferencial, pueden establecer una igualdad funcional entre ellas.

Lo anterior, se relaciona con el papel de las comunidades académicas en la formación inicial docente, consideradas por King y Brownell (1966) como una disciplina que contempla una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio y una modalidad de investigación y una estructura conceptual. Este proceso, se relaciona según Milicic (2005) con unas características propias de la profesión y de la institución en la cual se forman, así como el rol de estudiantes que desempeñan sugiriendo marcos de referencia orientadores en su actuación de lo que es o no importante, de las metas en su vida profesional y la manera de alcanzarlas.

Parecería entonces que actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina, están ligados a características y estructuras de los campos de conocimiento, con los que dichas comunidades están profesionalmente comprometidas (Becher, 2001). El pertenecer a una de estas comunidades, implica un sentimiento de identidad, compromiso personal que define en gran medida la propia vida académica del sujeto docente. Así, para un futuro miembro el proceso de construcción de esa identidad y compromiso puede comenzar en su etapa universitaria inicial y madurar en la medida que avanza su formación posgradual, es decir, los iniciados como dice Becher (2001) están inmersos en un ámbito de códigos y prácticas aceptadas o requeridas por las comunidades académicas que inciden en sus formas de ver el acto pedagógico.

En este sentido, el período de iniciación a la enseñanza representa un ritual que permite transferir la cultura docente a aquellos que son noveles, es decir, conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, así como la adaptación de estos al entorno social en que lleva a cabo dicha actividad. Esta puede ser fácil cuando el ambiente sociocultural coincide con las características del docente principiante, pero puede tornarse más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

3. RELACIÓN ENTRE PROCESOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y ODS

La comparación sobre los procesos de práctica pedagógica adelantados y su relación con los ODS en tres escenarios educativos de la ciudad región de Bogotá: uno con énfasis escolar (República Bolivariana de Venezuela (RBV)), otro comunitario (Fundación Tiempo de Juego (FTdJ)) y el último que combina las dos modalidades anteriores (Jardín Botánico José Celestino Mutis (JBJCM)); se realiza con base en el estudio de caso como recurso metodológico investigativo para contrastar contextos y reconocer distintas miradas en los mismos (Tabla 1) y que en sentido didáctico se acerca a un ejercicio ordenado de comprensión de un fenómeno social (Peña, 2009), como es la práctica pedagógica a partir de la descripción y explicación de procesos específicos desarrollados en los escenarios educativos mencionados.

La institución educativa estatal RBV se caracteriza por un proceso de inclusión escolar con población migrante y con condiciones diferenciadas de aprendizaje; la FTdJ realiza un trabajo de reconocimiento y apropiación del territorio habitado por la comunidad de la comuna de Cazucá en un municipio cercano a Bogotá llamado Soacha y el JBJCM con su Programa de Servicio Social Ambiental (PSSA), vincula instituciones escolares y trabajo en los territorios urbanos de la capital de Colombia para desarrollar habilidades y comportamientos ambientalmente responsables en el ámbito urbano y en la formación de escolares de educación media.

TABLA 1. Escenarios de práctica pedagógica

Espacios educativos	Población
IED RBV y Barrio Santa fe	Estudiantes noveno grado
FTdJ	Gestores comunitarios
IED Cafam Bellavista y República de Colombia Colegios Santa Rosa de Lima, Fé y Alegría José María Velaz, Claretiano de Bosa, Distrital Francisco Primero, Virtual Siglo XXI y de la Universidad Libre	Estudiantes noveno y décimo grado PSSA del JBJCM

Fuente: Elaboración propia basada en sistematización monografías de grado

La población del RBV son estudiantes entre 15 y 18 años con destrezas cognitivas diversas, trastorno del espectro autista y déficit cognitivo. En la FTdJ participan gestores comunitarios quienes son habitantes del territorio de Cazucá y se vinculan a las actividades de esta organización apoyada en el juego como herramienta de transformación y liderazgo comunitario; aplicada en procesos deportivos, artísticos y educativos. En el JBJCM se reúnen estudiantes de instituciones escolares públicas y privadas con edades entre 13 y 18 años quienes proponen, diseñan e implementan con el acompañamiento de los futuros licenciados, iniciativas escolares ambientales que respondan a las problemáticas identificadas en sus entornos educativos.

La práctica pedagógica desarrollada tiene un carácter investigativo de acuerdo al perfil de formación de la licenciatura, cuyos ejes de problematización comparten preocupaciones sobre la formación ciudadana en el RBV y JBJCM con un énfasis en la vida cotidiana y la educación geográfica a partir de la experiencia espacial en el primero y en las iniciativas ambientales del territorio que habitan los escolares en el segundo. En la FTdJ el interés se dirige a la configuración del territorio de Cazucá desde las representaciones sociales de sus habitantes. En estos ejes se aprecian relaciones compartidas en los tres escenarios de práctica con los ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles y 13 Acción por el clima y de manera diferenciada con el 4 Educación de calidad, 5 Igualdad de género y 16 Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas (Tabla 2).

Así, en los escenarios educativos se concretan cinco proyectos pedagógicos que se acercan a una perspectiva distinta de la práctica propuesta por Shön (1998), como reflexión en y sobre la acción, en la cual se ponen en juego dos actividades intelectuales, la conciencia sobre los conocimientos teóricos y la puesta en ejecución de los mismos en contextos de decisión. En el RBV los dos proyectos desarrollados buscan comprender la incidencia de la vida cotidiana barrial- escolar en la formación ciudadana de los estudiantes de noveno

grado, así como la relación entre dicha formación y sus experiencias espaciales relacionadas con la migración. En la FTdJ se plantea un proyecto que busca interpretar las representaciones socio espaciales que tienen los gestores comunitarios y aportan a la configuración del territorio de Cazucá. En el JBJCM se desarrollan dos proyectos, uno interesado en comprender la percepción del territorio urbano de los estudiantes y su práctica ciudadana por las iniciativas ambientales diseñadas por ellos respectivamente.

TABLA 2. Relación ODS y proyectos pedagógicos desarrollados

Proyectos pedagógicos (PP)	Metas ODS
RBV-PP 1	Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y diferencias de género, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
RBV-PP 2	Promover el estado de derecho nacionales e internacionales y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos.
FTdJ- PP	Asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación con la valoración de la diversidad cultural y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, ciudadanía mundial y promoción de una cultura de paz y no violencia.
JBJCM- PP 1	Mejorar la educación, sensibilización, capacidad humana e institucional para la mitigación y adaptación al cambio climático, reducción de sus efectos y alerta temprana.
JBJCM- PP 2	Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

Fuente: Elaboración propia basada en ODS https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ y sistematización monografías de grado

La importancia de explicitar los conocimientos en la acción distintos a los conocimientos sobre la acción por medio de la observación y reflexión sobre ella de los futuros docentes, se expresa de manera explícita y simbólica en un ejercicio intelectual que comienza siendo tácito y espontáneo (Schön, 1996), que no se describe fácilmente desde el discurso. Este conocimiento en la acción es construido por la realización de las rutinas cotidianas que depende de los objetos sobre los que se actúa generando acciones espontáneas, es decir, los sujetos obran sobre la base de dichos conocimientos, sin tener que pensar en ellos para ejecutar una acción. Es importante destacar según Cifuentes (2012), la dimensión colectiva de las actividades de conocer y reflexionar en la

acción permeadas por el sistema de convenciones, lenguajes, valores, ejemplos, conceptos, conocimientos sistematizados y en la acción característicos de una comunidad profesional.

Las metas seleccionadas de los ODS permiten reflexionar sobre la formación del profesorado y su práctica docente en experiencias pedagógicas que muestran en la institución educativa estatal con un proyecto educativo enmarcado en la inclusión y diversidad, la importancia de los objetivos de igualdad de género y educación de calidad. En la institución comunitaria se propone el desarrollo de habilidades para la vida en un trabajo de reconocimiento del territorio por sus habitantes en una zona periférica de Bogotá, pensando en comunidades urbanas más sostenibles y la institución en la que se articulan las dos modalidades, las mayores aproximaciones se producen con acciones responsables frente al clima, siendo oportunidades educativas para incidir directamente en los contextos particulares en que se produce la práctica pedagógica.

4. CONCLUSIONES

Los sujetos construyen representaciones de la realidad y emplean esquemas cognitivos y axiológicos para interpretar situaciones y actuar en relación con las mismas, así como para comprender el comportamiento de otros y planificar el propio. Los principales resultados muestran características importantes de la inclusión en la escuela con población migrante y con condiciones diferenciadas de aprendizaje. Así mismo, destaca el desarrollo de habilidades y comportamientos ambientalmente responsables en el ámbito urbano y en la formación de escolares de educación media y presenta la comprensión del territorio habitado por la comunidad desde algunas de sus representaciones sociales.

Las acciones adelantadas por los docentes en formación contribuyen a pensar el desarrollo sostenible como una agenda ciudadana cotidiana y no como un programa que depende necesariamente de instancias institucionales representativas. La apuesta por una formación ciudadana que interpele la escuela y el barrio en el que está inmersa, así como las desigualdades sociales producto de la migración que reta al docente en sus decisiones pedagógicas, reconoce la importancia de los ODS que buscan que los entornos urbanos sean inclusivos, seguros y sostenibles, en los cuales las minorías sean respetadas y reconocidas y que a su vez se acerquen a procesos en los que se valore la igualdad en medio de la diferencia.

Una formación ciudadana que posicione una educación ambiental contextualizada y próxima que más que responder a estándares curriculares empodere al escolar como sujeto de cambio de sus propias realidades, se aproxima a los

ODS que proponen alternativas sobre conductas ambientales que contribuyan a combatir el cambio climático y los efectos del mismo. Esto podría valorar las epistemologías de los docentes en formación, como fuente para la acción educativa, en que las teorías implícitas y culturas académicas presentes en el ambiente universitario sean reflexionadas como parte de su formación disciplinar, interdisciplinar, pedagógica y didáctica.

Finalmente, el trabajo sobre los ODS y las metas que se proponen en los mismos en la práctica pedagógica desarrollada sugieren avances en actitudes y valores sobre entornos más saludables, equilibrados y sistémicamente organizados, que en las cinco experiencias desarrolladas tal vez son pequeños, pero a la vez significativo en las comunidades escolares y comunitarias participantes; que pueden generar efectos progresivos en el cambio de comportamientos que realicen una valoración de las relaciones e interdependencia entre naturaleza y sociedad, para superar los sobrenaturalismos y miradas desarrollistas que han colocado a la humanidad por encima de los recursos naturales, generando la crisis ambiental que se padece actualmente y que la agenda de ODS intenta mitigar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa Editorial.

Bianchini, J. (2012). Teaching While Still Learning to Teach: Beginning Science Teachers' Views, Experiences, and Classroom Practices. En B. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 389-399). Springer International Handbooks of Education.

Cifuentes, M. (2102). Los conocimientos docentes múltiples aproximaciones que exhortan su reconocimiento. En A. Molina (Ed.), Énfasis 7. *Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en educación en ciencias y la formación de profesores: avances de investigación* (pp. 15-56). Javegraf.

Clark, C. y Peterson, P. (1984). Teachers Thought Processes. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Akal.

Fischer, H., Borowski, A. y Tepner, O. (2012). Professional Knowledge of Science Teachers. En B. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 435-448). Springer International Handbooks of Education.

King, A. y Brownell, J. (1966). *The Curriculum and the Disciplines of Knowlegde*. Jhon Wiley.

Kroat, F. (1989). How do teachers change their practical theories. *Cambrigde Journal of Education*, *19*(1), 59-69.

Marrero, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado. Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.), *Conocimiento y teorías implícitas V. I* (pp. 9-22). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Milicic, B. (2005). *La cultura profesional como condicionante de la adaptación de los profesores de Física universitaria a la enseñanza de la Física*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia.

Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*. *3*(2), 180-195. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386151

Rodrigo, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.), *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 25-40). Aprendizaje Visor.

Shön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 183-197). Editorial Gedisa.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

3

LA REPRESENTACIÓN DE LOS ODS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES: EL CASO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Diego García Monteagudo
Benito Campo Pais
Jorge Sáiz Serrano

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible han irrumpido en las agendas políticas y educativas en buena parte de los países occidentales. Este hecho es doblemente interesante desde la didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. Por un lado, entendemos que la inclusión de los ODS en la formación docente es una oportunidad para problematizar la enseñanza de las ciencias sociales y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado de dicho grado universitario. Por otro, es interesante reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el marco de la Agenda 2030 para potenciar estrategias didácticas de pensamiento geográfico e histórico que atienda a una enseñanza renovada de los contenidos curriculares propios de las ciencias sociales en dicha etapa educativa (De Miguel, 2021, Granados, 2011). En consecuencia, esta investigación se plantea diagnosticar la representación que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria acerca de los ODS y conocer los elementos que intervienen en el desarrollo de propuestas didácticas que problematicen los contenidos escolares de las ciencias sociales.

[1] Esta investigación forma parte del proyecto "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica" (GV/2021/068), financiado por la Consellería d´Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. Igualmente, este estudio pertenece al Proyecto de Innovación Docente (PID), "Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional", financiado por la Universitat de València.

En la formación inicial docente, la educación en sostenibilidad se fue desarrollando a partir de la década de 1990 y desde entonces se han conocido diversos estudios internacionales en los que se han analizado las competencias clave más relacionadas con la sostenibilidad en los planes de estudio (Ull, Aznar, Martínez-Agut y Piñeiro, 2012). En esa misma década se publicó el Informe Delors y los cuatro aspectos que deberían contemplarse en la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Algunas universidades han mostrado interés en trabajar la sostenibilidad en base a sus investigaciones, la docencia, la gestión y la transferencia, creándose redes nacionales e internacionales de colaboración. Un buen ejemplo es la Red Universitaria por el Desarrollo Sostenible (UNITAR, por sus siglas en inglés), que ya incorpora los presupuestos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y desarrolla eventos científicos para académicos, docentes, investigadores y alumnado interesado en estas temáticas.

En la Universitat de València, que es el ámbito donde se desarrolla este estudio, el Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Sostenibilidad coordina diversas acciones y grupos de trabajo específicos (salud, reducción de plásticos, huella de carbono, sostenibilidad curricular, comercio justo y de proximidad). De esos grupos, la sostenibilidad curricular es el que más atañe a esta investigación, que se encuadra dentro del área de didáctica de las ciencias experimentales y sociales de la Facultat de Magisteri de dicha Universitat. Un grupo de docentes ha realizado sendos estudios en el marco de la ciencia de la sostenibilidad, enfatizándose su carácter interdisciplinar y su perspectiva sistémica y holística del medio ambiente (Gil y Vilches, 2017, Parra, Morales y Caurín, 2020).

Con los presupuestos anteriores, esta investigación incorpora la teoría de las representaciones sociales y la subjetividad desde un enfoque fenomenológico (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2016) que conecta con las ciencias sociales (geografía e historia). Así, se pretende vislumbrar el conocimiento que tiene el profesorado en formación del grado de maestro/a en Educación Primaria, en seis de sus ocho especialidades. La representación del saber académico que concierne a la geografía y la historia es uno de los tres componentes de la enseñanza del futuro profesorado, junto con el dominio afectivo-emocional y práctico (Pontes, Serrano y Poyatos, 2012). Con el actual desarrollo de la Agenda 2030, está investigación conecta con la inserción del mundo laboral y el ejercicio de la ciudadanía global que se promueve en el ODS 4 (OCDE, 2020), en tanto que el interés manifestado en mejorar la formación docente se orienta a esas finalidades que se conseguirán en la educación básica.

Dado que los ODS y la Agenda 2030 hacen referencia a problemas sociales y ambientales, se ha aprovechado esta oportunidad para fomentar la formación inicial del profesorado desde la selección didáctica de problemas. En primer lugar, porque los problemas sociales o ambientales permiten explicar cuestiones que

afectan a la ciudadanía y pueden explicarse desde las ciencias sociales (De Alba, García-Pérez y Santisteban, 2012; Rodríguez, Palacios y Souto, 2019). Segundo, porque promueven una actitud entre el futuro profesorado que les conduce a cuestionar la información que recibe por diversos medios (Campo, 2019; Sáiz y Parra, 2017). Este enfoque didáctico de los problemas sociales posibilita la formación inicial entre el profesorado desde modelos críticos (Fuster, García-Monteagudo y Souto, 2021; Ortega y Pagès, 2017; Pagès y Santisteban, 2011).

En definitiva, el propósito de este estudio se concreta en un objetivo general y otros dos de corte específico. A nivel general, el objetivo es ofrecer un diagnóstico de la influencia que ejerce la representación de la sostenibilidad en la formación inicial del profesorado del grado de maestro/a Educación Primaria de la Universitat de Valencia. Para ello, este objetivo se desglosa en otros de corte específico: a) conocer la representación y significado de los ODS entre la muestra de alumnado universitario participante; y b) comparar la concepción de los problemas socio-ambientalmente relevantes proporcionados por el profesorado en formación y los establecidos por la ONU, y sus estrategias futuras de enseñanza.

2. MÉTODO

Este estudio se encuadra en una metodología descriptiva concretada en un enfoque cuantitativo. Así, se exploran las percepciones del profesorado en formación de Educación Primaria de la Universitat de València acerca de la sostenibilidad y la enseñanza de los problemas socio-ambientales relevantes. En el estudio participaron 166 estudiantes que en el curso 2021-22 estaban matriculados en asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales del mencionado grado de maestro/a en Educación Primaria. El 98.2% del futuro profesorado tiene una edad comprendida entre los 18 y 24 años, siendo mayoritariamente de sexo femenino en el 83.7% de los casos. Por especialidades, la participación del alumnado ha superado el 20% en tres ámbitos (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Educación Musical), a las que han seguido Artes y Humanidades, Ciencias y Matemáticas, y Educación Física, por este orden.

La selección de la muestra de alumnado universitario fue de tipo incidental (Otzen y Manterola, 2017), cuyo requisito ha sido que el profesorado en formación haya estado matriculado en asignaturas de didáctica de las ciencias sociales en el primer cuatrimestre del curso 2021-22, pues desde ese área de conocimiento ha surgido un proyecto de innovación docente que recoge los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan esta investigación. Además, al inicio de las asignaturas del primer cuatrimestre el alumnado universitario no ha recibido formación específica sobre la temática de esta investigación, por

lo que es un período idóneo para iniciar un diagnóstico que permitirá extraer conclusiones y reflexiones más sólidas que ayuden al profesorado a desarrollar trabajos académicos posteriores sobre la sostenibilidad y la enseñanza de los problemas socio-ambientales en el transcurso del curso académico.

Con la intención de analizar las percepciones del profesorado de los tres niveles educativos sobre los ODS y la enseñanza de los problemas socio-ambientales, se utilizó un cuestionario de representaciones docentes sobre la formación en ciencias sociales que ha sido diseñado y validado en el seno de un proyecto de investigación. Es un instrumento que incluye 9 ítems, de los que 6 corresponden a preguntas con formato de respuesta múltiple, mientras que los otros 3 contienen preguntas que se adscriben al formato de asociación libre de palabras test de asociación libre de palabras (Navia y Estrada, 2012). Esos datos son analizados por el software Evocation 2005 (previa tabulación en un archivo CSV), que ha sido utilizado en otras investigaciones bajo las directrices de la teoría de las representaciones sociales y su aplicación a la educación (Lopes,2010; Sobrinho, 2000), en consonancia con los estudios del contenido representacional del Grupo Midi (Flament, 2001).

Como corresponde a los protocolos de investigación, se han seguido una serie de normas y unos procedimientos de participación con documentos donde el alumnado universitario ha manifestado por escrito su consentimiento. En cada uno de los grupos de estudiantes, el cuestionario fue respondido individualmente en varias sesiones de trabajo entre septiembre y octubre de 2021. Durante la respuesta al cuestionario, un responsable de cada grupo (profesorado universitario) explicó algunas dudas que fueron surgiendo y se garantizó el anonimato de los y las participantes durante todo el proceso.

3. RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos planteados, se van a presentar los resultados en tres subapartados. Primero, se dará cuenta de la representación asociada al concepto de sostenibilidad y el significado de las palabras que concretan el núcleo central y orientan el significado de la estructura representacional. Segundo, se analizarán las concepciones en torno al concepto de problema socio-ambientalmente relevante y se compararán los resultados con lo establecido por la ONU, junto con los modelos docentes sugeridos para su enseñanza.

3.1. Los ODS y su estructura representacional

Las tres primeras preguntas del cuestionario responden al modelo de asociación libre de palabras, que permite conocer la estructura de la representación

social. En este caso, se pidió al alumnado universitario que proporcionase cinco palabras asociadas con el concepto ODS. Tras la tabulación de los datos (824 palabras) y su posterior análisis con el software Evocation 2005, los resultados muestran una estructura representacional en la que es posible distinguir entre un núcleo duro y los elementos periféricos asociados (Tabla 1), separados de unos elementos intermedios. La selección de palabras corresponde a una frecuencia igual o superior a 5, siempre que su rango ronde 2,5. Ese es el criterio que establece el programa de acuerdo a las palabras tabuladas para esta pregunta, cuyos resultados muestran la representación de los 166 estudiantes que han respondido a esta cuestión.

TABLA 1. Estructura de la representación asociada a los ODS

Palabras	Características	Atributos (Frecuencia y Rango)
Medio ambiente	Núcleo central	32; 2.25
Educación	Núcleo central	9; 2.11
Sostenibilidad	Elementos intermedios	23; 3.2
Igualdad	Elementos intermedios	15; 2.7
Aprendizaje	Elementos periféricos	15; 1.5

Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación de los datos en el software Evocation 2005

De la Tabla 1 se desprende que existe una representación de los ODS que se estructura en dos elementos. Por un lado, se evidencia la existencia de un núcleo duro o conjunto de palabras que permanecen más estables respecto de los cambios sociales. Esto significa que existe consenso entre el alumnado universitario para definir los ODS en torno a una educación que sea respetuosa con el medio ambiente. Por otro lado, ese núcleo duro se concreta en una serie de palabras que conforman los elementos periféricos: aprendizaje, compromiso y equidad. Se trata de conceptos que especifican los anteriores, por lo que se deja entrever que las metas definen la educación derivada del marco de la sostenibilidad, que debe hacer frente a un aprendizaje más comprometido con valores como la equidad. Entre ambas estructuras, los dos elementos intermedios actúan de puente entre ambos componentes. La sostenibilidad aparece como un nexo que concreta el concepto de educación y se nombra la igualdad como uno de los aspectos que más asocian a los ODS, debido en parte a la situación de violencia de género y otras que estamos experimentando en los últimos años.

3.2. La percepción de los problemas socio-ambientalmente relevantes y su enseñanza

En la segunda parte del cuestionario el futuro profesorado ha definido lo que entiende por problema socio-ambientalmente relevante. Un problema socio-ambientalmente relevante es entendido por el alumnado universitario como una dificultad, preocupación o peligro o conflicto que pone en cuestión la sociedad o el medio ambiente desde una perspectiva global. Esta primera aproximación advierte de algunos elementos que incitan a una reflexión. Esta cosmovisión negativa no asegura que el futuro profesorado sepa desarrollar una metodología didáctica para implementar una secuencia de actividades con su alumnado.

En la Tabla 2 se muestra una comparativa entre los problemas socio-ambientales que han proporcionado como ideas previas en la quinta pregunta del cuestionario, respecto de su valoración posterior de los problemas que la ONU define como social o ambientalmente relevantes. Es conveniente clarificar que estos segundos problemas aparecían en la séptima pregunta del cuestionario, por lo que no se ha producido ninguna influencia en las respuestas, ya que la configuración no permitía acceder a esta pregunta sin haber respondido las anteriores.

TABLA 2. Comparativa entre problemas sociales y ambientales

Problemáticas	Problemáticas nombradas por el alumnado universitario (%)	Problemáticas escogidas (listado ONU)(%)
Cambio climático	26.4	32.5
Contaminación	17.6	12.4
Escasez de agua	14.3	11.6
Pobreza	13.7	21.7
Hambre	11.5	10.6
Pérdida de biodiversidad	9.6	5.1
Racismo	6.9	6.1
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

En consecuencia, la Tabla 2 muestra que existe bastante coincidencia en la percepción de una serie de problemáticas que la mayoría del futuro profesorado considera como relevantes. El cambio climático, la contaminación y la escasez de agua son los tres problemas que mayor consenso ofrecen entre el futuro pro-

fesorado. Las diferencias entre un momento y otro del cuestionario indican que sus concepciones previas hacen más hincapié en los problemas sociales respecto de los de tipo ambiental, que aparecen con mayor representación cuando son valorados en el listado proporcionado por la ONU.

En cuanto al modelo didáctico escogido para enseñar las problemáticas sociales y ambientales, la mayoría del alumnado universitario se ha decantado por el modelo crítico (60.2%), frente al modelo práctico (39.2%) y el técnico (0.6%). Sin embargo, la explicación de las actividades que desarrollarían en las aulas de Educación Primaria responden más al modelo técnico. Esto se puede ejemplificar con las respuestas proporcionadas a las tres problemáticas que han considerado más relevantes.

Para el tratamiento didáctico del cambio climático se apuesta por la realización de talleres, murales, representaciones teatrales y métodos similares que buscan la sensibilización del alumnado; en menor medida, se ha nombrado la investigación activa del alumnado sobre esta problemática. Respecto de la contaminación, se aboga por el estudio de sus diferentes formas (agua, aire, residuos…) y las actividades se concentran mayoritariamente en talleres sobre reciclaje y residuos. En cuanto a la escasez de agua, se propone la concienciación de las acciones individuales y algunas actividades como el cálculo del gasto de agua por persona y semana en un hogar, entre las más orientadas a la investigación.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Este estudio ha pretendido diagnosticar cuáles son las ideas y los comportamientos que influyen en la docencia del futuro profesorado de Educación Primaria. La teoría de las representaciones sociales ha revelado que el alumnado universitario participa de un conocimiento socialmente compartido que obstaculiza su tarea docente en torno a la sostenibilidad desde unos presupuestos críticos y comprometidos con las problemáticas socio-ambientales (García-Monteagudo, Fuster y Souto, 2017; Ortega y Pagès, 2017; Pagès y Santisteban, 2011). Sus propuestas de educación para el cambio climático y el cuidado del medio ambiente se recogen en el núcleo central de su representación (Sobrinho, 2000), con algunas implicaciones en la praxis escolar.

A escala general se alude a una educación más utópica que real, en la que no se realizan alusiones al pensamiento geográfico ni histórico pese a estudiar estos contenidos desde la didáctica de las ciencias sociales (De Alba, García-Pérez y Santisteban, 2012; Rodríguez, Palacios y Souto, 2019). En lo referente al medio ambiente predomina una visión antropocéntrica de la ciudadanía (García-Monteagudo y Campo, 2021; Parra, Morales y Caurín, 2020), sin una perspectiva globalizante harto necesaria para abordar la didáctica de

la sostenibilidad (Gil y Vilches, 2017). La recurrencia a las representaciones sociales y su vinculación con la didáctica evidencian que aún queda un largo recorrido para mejorar la formación docente y orientar la enseñanza de unas ciencias sociales que apuesten por aprendizajes duraderos y comprometidos con la ciudadanía global. Por ello, este estudio de caso continúa un camino para mejorar la formación crítica del profesorado de ciencias sociales tanto en sus niveles iniciales como en el ejercicio docente, pues solo la puesta en marcha de proyectos curriculares sólidos que aúnen la investigación académica y la innovación escolar podrá cuestionar una representación social de la sostenibilidad que no presente contradicciones entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, F.R. y Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51-69. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051

Batllori, R., Santisteban, A. y Pagès J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar.* Síntesis.

Campo, B. (2019). Alfabetización, ciudadanía y educación geográfica en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo. En L.A. Rodríguez, N. Palacios y X.M. Souto (coords.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp.295-310). Geo Crítica y Universitat de Barcelona.

De Alba, N., García-Pérez, F.F. y Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen I. Diada.

De Miguel, R. (2021). Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. *Didacticae*, 9, 4-6. https://doi.org/10.1344/did.2021.9.4-6

Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. Em: D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 173-186). EdUERJ.

Fuster, C., García-Monteagudo, D. y Souto, X.M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 9*, 79-96. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79

García-Monteagudo, D. y Campo, B. (2021, en prensa). Representación de los ODS y problemas socio-ambientales: una aproximación en la formación inicial del profesorado. *Actas XV Congresso Internazionale Sull'Educazione e L'Innovazione*. Dyckinson.

Granados, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 31-43.

Lopes, M.E. (2010). *Praxiologia, representação social de menopausa e práticas educativas de enfermeiras na estratégia saúde da família* (Tesis doctoral inédita). Universidade Federal do Río Grande do Norte, Natal.

Navia, M. y Estrada, H. (2012). Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidor sobre queso costeño en Colombia. *Psicogente, 15* (28), 271-286. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1875

OCDE (2020). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía Educación 2030. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, *93*, 1-15. https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, *35*, 227-232. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.

Parra, A., Morales, A.J. y Caurín, C. (2020). La solidaridad y la sostenibilidad a través de los docentes con formación en mediación: ¿una realidad indisociable? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 38*, 61-80. https://doi.org/10.7203/dces.38.13828

Pontes, A., Serrano, R., y Poyato, F.J. (2012). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Eureka. Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *10,* 533-551. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807

Rodríguez, L.A., Palacios, N. y Souto, X.M. (2019). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Geo Crítica y Universitat de Barcelona. http://www.ub.edu/geocrit/geoforo_ub_digital_2020.pdf

Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 95-109. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2016). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press.

Sobrinho, M. (2000). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. Em: A.S.P., Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117-159). AB.

Ull, M.A., Aznar, P., Martínez-Agut, M.P. y Piñeiro, A. (2013). Competencias para la sostenibilidad en los planes de estudio de los grados de ciencias de la Universitat de València. *Actas del IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp. 3406-3411). https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308439/398454

Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2019). La comprensión e impulso de la sostenibilidad: un requisito imprescindible para una acción educativa y ciudadana eficaz. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(2), 2101. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i2.2101

4

LOS ODS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE NARRATIVAS

Miguel Jesús López Serrano
Rafael Guerrero Elecalde
José Joaquín Ramos Miras
Francisco Valverde Fernández

1. INTRODUCCIÓN

En estas últimas décadas, ha aumentado de manera considerable el número de trabajos que analizan desde distintas concepciones, desiguales puntos de vista y con resultados diversos, el uso formativo de las narrativas y los beneficios cognitivos en nuestro alumnado (Leinaweaver, 2015, Molthan-Hill, Luna, Wall, Puntha, H. y Baden, 2020). Uno de los factores que ha provocado esta producción ha sido la necesidad de paliar el bajo dominio de nuestro alumnado de las competencias gramaticales y comunicativas, un problema que está provocando un índice de asimilación de los objetivos y capacidades, especialmente en el estudiantado de Ciencias Sociales, muy poco significativas.

Las narraciones y los cuentos son un recurso pedagógico muy utilizado por el profesorado de Educación Infantil, pero, sin embargo, es una herramienta poco empleada en las aulas de Primaria. Se trata de un complemento bastante útil en dicha etapa educativa, en cualquiera de las formas que se presente (oral, escrito, etc.). Los cuentos, son la primera forma de narración con la que tienen contacto los niños y las niñas, lo que los convierte en un instrumento didáctico muy cercano y con el que sienten seguridad (García y Pérez, 2016).

Con los cuentos, se relajan, se divierten, reflexionan y aprenden conceptos que, de otra manera, se les presentarían con más dificultad. De hecho, la narración en sí misma es un facilitador del aprendizaje. Les hace avanzar en la adquisición de lenguaje, favoreciendo la comunicación e interacción social y la

relación entre iguales. También propicia el aprendizaje basado en problemas, como son los medioambientales, desde edades tempranas (Jørgensen y Boje, 2020).

La adquisición de los contenidos por parte del niño y de la niña, en palabras de Jean Piaget, debe producirse mediante la asimilación para que se produzca una mejor predisposición cognitiva ante todo lo novedoso que experimentan los y las estudiantes. Las narraciones en su formato de cuento ya sean orales o escritas, permiten organizar de una manera coherente nuestros pensamientos según unos patrones mentales que podemos catalogar como coherentes.

2. METODOLOGÍA

En el año académico 2019/2020 se implementó una innovación con el estudiantado de cuarto curso del grado en Educación Primaria, de la Universidad de Córdoba, para dar a conocer el cuento o las narraciones como recursos didácticos y su eficiencia para la enseñanza del medioambiente, a través de la difusión y conocimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Para su puesta en marcha, se pretendió diseñar una actividad caracterizada por su interactividad y la flexibilidad, pautada en etapas y funciones correspondientes.

En una fase inicial, y durante las clases teóricas, se trabajaron los contenidos básicos para la enseñanza del medioambiente en Educación Primaria, en lo concerniente con el paisaje, los valores medioambientales y los ODS. Posteriormente, se repasó el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, de Andalucía, por el que se organiza hoy en día la enseñanza correspondiente a esta etapa escolar. Entre todos ellos, se hizo un mayor hincapié en los elementos transversales, pues son ellos los que determinan componentes vinculados con el desarrollo sostenible y el medioambiente. También se repasó el punto b) Ciencias Sociales, en el bloque 2, que trata el análisis de la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales.

Seguidamente, se trabajó en el aula con los ODS. Como actividad previa, se estableció un debate con el alumnado de Grado para intentar estimular sobre la actividad que iban a realizar. Para introducir los contenidos, se visitó la página web de las Naciones Unidas donde se expone la Agenda 2030 y los ODS[1], además de visualizar el vídeo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, del Centro UNESCO de la Comunidad Autónoma del País Vasco[2].

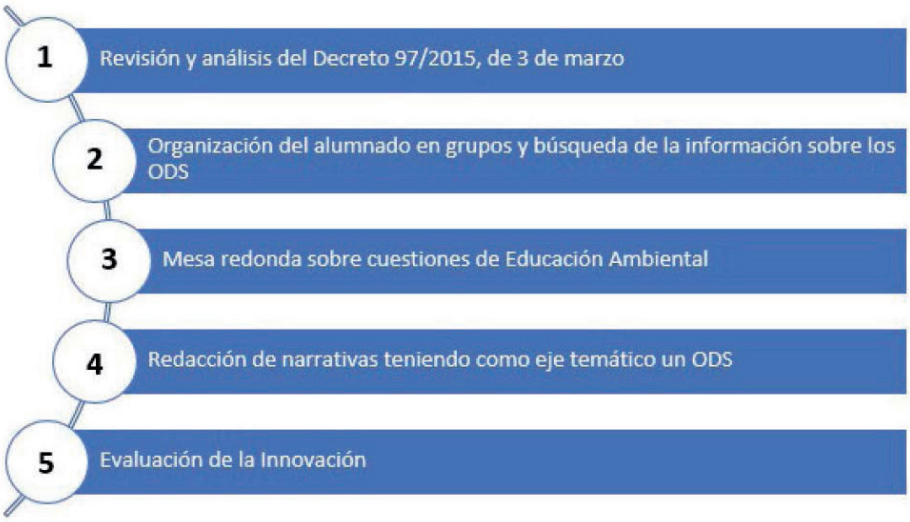
En una fase posterior, ya en el marco de las clases prácticas, se presentó al

[1] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/
[2] https://www.youtube.com/watch?v=gQBJfYlDOvA

conjunto del estudiantado qué trabajo debían realizar, los plazos de entrega, así como los criterios para su evaluación. La actividad fue planteada como una tarea grupal, dedicada a la reacción de un cuento o narración que fuera útil como recurso didáctico para la enseñar de contenidos relacionados con los ODS, el que ellos seleccionaran, siguiendo siempre criterios de carácter educativo: los que podrían ser más atractivos, los más cercanos e interesantes para los niños y niñas...

Para su redacción, establecimos unas normas básicas para asegurar que las narraciones tuvieran unas condiciones mínimas. Los cuentos debían mostrar un principio concreto; situar a los personajes en un contexto determinado (espacio y tiempo); y desarrollar un conflicto para ser resuelto. No se impuso un límite de páginas y se incitó a que desarrollaran la imaginación en sus proposiciones.

Gráfico 1. (Secuenciación de actividades)



Fuente: Elaboración propia

De este modo, se fomentó el uso de una metodología que intentaba favorecer el aprendizaje significativo entre profesorado en formación. Sin duda, la elaboración de una narración sobre los ODS conlleva un proceso de investigación que incentiva el análisis crítico: la indagación y selección del objetivo, comprensión de los problemas y contextos, origen de las problemáticas relacionadas con el medioambiente, búsqueda de soluciones para los mismos, reflexión sobre su papel y de los que le rodean, así como de las instituciones de su ciudad o provincia…

Una vez que estuvieron bien delimitadas y estructuradas las fases de la actividad, se formularon una serie de objetivos generales y específicos:

Objetivos Generales:

- Plantear estrategias metodológicas que pongan en valor la Didáctica del medioambiente en el aula de Educación Primaria.
- Desarrollar la conciencia crítica del alumnado sobre los asuntos relacionados con el medioambiente.

Objetivos específicos:

- Conocer la percepción sobre la innovación educativa planteada en relación de la conveniencia del uso de las narraciones o cuentos confeccionados por el futuro profesorado como recurso para la enseñanza de contenidos del medioambiente y los ODS.
- Estimar los niveles de motivación e interés que provoca el cuento o las narraciones en el alumnado del Grado de Primaria.
- Analizar el comportamiento del estudiantado en el uso de un recurso didáctico como el cuento o las narraciones como elemento transmisor de contenidos relacionados con el medioambiente y los ODS.

Una vez finalizado el primer periodo de la innovación, se procedió al tratamiento de los resultados de los cuestionarios. La investigación se realizó durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, sobre una muestra potencial de 133 estudiantes (N=133) de la asignatura Didáctica del medioambiente en Educación Primaria, la cual se imparte en cuarto curso del Grado de Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Esta muestra supone un 75,9% del alumnado matriculado en la asignatura, del cual el 71.13% son mujeres y el 28.97%, hombres. Del total estudiado, el 40,6% tiene su lugar de residencia en la ciudad de Córdoba y, el resto, en localidades de la provincia de Sevilla, Málaga, Jaén y Córdoba. En la figura 2 se puede observar la distribución del alumnado por titulación de acceso al Grado. Destaca el hecho del elevado porcentaje de alumnado procedente del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (82 %).

El cuestionario se validó mediante un cuadro de nueve personas expertas de reconocida solvencia en el área. Asimismo, las preguntas se sometieron a un análisis de confiabilidad, utilizándose tanto el Alfa de Cronbach como la omega de Mc´Donald, mediante el software Jamovi 1.6.6, valorándose con buenos porcentajes en ambos casos: 0.801, con

el primero y 0.852, con el segundo. (Dunn, Baguley y Brusnden, 2013, Revelle 2019). A través de estas herramientas se midió el grado de adquisición de conocimientos tras la realización de la tarea, así como el compromiso y participación del alumnado en actividades relacionadas con la enseñanza del medioambiente.

El examen y análisis de la información se llevó a cabo a través de técnicas que permitieron los análisis descriptivos, estadísticas y gráficos. Para ello, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 25.0 para Windows, que facilitó la obtención de los siguientes resultados.

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En líneas generales los resultados muestran que una amplia generalidad del estudiantado del Grado de Primaria se expresó de forma positiva ante la tarea que le fue presentada. Los resultados de los ítems del cuestionario se muestran en la Tabla 1 (donde 5 es "muy de acuerdo" y 1 es "muy en desacuerdo").

Inicialmente el alumnado indica que sus conocimientos sobre los ODS y su aplicación en su día a día no están muy interiorizados como lo muestran los datos indicados en la Tabla 1 (ítem 1 y 2) y el Gráfico 2.

Tras la realización de la tarea, la inmensa mayoría, el 86.1% entendió que era muy necesario enseñar los ODS en Educación Primaria (ítem 3), mientras que el 11.9% afirmó que era necesario. En general, las respuestas afirmativas justificaron su percepción estuvieron orientadas a lo beneficioso de concienciar desde edades tempranas sobre el desarrollo sostenible, para de este modo promover posteriormente la acción ciudadana.

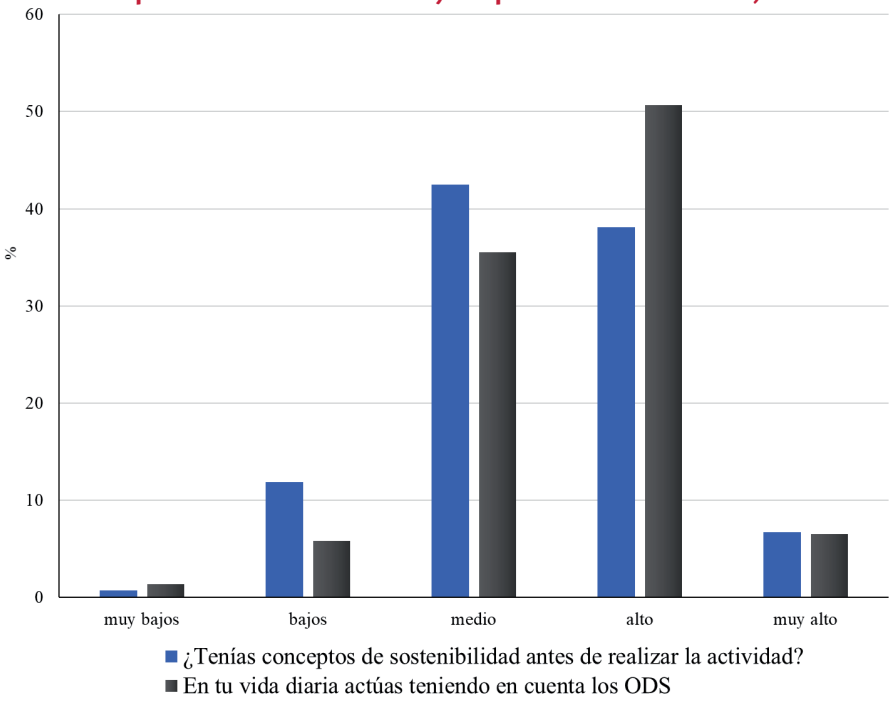
Para la realización del cuento, fueron seleccionados un total de quince ODS, siendo descartados, por lo tanto, dos de ellos (Ver Gráfico 3). La amplia mayoría escogió "Vida submarina: ODS14" (19.3%), seguido de "Igualdad de género: ODS5" (18.3%), "Fin de la pobreza: ODS1" (11,7%); "Reducción de desigualdades: ODS1" (9.1%) y, en menor medida, "Acción por el clima: ODS13" (6.6%). No se tuvieron en cuenta el ODS8 y el ODS9. Sin embargo, cuando se les plantea a los y las docentes en formación qué ODS creen que son los más importantes, sus respuestas no coinciden con los utilizados para trabajar con los niños y las niñas en el aula (Ver Gráfico 3). De este modo, los más significativos son: "Salud y bienestar: ODS3" (11.3%); "Lograr una educación de calidad: ODS4" (10.5 %); "Igualdad de Género: ODS5 (10.2) %" y "El fin de la pobreza: ODS1" (9.8) %.

TABLA 1. (Datos de la muestra por curso y área de conocimiento)

Ítems	Media	Desviación Estándar	Media geométrica
1. ¿Tenías conceptos de sostenibilidad antes de realizar la práctica?	3.38	0.82	3.327
2. ¿En tu vida diaria actúas teniendo en cuenta los ODS?	3.53	0.77	3.43
3. ¿Es necesario enseñar los ODS al alumnado de Primaria?	4.86	0.41	4.84
11. Uno de los principales objetivos de la actividad ha sido desarrollar nuestra conciencia crítica sobre el medio ambiente. Has desarrollado una actitud más crítica sobre ese tema	4.16	0.91	4.02
12. El cuento es una herramienta útil para enseñar en Primaria valores medioambientales	4.77	0.52	4.74
13. El cuento es una herramienta útil para enseñar en Primaria los ODS	4.79	0.49	4.76
15. Ha sido dificultosa la lectura y comprensión de los ODS	2.50	1.16	2.21
16. Tras la escritura del cuento serás más consciente de los ODS	4.46	0.77	4.37
17. Durante la escritura del cuento has identificado en el entorno cercano algunos de los problemas que se quieren resolver a través de los ODS en los que antes no habías reparado	3.39	1.40	2.98
19. ¿Cómo calificarías tu conocimiento de los ODS antes de realizar esta actividad?	2.84	0.82	2.71
20. Y, ¿después de realizar esta actividad?	4.34	0.72	4.26
21. Tendrás en cuenta el cuento como recurso didáctico en el aula cuando seas docente en Educación Primaria	4.70	0.56	4.66
22. Califica tu satisfacción respecto a la realización de esta práctica, donde 1 es poco satisfactorio y 5 totalmente satisfactorio	4.43	0.81	4.32

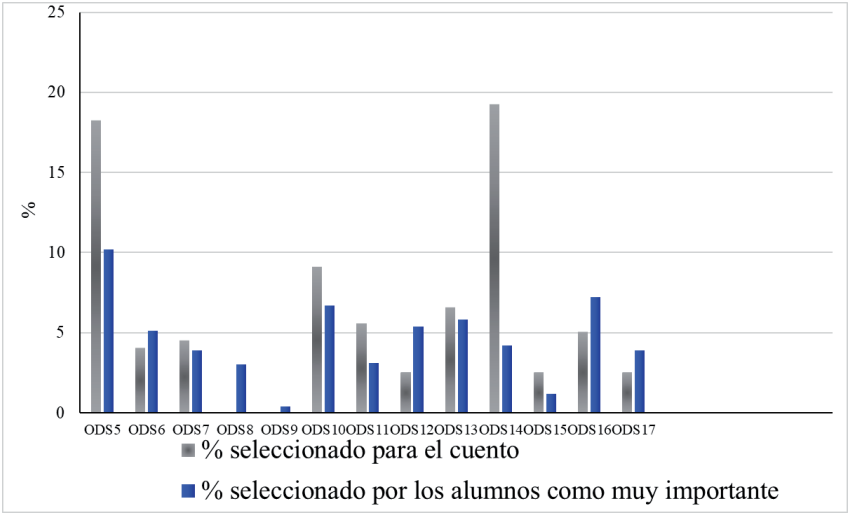
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. (Comparativa en porcentaje entre los conocimientos sobre los ODS que manifiesta el alumnado y su aplicación en su día a día)



Fuente: Elaboración propia

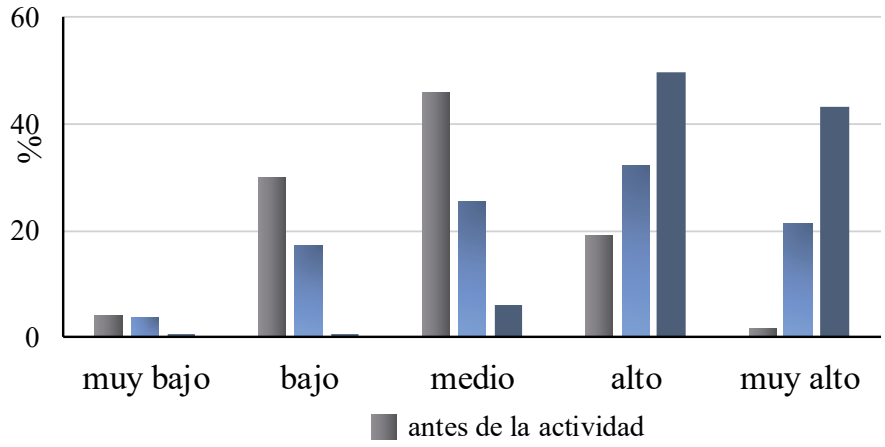
GRÁFICO 3. (Comparativa entre la elección de ODS para la elaboración del cuento (ítem 6) y los 5 ODS que el alumnado considera más importantes (ítem 5)



La práctica también tuvo por reto hacer reflexionar al alumnado sobre las problemáticas y conflictos que conciernen al ecosistema, tanto desde una perspectiva más concreta como desde un punto de vista más general, para desarrollar su conciencia crítica. Con la información recogida (ítem 11), denotamos que hay un gran número de alumnos y alumnas, el 40,3%, que concibe que sus competencias han evolucionado muy positivamente, a la vez que un 43,8%, positivamente. El resto no cree que se haya desarrollado su capacidad crítica sobre estos aspectos; un total de 11,9%.

Por otra parte, se preguntó al alumnado si durante el desarrollo de la actividad había identificado en su entorno algunos de los problemas vinculados con los ODS y que, anteriormente, no había reparado en ellos (ítem 17), lo que ofreció datos diversos. Un 24,4% del total sí había advertido muchos casos, a la vez que el 33,3% contempló algunos. Por su parte, el 23,4%, identificó solo unos pocos y, finalmente, el 3,5%, no encontró problemas relacionados con los ODS en su entorno más cercano, el 15,4%. Pero a la hora de indicar los problemas detectados en su medio (ítem 18) sorprende que señalan problemas que no son de su entorno próximo en un elevado porcentaje (80%), como por ejemplo "contaminación" en general o "contaminación de los mares", "vida marina", "pobreza", con lo que nuestro alumnado muestra una desconexión entre los objetivos de ODS y su entorno más cercano, parece que observan estos problemas como si fueran de otros países o lugares, aunque afirman, hasta en un 89%, que tras la escritura del cuento son más conscientes de los ODS (ítem 16).

GRÁFICO 4. (Comparativa entre la elección de ODS para la elaboración del cuento (ítem 6) y los 5 ODS que el alumnado considera más importantes (ítem 5))



Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La urgencia medioambiental es ya una realidad y es necesario una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas que la rodean para lograr un mundo más justo, solidario y sostenible. Para ello, se hace perentorio que la formación del alumnado de Grado sea acorde a las realidades del presente, para que en su futuro profesional pueda enseñar correspondientemente estas cuestiones desde las etapas más tempranas.

A este respecto, cuando se decidió llevar a cabo la experiencia educativa teníamos la certeza de que el alumnado siente un cierto reparo por acercarse a contenidos que le resulten ajenos o complejos, como son los términos que muchas veces son utilizados desde las Ciencias Naturales o Sociales para plantear las causas de los problemas medioambientales. Por eso, el trabajo de los ODS, y a través de la narrativa como herramienta para la enseñanza de sus problemáticas, ha sido un recurso pedagógico perfecto para transmitir conceptos de manera efectiva, además de servir para desarrollar otro tipo de competencias, como la lingüística al estimular la práctica lectora y de escritura. Este hecho resulta del todo productivo para la formación transversal de nuestro alumnado.

El buen desarrollo de esta experiencia didáctica, vinculada con las tareas propias de la enseñanza-aprendizaje, ha quedado reflejada no solo en el interés y el compromiso presentado por el estudiantado en las diversas etapas, sino en las buenas calificaciones obtenidas. En definitiva, la realización de esta intervención ha otorgado un acercamiento significativo de los contenidos tanto teóricos como prácticos de la educación ambiental en Educación Primaria (Alcántara y Autor, 2019).

En definitiva, la redacción de cuentos ha sido de gran provecho para los docentes en formación, a pesar del riguroso trabajo de planificación. De este modo, se ha podido contemplar a través del análisis de los resultados obtenidos que los cuentos presentados por parte del alumnado de la asignatura de Didáctica del medioambiente, además de estar planteados desde una perspectiva lúdica, fueron realizados manejando los conocimientos teóricos básicos necesarios para la enseñanza de las problemáticas medioambientales presentadas por los ODS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*.

Alcántara, J. y Ramos, J.J. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(2), 173-188. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2258.

Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Solís-Espallargas, C. (2019). Implementing Pedagogical Approaches for ESD in Initial Teacher Training at Spanish Universities. *Sustainability*, 11 (18) 4927. https://doi.org/10.3390/su11184927

Alvarez-Garcia, O, Sureda-Negre, J., y Comas-Forgas, R. (2018). Evaluación de las competencias ambientales del profesorado de primaria en formación inicial: estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas,* 36, 1, 117-141.

Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría educativa,* 29 (1), 25-53. http://dx.doi.org/10.14201/teri.16698

Corrales, M., Sánchez-Martín, J., Moreno, J. y Zamora Polo, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 8, e046. https://doi.org/10.22400/cij.8.e046.

López, M.J., Medina, S. y Guerrero, R. (2019). Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa. *Clio: History and History Teaching*, 45, 155-167.

Molthan-Hill, P., Luna, H., Wall, T., Puntha, H. y Baden, D. (2020). *Storytelling for Sustainability in Higher Education: An Educator's Handbook*. Routledge.

5

LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS APORTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE PRESENTE DE CHILE A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Francisca Carolina Díaz Zúñiga
Neus González Monfort

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo abordar las relaciones que se pueden establecer entre la enseñanza de la HRP de Chile y la formación ciudadana del estudiantado de educación básica (educación primaria). Para ello se analiza el pensamiento del profesorado desde tres variantes: a) las finalidades otorgadas a la enseñanza de la HRP, b) la relación que evidencian entre la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana del estudiantado y, c) los aportes de la enseñanza de la HRP para la comprensión del mundo actual. Este trabajo se inserta en el campo de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Principalmente en la línea de la formación ciudadana y el estudio y enseñanza de la HRP, la cual está vinculada con el desarrollo de los ODS, especialmente los que pueden favorecerse desde el contexto escolar.

La enseñanza de la HRP permite situar al estudiantado en un contexto cercano (Jara 2010; Díaz et al, 2021). Su abordaje y el aprendizaje de contenidos que persisten en la realidad es clave en brindar un sentido de pertenencia y generar un aprendizaje situado.

Frente a lo anterior, diversas investigaciones abordan la disyuntiva de qué historia debemos enseñar en los colegios para formar una ciudadanía crítica y democrática (Muñoz y Torres, 2014; Plá y Pagès, 2014; Zúñiga

et al., 2020). Las preguntas y posibles respuestas no son nuevas. Lo que es evidente, es que no existe una fórmula concreta ni certera de lograrlo. Claro está que hay muchas dimensiones para dar cabida a estas interrogantes. Uno de los elementos que permite abordar las complejidades del mundo actual es considerar los problemas sociales de cada territorio, sin que ello suponga olvidar la escala global (Jara, 2021).

2. MARCO TEÓRICO

La teorización de la Historia del Presente en Europa y el estudio de la Historia Reciente en América Latina, han significado identificar elementos comunes que buscan dar respuesta a problemas contemporáneos (Cuesta, 1983; Heller, 1982; Aróstegui, 1998 y 2004; Bédarida, 1998; Jelin, 2002; Funes, 2006; Franco y Levin, 2007; Dosse, 2012; Aurell et al., 2013; Rubio, 2013; Halpern, 2018; Ovalle, 2021).

Hartog (2007) destaca que el estudio y análisis del presente permitió el establecimiento del presentismo como nuevo régimen de historicidad. Porque el tiempo presente posibilita la búsqueda de explicaciones a situaciones dolorosas y traumáticas (Hartog y Enthoven, 2012). Aróstegui (2004) argumenta que la importancia de estudiar el presente está, en que es un tiempo vivido y en constante cambio. Aborda su estudio desde la experiencia, aproximando el conocimiento a problemas que afectan a la sociedad.

Franco y Levín (2007) destacan que el estudio del pasado reciente está vinculado a cuestiones éticas y morales, dotando a la historia como una disciplina canalizadora de demandas sociales y políticas. Por otra parte, Rubio (2013) menciona que dentro de los aportes de la historia reciente está estudiar y comprender el pasado como una experiencia y referencia pública. Señala que no existe una idea unívoca para identificar como se construye el pasado en las diversas narrativas.

Jara (2010) señala que enseñanza de la HRP proporciona un vínculo entre pasado, presente y futuro. El presente se visualiza como un periodo abierto, que no tiene un horizonte temporal que esté pronto a llegar a su fin. Busca explicar los hechos del pasado próximo y tiende a evidenciar proyecciones que permitan crear futuros posibles. En el caso chileno, Díaz et al. (2021) mencionan que la enseñanza de la HRP está totalmente vinculada a las representaciones sociales que tiene el profesorado. Las cuales tienen un origen en aspectos familiares, conocimiento historiográficos y experiencias políticas personales y colectivas.

Por otra parte, Sobejano y Torres (2009) destacan los aportes de la enseñanza del presente en la formación ciudadana. Mencionan que “la

educación para la ciudadanía encuentra en el estudio del tiempo presente y en el análisis de las cuestiones de actualidad una experiencia de procedimientos y aplicación de métodos y estrategias de conocimiento histórico" (Sobejano y Torres, 2009, p. 14). Es decir, el conocimiento histórico se vincula con la educación para la ciudadanía a partir de la comprensión del mundo actual.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es un estudio que se origina en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Aborda por una parte, la inclusión del presente en el aula, considerando su aplicación en el contexto educativo. Y por otro lado, considera el pensamiento del profesorado sobre la relación de la HRP y la formación ciudadana. Este estudio se sitúa en el paradigma crítico (Carr y Kemmis, 1998). La metodología de investigación es de tipo cualitativa descriptiva-exploratoria (Hernández et al., 2010; Bisquerra, 2019). Para la recolección de datos se utilizó entrevistas en profundidad, cuestionarios y documentos gubernamentales (Apple, 1979; Bardin, 1977; Hernández et al., 2010; Massot et al., 2019; Bisquerra, 2019)

La muestra está integrada por diez docentes que imparten clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación básica (educación primaria). La elección de la muestra fue intencionada y se sustenta en la posibilidad de analizar diversas representaciones originadas desde experiencias personales y profesionales. Se utilizó una muestra con distintas formaciones profesionales: a) Licenciades en Historia con estudio de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, b) Pedagogía General Básica mención Historia, c) Licenciados en Educación con estudio de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para efectos de esta investigación, se resguarda la identidad de les participantes, por lo que no se mencionan sus nombres.

4. RESULTADOS

4.1. Finalidades de la enseñanza de la HRP de Chile

El 45% de la muestra menciona que una de las finalidades de la enseñanza de la HRP es lograr competencias de formación ciudadana. El profesorado destaca la importancia de abordar contenidos que permitan al estudiantado conocer y entender su contexto, lo cual, permite que cada estudiante comprenda el conocimiento histórico desde una dimensión personal y colectiva. Destacan que una de las finalidades es lograr que *"se sientan partícipes de una*

u otra forma, que entiendan que están viviendo un proceso histórico el cual ellos van a elegir que si se van a hacer parte o no se van a hacer parte". El hecho de ser parte puede ser entendido desde la comprensión que sus acciones también tienen un impacto en su vida.

Un 35% menciona que otra finalidad es vincular el contenido a la comprensión del presente. En este sentido, se reflexiona que la HRP permite:

> entendernos como sociedad. Las heridas que aún tenemos abiertas, las heridas que no han cicatrizado bien. Las heridas que nos enfurecen pero que al mismo tiempo nos movilizan. Entonces podemos ser críticos, podemos cuestionarla, podemos reelaborarla, podemos rehacerla y podemos proyectarnos a otras sociedades y a otras formas de querer ser, tanto individual como colectivamente.

Este ejemplo refleja cómo el pensamiento sobre la práctica educativa también se relaciona con los propósitos que se plantea el profesorado al momento de abordar la enseñanza. Existen consideraciones que destacan el desarrollo de habilidades, pero en muchos casos, siempre se redunda en la necesidad de lograrlas.

Un 20% menciona que la enseñanza de la HRP permite generar una educación política, que posibilite el desarrollo del pensamiento social. En este sentido, el profesorado afirma:

> La HRP tiene una finalidad política, pero entendiendo en un sexto básico que no hay como una acción política prontamente (…) tratar de comprender que sí, que el presente se construye históricamente y que ellos como que logren, eso sería como el gran objetivo, visualizar continuidad o rupturas entre esta historia y nuestro presente.

4.2. La relación entre la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana de los y las estudiantes

La totalidad de la muestra afirma que existe una relación entre la enseñanza de la HRP y la formación ciudadana. Este vínculo se manifiesta en la enseñanza de los contenidos que permiten fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones a partir de la comprensión de la historia. En este sentido se afirma que ambas experiencias *"van unidas, van de la mano. Una cosa es ser un ciudadano político, que puede votar. Y otra es ser un ciudadano que tiene libre expresión y eso no necesita una edad mínima. Creo que van de la mano, son inherentes, van acoplados."* Es decir, se enfatiza en la idea que la formación ciudadana no corresponde únicamente al acto electoral. Sino que se puede comprender desde otras dimensiones, si bien

no se menciona cuales, si se presta atención a la relación entre la formación ciudadana y la HRP.

Dentro de las posibilidades el profesorado menciona que *"la HRP les permite harto el debate, la reflexión, el pensamiento crítico. Creo que van totalmente de la mano esas dos esferas. Es importante darle valor a la HRP para poder formar ciudadanos".* Desde la enseñanza de los contenidos se pueden desarrollar actividades tales como los debates que permitan lograr competencias de reflexión y pensamiento crítico. Si bien no se ahonda en el tema, se presta importancia a la posibilidad que tiene la HRP en la formación de ciudadanía desde las implicancias de los contenidos.

Otra consideración vincula los contenidos con la posibilidad de educar en temáticas de participación y comunidad:

> desde que son chicas o chicos los niños uno le da y le da con el tema de la comunidad, que todos formamos parte de una comunidad, ya sea en tú colegio, en tú familia, en tú localidad. Y sobre todo el tema de la localidad es más dejado de lado. El tema de la participación que tú en el momento que intervienes en una comunidad y en el momento que tú te haces parte y tomas decisiones ya hay una participación política.

4.3. Aportes de la enseñanza de la HRP para la comprensión del mundo actual

Una de las afirmaciones que se reiteró en las entrevistas fue que la enseñanza de la HRP permite comprender el mundo actual. Estas respuestas destacaron el estallido social en Chile el año 2019. El profesorado mencionó que este hecho fue un catalizador de todo el sistema heredado de la dictadura. En relación con el aporte que significa la enseñanza de la HRP en la comprensión del presente se menciona que: *"sirve para entender el mundo. En el fondo entender que estos problemas sociales no solo ocurren acá, sino que toda Latinoamérica ha estado con un brote de movimientos sociales sobre lo mismo".*

El escenario actual permite la comprensión de los acontecimientos desde la enseñanza de la HRP. En este caso se considera un contexto regional abarcando problemáticas políticas que se remontan a los procesos dictatoriales del cono sur. Por ello, conocer el pasado para comprender el presente se hace necesario en un contexto globalizado. A modo de ejemplo, también se enfatiza que la enseñanza de la HRP: *"entrega mucho más contexto a lo que estamos viviendo. Si queremos entender lo que vivimos ahora como sociedad, obviamente la HRP es el articulador esencial".* Es decir, los contenidos son un entramado de relaciones que permiten comprender el presente considerando el contexto como un escenario de acción y entendimiento.

Otro punto importante es el destacado por el profesorado en relación con los problemas sociales que afectan a Chile en la actualidad, puesto que, la HRP permite: *"analizar las problemáticas que ha habido en los últimos años o en el último periodo de la historia. El hecho de ver las noticias, tienen que entender qué está pasando y por qué está pasando, y ver a qué se debe ese problema".*

En este ejemplo se menciona el uso de fuentes como los medios de comunicación a través de los cuales los y las estudiantes tienen acceso a informarse sobre la realidad. El desafío es lograr que comprendan las situaciones que ven, escuchan o experimentan a diario desde una matriz histórica.

También en las respuestas del profesorado se mencionaron los objetivos curriculares: *"las habilidades que se plantean en el programa que son básicas digamos, el pensamiento crítico, yo creo que es como la principal que te permite desarrollar, y permite relacionar nuestro presente con la historia más reciente".* En este ejemplo se vincula el desarrollo de las habilidades a través de los contenidos. Las bases curriculares presentan contenidos mínimos que se debe cubrir durante el año escolar, la enseñanza de la HRP se vincula directamente a situaciones actuales que se pueden explicar desde la dictadura militar (Rabuco, et al., 2020). Es decir, la preponderancia de la enseñanza de la historia comprendiendo las complejidades de esta misma como una suma de interpretaciones que se reconstruye desde fuentes, permite acercar el contenido al desarrollo de competencias.

5. CONCLUSIONES

El profesorado destaca que a través de la enseñanza de la HRP es posible desarrollar aspectos vinculados a la formación ciudadana. Dentro de los elementos que mencionan, consideran de vital importancia la posibilidad de lograr un aprendizaje situado, donde el contexto forma parte fundamental de la posibilidad de desarrollar habilidades que permitan comprender el mundo actual. Las relaciones entre "lo local" y "lo global" están muy presentes, además de favorecer la vinculación con experiencias personales y colectivas. Dentro de las finalidades, también se mencionan aspectos tales como la educación política y el desarrollo del pensamiento social, imprescindibles para que el alumnado pueda comprender el contexto en el que vive y pueda construir sus representaciones sociales.

Nos atrevemos a afirmar que a partir de la enseñanza de la HRP se pueden generar oportunidades para repensar qué mundo queremos y cómo queremos construirlo, una de las finalidades de la Agenda 2030.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1979). *Ideología y currículo.* Akal/Universitaria.

Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporaneista. *Cuadernos de Historia Contemporánea,* (20), 15-18.

Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la historia del presente.* Alianza.

Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P., Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico.* Akal.

Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido.* Akal/Universitaria.

Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea,* (20), 15-18.

Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa,* 6º edición. La Muralla.

Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.

Cuesta, J. (1983). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión, *Revista Studia histórica, historia contemporánea*, (1), 227-241.

Díaz, F., Santisteban, A., González-Monfort, N. Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente y su enseñanza en sexto básico. *Clío y Asociados. La historia enseñada,* (33), 22-38.

Dosse, F. (2012). História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento, 4*(1), 5-22.

Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, *5* (1), 91-102.

Franco, M. y Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Paidós.

Halpern, S. (2018). *Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria.* Lugar Editorial.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo.* Universidad Iberoamericana.

Hartog, F y Enthoven, R. (2012). *Où est passé le temps?.* Folio Essais.

Heller, A. (1982) *Teoría de la historia.* Fontamara.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia.* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Jara, M. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento, 13* (33), 2-22.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI.

Masot, I., Dorio, I., Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa,* 6º edición. La Muralla.

Muñoz, C., Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista electrónica EDUCARE, 18* (2), 233-245.

Ovalle, D. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto "afectado por el pasado". Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista Historia, 1* (28), 395-422.

Plá, S., Pagès, J. (Coord.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina.* Bonilla Artigas.

Rabuco, A., Díaz, F., Marolla, J. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (7), 133-152.

Rubio, G. (2013) *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones.

Sobejano, Mª.J., Torres, P. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana.* Tecnos.

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

6

LOS ODS EN EL DISEÑO DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS. CONTRANARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Sonia Alejandra Bazán
Silvia Amanda Zuppa

1. HISTORIAS URGENTES Y CONTRANARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Cuando pensamos en la formación de los y las futuros/as egresados/as en Historia y Ciencias Sociales tenemos claro que debe ser atendiendo a las urgencias que nos rodean. Y es necesario que esto ocurra para que el/la docente pueda dialogar e interpelar a los/las jóvenes y colaborar en la concientización y educación de ciudadanías. Es por eso que nos planteamos las conexiones entre para qué aprender historia y qué historia aprender y cómo enseñarla. Nuestras preguntas son ¿qué puede movilizar a un futuro profesor o licenciado? ¿Cómo se conecta la formación de grado con los problemas del mundo? Desde estas incógnitas generales diseñamos nuestra comunicación para este Simposio. Presentaremos brevemente la propuesta de dos cátedras en diálogo, la primera es una propuesta de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Carrera de Profesorado en Historia y la segunda, el Seminario de Diseño de Proyectos Educativos en la Carrera de Ciencias de la Educación, ambas de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina.

Hemos puesto nuestra atención como formadores/as de futuros/as profesores/as en Historia, al enlace entre sujetos educativos, la interacción en el aula y la circulación de saberes y para ello es necesario atender a la *Historia urgente,* que nos sugiere el ejercicio metodológico de poner en diálogo a los/las protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje: sujetos que aprenden, sujetos que enseñan e historia, entendida como "vínculo cultural y sentido de trabajo cotidiano en las aulas." (Bazán, 2019). El desafío de proponer *Historias urgentes,* como ejercicio metodológico, en la formación del profesorado tiene la intención de que los/las futuros/as profesores/as puedan generar en sus aulas procesos disruptivos que

inviten a reinterpretar el presente teniendo en cuenta que algunas imágenes y narrativas del pasado no son visibilizadas, o fueron olvidadas.

En el caso del Seminario al que hacemos referencia, partimos del Antropoceno como contexto y término eje para diseñar proyectos de intervención educativa. La energía y la fuerza de transformación e impacto en el planeta demostrada por el ser humano, hace comparable esa acción a las fuerzas geológicas (Crutzen en Latour, 2017) . El Antropoceno es indudablemente un concepto-diagnóstico, que instala la idea de "umbral" crítico frente a problemáticas como el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad; un concepto que pone de manifiesto los límites de la naturaleza, y cuestiona las estrategias de desarrollo dominante así como el paradigma cultural de la modernidad (Latour, 2017).

Para ambas propuestas de formación resaltamos que somos narración, la Historia es narración, pero la Historia, el gran relato omite, olvida, calla y selecciona para legitimar acciones. Entonces propusimos ir en busca de las contranarrativas para focalizarnos en el desocultamiento de las experiencias de hombres y mujeres que no están presentes en el relato oficial del mundo, pero que forman parte necesaria de ellos, las narrativas acalladas, negadas y reprimidas. Las narrativas emancipatorias antropocéntricas, centradas en el bienestar material tienen límite pero la contranarrativa, plantea la superación de la separación entre lo humano y lo no humano, a través de la recombinación entre uno y otro, en realidad de la absorción de lo no humano por lo humano; a saber lo post-humano.

Nuestro punto de partida es la aceptación del fracaso de la modernidad y sus promesas . Son necesarias, por tanto las contranarrativas para encontrar nuevos relatos del mundo en los que hombres y mujeres, todos, todas, estemos incluidos y que a la vez posibiliten la proyección de horizontes de futuros. Partimos de las dos grandes revoluciones de la contemporaneidad, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial como procesos que incidieron en el mundo entero y que dan el contexto histórico para el desarrollo del periodo denominado Antropoceno. De aquí que el lema: libertad, igualdad y fraternidad y las promesas de progreso de manos del liberalismo y el desarrollo capitalista como proyecto del humanismo ilustrado nos muestran sus limitaciones. Las contranarrativas que buscamos parten de preguntas como ¿De qué progreso, qué crecimiento, qué libertad, qué igualdad, qué fraternidad estamos hablando? ¿Cómo proponer proyectos educativos desde los problemas contemporáneos?

2. PROPUESTAS DE FORMACIÓN

2.1.Cátedra del Profesorado en Historia

Nuestra propuesta de formación vinculada con la "Historia urgente", nos habilitó para solicitar a nuestros/as estudiantes del Profesorado en Historia, que

cursaban Didáctica Específica en el primer cuatrimestre 2020 y 2021, que desarrollaran una narrativa visual justificadas con bibliografía didáctica e historiográfica. Nuestro propósito era que pusieran en diálogo los recursos con el contenido, lo que hemos dado en llamar la relación entre forma y contenido. Los estudiantes debieron grabar la narrativa basada en imágenes (Bazán, 2021) como representaciones de la temporalidad, presentarla en formato video, subirlo a Youtube, y luego publicar el link en el foro correspondiente. El video debía acompañarse de una justificación escrita. Lo temas propuestos, opcionales fueron: a) Las mujeres y las luchas por los derechos; b) Conflictos sociales: obreros/ interraciales/interétnicos; c) Historia y ecología; d) Las pandemias en la Historia; e) Historia local-Historia nacional .

Entendemos que los temas propuestos en la cátedra se conectan directamente con los ODS y la agenda universal. Abren a los/las futuros/as profesores/as opciones de enseñanza desde la dimensión económica, social y medioambiental desde una visión transformadora para el desarrollo sostenible, que incluye tanto a las personas como al planeta, apoyándose en los derechos, la dignidad y la imbricación sociedad - naturaleza.

Señalamos algunas de las observaciones obtenidas por la cátedra a partir del trabajo presentado por los/as estudiantes. Las presentamos sintéticamente para identificar logros y trabajo pendiente:

Desde el punto de vista de los contenidos historiográficos, el pensamiento histórico e Historia urgente. Predominaron discusiones acerca de explicaciones binarias y preocupación por los conflictos sociales: obreros-interétnicos/ interraciales, la perspectiva de género y la historia local. La imagen colaboró con su poder polisémico:

- Se mostró la relación tema- problema - historia urgente. Al seleccionar imágenes, los estudiantes se vieron compelidos a proponer preguntas y explicitarlas. En este punto fue central la revalorización del presente como punto de partida de la problematización para poder generar el diálogo entre los sujetos que aprenden , los sujetos que enseñan y la historia.
- Predominó la inclusión de fuentes visuales y se interesaron en avanzar en otros formatos que redundaron en el fortalecimiento de la historia cultural, los conflictos sociales, el enfoque de género y la perspectiva local.
- Prevaleció la consideración de multiperspectivas de sujetos, cambios y continuidades, sincronía y periodizaciones, multidimensionalidad temporal y espacial.

Desde el punto de vista metodológico:

- En algunos casos predominaron las referencias historiográficas sobre las didáctico-pedagógicas. En otros predomina la tendencia de hablar o citar obras sobre enseñanza pero omitir la investigación histórica.
- Utilizaron la Historia urgente como ejercicio metodológico.

- Practicaron la contranarrativa para el desocultamiento de las experiencias que no están presentes en el relato oficial del mundo.

Desde el punto de vista del manejo de recursos tecnológicos:

- Se destacó el esfuerzo por la curaduría de contenidos digitales disponibles en Internet.

A partir de las producciones, los/las estudiantes pudieron ordenar relatos de historia/s y explicitar sus recorridos. Utilizaron un discurso visual, diseñado por ellos mismos, para describir mundos del pasado; se ubicaron como productores de preguntas desde el presente; fundamentaron su elección desde lo disciplinar y didáctico como así también reconocieron cómo los recursos/fuentes contribuyen para la enseñanza desde una perspectiva epistemológica diferente: *la epistemología del sur* (de Sousa Santos, 2010).

2.2. Seminario de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

En la Carrera de Ciencias de la Educación, llevamos adelante un Seminario cuatrimestral sobre diseño de proyectos educativos. Propusimos una secuencia del desarrollo que articula cuatro contranarrativas desde un marco teórico que enmarca los problemas contemporáneos (por ende educativos) desde el contexto del Antropoceno como umbral decisivo y la crítica a la modernización. Organizamos el programa en cuatro contranarratvias para pensar posibles proyectos educativos a futuro.

- *Primera contranarrativa: La evolución y el progreso no van en línea recta.* El tiempo tampoco tiene un transcurrir lineal. Cuestionamos el progreso, el tiempo lineal de la modernidad occidental. Contranarramos con otros tiempos como el tiempo indígena, un tiempo cíclico, en el que lo que está delante es también lo que está atrás, en el que lo ancestral hace parte de lo presente. Reconocemos nuestro contexto e intentamos verlo desde otra perspectiva.
- *Segunda contranarrativa: No somos el centro del mundo.* El imperativo de la modernidad en conexión con el progreso. Como hijos de la Modernidad o vástagos colonizados por ella, nos hemos vinculado a la Naturaleza a partir de una episteme antropocéntrica y androcéntrica, cuya persistencia y repetición, lejos de conducirnos a una solución de la crisis, se ha convertido finalmente en una parte importante del problema. (Svampa, 2019) Las desigualdades que reconocemos hoy no fueron causadas por el virus sino que mostraron e intensificaron la situación.
- *Tercera contranarrativa. De la ciudad como patriarcado en piedra a la ciudad como cartografía sensible.* A fines del año 2021 en Buenos Aires, en el barrio de Barracas se produjo el asesinato por parte de la policía del joven Lucas

Gonzalez. Sus amigos declararon "la policía te ve con gorrita y te miran mal, te piden el documento solo porque te ven con gorrita, ¿por qué no van a agarrar a los verdaderos delincuentes?" Este caso nos sirve de marco para esta contranarrativa centrada en el análisis de la ciudad en la que vivimos y la ciudad que deseamos y podemos construir. Desde nuestro interés en pensar proyectos educativos seleccionamos textos de urbanistas feministas, entendiendo que una ciudad feminista implicará una escuela feminista.

(…) los ambientes urbanos están estructurados para respaldar las normas de la familia patriarcal, la segregación por género de los mercados de trabajo y los roles de género tradicionales (…) una ciudad reside en la imaginación tanto como en su aspecto material. la ciudad imaginada se moldea a través de la experiencia, los miedos, el arte, los rumores, y a través de nuestros propios deseos y miedos (…) (Kern,2020: pp 20-22).

Ese enredo de sensaciones y entusiasmo y peligro, de libertad y miedo, de oportunidad y amenaza, da forma a una gran parte del pensamiento y la escritura feministas sobre las ciudades. En esta contranarrativa propusimos recorridos sensibles de la ciudad a fin de proyectar espacios de relaciones no patriarcales. De aquí que hicimos intervenir nuestros sentidos en salidas de observación y nos convertimos en caminantes sensibles de la ciudad con una pregunta ¿cómo convivir en las ciudades? y una opción, somos capaces de hacer nuevos mundos urbanos feministas

- *Cuarta contranarrativa: El límite individual. Relecturas de lo humano, lo poshumano*. La condición posthumana se vislumbra como aspecto crucial de nuestra historicidad, pero también de una preocupación por sus aberraciones, sus abusos de poder y la sostenibilidad de algunas de sus premisas básicas. "Contemplo lo posthumano no como lo enemigo de lo humano, sino como su extensión entre las contradicciones y los conflictos sociales del mundo contemporáneo."(Braidotti, 2015). A partir de aquí entendemos que las intervenciones micropolíticas son más necesarias que nunca, en la recuperación del continuum naturaleza-cultura como punto de partida de la teoría de lo posthumano. A ello se suma la mediación tecnológica global en la que una panhumanidad electrónicamente conectada , sin embargo, está más fragmentada que nunca y recorrida por fracturas internas convulsas, disparidades económicas y temores y violencias xenófobos.

3. CONTRANARRATIVAS. SELECCIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

3.1. Propuesta elaborada por estudiantes de Historia

Entre los trabajos solicitados, durante la cursada de la Didáctica Específica, un grupo de estudiantes eligió como tema para su desarrollo los *Conflictos so-*

ciales: interraciales/interétnicos; en la contemporaneidad. El genocidio indígena a través de fotografías. En este trabajo las estudiantes abordan procesos disruptivos con la intención que sus estudiantes puedan interpretar conflictos del pasado que no son visibilizados o que fueron olvidados y que son parte de nuestro presente. Las mismas autoras plantean:

> (…) la propuesta es rever el tiempo social pretérito para así poder reflexionar sobre futuros más inclusivos, diversos y críticos. Con este trabajo a partir del análisis del genocidio indígena, logramos mostrar los cambios y las continuidades, es decir, establecer y explicitar las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro (M., R., S., 2020)[1].

En este trabajo pudimos observar que las futuras docentes también pusieron en ejercicio las contranarrativas, -valiéndose de las imágenes - ya que intentaron desocultar el genocidio de los pueblos originarios de la Patagonia que forman parte de las *narrativas acalladas, negadas y reprimidas.* Se apartaron del gran relato de la modernización necesaria para la construcción del estado nacional argentino.

> Esta narrativa pone en evidencia que las prácticas genocidas no terminaron con la conquista de un territorio y la aniquilación de gran parte de la sociedad (Delrío, et. al. 2007). Tal como afirma Lenton (2014), hablamos de genocidio como una práctica simbólica y política al reproducir la lógica binaria de los sistemas totalitarios. Es decir, que la narrativa hegemónica o el "relato oficial", del que da cuenta Mases (2010), se encuentra presente en nuestra memoria colectiva, en la que la agencia indígena es invisibilizada por completo. Esta memoria colectiva se proyecta en las fotografías, por lo que al reinterpretarlas se puede cuestionar lo que el discurso hegemónico planeaba preservar (M., R., S., 2020).

Al mismo tiempo, ellas y nosotras con este tipo de propuesta estamos poniendo en tensión el conocimiento hegemónico tanto en la universidad como en la escuela secundaria, como reclamo a nuevos procesos de producción, de valoración de conocimientos científicos y no científicos a partir de que distintos grupos sociales que han sido discriminados o han sufrido la desigualdad ya sea por el capitalismo o por el colonialismo. Desde la *epistemología del sur,* (de Sousa Santos, 2010) el autor nos propone reflexionar acerca de esa realidad invitándonos a reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. La propuesta transita entre la historia urgente, la contranarrativa y la epistemología del sur. Abordan el tema invitando al diálogo, recurriendo a la imagen para enlazar y relacionar el pasado-presente-futuro; acercan narrativas acalladas y emancipatorias (contranarrativas); por último, transitan una epistemología que nos invita a cruzar fronteras teniendo en cuenta el conocimiento

[1] Las citas de las estudiantes de ambas propuestas aparecerán con las iniciales de los apellidos.

hegemónico pero recuperando, reivindicando y legitimando otros modos de saber que nos acerquen a un *Sur anticolonial.* (de Sousa Santos, 2010).

Las estudiantes expresan:

> Con esta serie visual ponemos de manifiesto la lógica civilización-barbarie que atravesaba la mirada blanca. La otredad cultural era vista como un atraso, enemigo y peligroso. Así, la reproducción de un estereotipo y la perpetuación de un discurso nacionalista, xenófobo y racista, fue clave para hacernos creer que por ser blancas/os y escolarizadas/os tuvimos derecho a arrasar culturas alternativas a las nuestras (M., R., S., 2020).

3.2. Propuesta elaborada por estudiantes de Ciencias de la Educación

Como producción de la propuesta desarrollada en el Seminario, presentamos un proyecto diseñado por dos estudiantes. Elegimos el que lleva por título "Pacha-kui. Hacia una educación verde." Aquí el tema es la producción alimentaria sustentable y medioambiental. Las autoras presentan así su trabajo:

> El proyecto *Pacha-Kui. Hacia una educación verde* surge a partir de la preocupación que nos genera la cuestión alimentaria y medioambiental, desde nuestra región latinoamericana. Se aborda la temática desde una perspectiva interseccional y transversal, como una acción-intervención educativa para la transformación social que contemple las dimensiones socio-políticas a partir de un compromiso (este)ético. La actividad performativa (Butler, 2015) y artística que se llevará a cabo, se centra en cocrear con lxs estudiantes una canción que da cuenta de dichas problemáticas y plantear posibles soluciones para poder habitar un mundo mejor. Para aprender a vivir y morir con *respons-habilidad*, para seguir con el problema (Haraway, 2019); donde la narrativa y la música vienen al rescate para habitar nuevos mundos.
>
> El objetivo del proyecto es promover acciones educativas que visibilicen prácticas alimentarias y de consumo sustentables, que sean amigables con el medioambiente en el que vivimos. Pensamos en una inter-relación beneficiosa entre un consumo de alimentos saludables y responsable con los sistemas de producción de alimentos y su impacto en el medioambiente (C y B, 2021).

Las estudiantes partieron de las lecturas propuestas en el seminario, sus experiencias previas (una de ellas es docente de escuela primaria y la otra es nutricionista), ambas pudieron repensar su formación académica y laboral para construir un proyecto en el que confluyen problemáticas alimentarias y medioambientales, los sistemas de producción alimentarios y consumos de alimentos, acciones de educación alimentaria nutricional para los/as niños/as del sistema educativo, promoción de prácticas saludables y sustentables de alimentación a través de la creación de una composición musical que dé cuenta de dichas problemáticas.

El proyecto diseñado logró conectar las lecturas críticas, reflexión y *transformación en una intervención educativa concreta, a* través de la música, como recurso narrativo-artístico,

> (…) se busca concientizar sobre la importancia de crear sistemas de producción alimentaria sustentables, que provean a lxs estudiantes estrategias alimentarias y de consumo saludables. Es decir, que las prácticas de consumo sean amigables y empáticas no solo con nuestro cuerpo como sistema vivo, sino también con el medioambiente que nos alberga (C y B, 2021).

4. EJES ESTRUCTURANTES DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS

A modo de cierre revisamos el texto de esta comunicación que puso en diálogo las propuestas curriculares de dos cátedras, Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia y el Seminario de Diseño de Proyectos Educativos en la Carrera de Ciencias de la Educación, ambas de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina. Son dos carreras diferentes con dos grupos de estudiantes diferentes pero en los que compartimos el marco epistemológico y metodológico , el equipo docente y el mismo grupo de investigación del que formamos parte.

Señalaremos los puntos en común: en primer lugar, la atención al Antropoceno como contexto en el que vivimos, en concordancia con los ODS, en especial en nuestro caso, con las problemáticas medioambientales, las relaciones de poder y de producción. En segundo lugar, las propuestas de enseñanza basadas en contranarrativas sustentadas en el marco teórico de la epistemología del sur y en una propuesta metodológica, la historia urgente que incita a problematizar el pasado desde temporalidades diversas, no lineales, de múltiples dimensiones, con intención de abandonar paradigmas homogeneizantes, politizar los problemas del mundo y específicamente los problemas educativos en pos del ejercicio de la docencia como práctica de justicia. Nuestro propósito es otorgar sentido a las prácticas educativas de los/las cientistas de la Educación y los futuros Profesores en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Entendemos, por tanto, que estas acciones educativas comienzan desde la formación, siguen por la reflexión y podrán llegar a la acción en prácticas que promuevan la justicia cognitiva (Pla, 2017) que precisamos para sostener el sentido ético-político del ser docente .

La formación del profesorado debería ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y acción y de construir otros nuevos más ajustados a los conocimientos disponibles sobre la acción formativa y sobre los factores que lo afectan. Entendida así, en la función del profesor queda descartada tanto una formación teórica alejada de las

situaciones prácticas como una formación basada simplemente en el aprendizaje de normas y rutinas de acción sin fundamentación teórica. Resaltamos varios aspectos nodales para la formación docente: la necesidad de tomar conciencia de las propias ideas y procesos de validación de los mismos; la creación de recursos de intervención que se concreten tanto en el diseño de secuencias que imbriquen formas didácticas y contenidos multidisciplinares y que antetodo se creen en conexión con las posibilidades, necesidades y contextos de aprendizaje de los estudiantes. Como señala Zeichner (2010), preguntarnos acerca de la formación de profesores/as es preguntarnos acerca del sentido de la educación pública en las sociedades democráticas. En este texto que retoma dos propuestas de formación, intentamos mostrar nuestras acciones que combinan investigación, reflexión y acción desde el Sur.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazán, S. A. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En G. y. Funes, *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (págs. 199-212). Educo. Editorial Universitaria del Comahue.

Bazán, S. A. (2021). Narrativas visuales para enseñar el tiempo histórico desde una perspectiva rizomática. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 32, 1-16.

Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano.* Gedisa. https://doi.org/10.14409/cya

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder.* Ediciones Trilce.

Kern,L.(2020). *Ciudad Feminista. La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres*. Godot.

Fraser, N. y Honneth,A (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Morata.

Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta. Una mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas.* Siglo XXI.

Pla, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. En S. y. Pla, *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). Universidad Pedagógica Nacional.

Svampa, M. (2019). Antropoceno. perspectivas críticas y alternativas desde el Sur global. En G. Speranza, *Futuro presente. Perspectiva desde el arte y la política sobre la crisis ecológica y el mundo digital* (pp. 19-36). Siglo XXI.

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura.* Morata.

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Morata.

7

FUTUROS DOCENTES EN LA RED POR UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE[1]

Mercedes de la Calle-Carracedo
Esther López-Torres
Azucena Hernández-Sánchez
Mª Teresa Carril-Merino

1. INTRODUCCIÓN

Como responsables de la formación de los futuros maestros asumimos el reto de formar docentes comprometidos con la educación para el desarrollo sostenible, conscientes de su papel presente y futuro en nuestra sociedad. En este sentido llevamos a cabo diferentes acciones, enmarcadas en un Proyecto de Innovación sobre redes sociales (Calle-Carracedo, et al., en prensa) que, desde una perspectiva crítica, buscan el tratamiento en las aulas de los problemas socialmente relevantes y controvertidos (Santisteban, 2019). El eje de muchas de las temáticas se encuentra en el desarrollo sostenible, que se convierte en el epicentro de acciones didácticas que trascienden las paredes de nuestras facultades, para construir en la red una comunidad de aprendizaje.

En este trabajo se exponen y analizan algunas de las actividades que han sido desarrolladas durante el curso 2020-21 para el consumo responsable a fin de avanzar hacia el desarrollo sostenible, utilizando proyectos de Aprendizaje-Servicio y redes sociales.

[1] Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid "Estrategias docentes y cuantificación de las Redes Sociales en la Docencia Universitaria".

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Problemas socialmente relevantes en la formación de docentes: ODS y consumo responsable

El 25 de septiembre de 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas recogía a través de la Resolución 70/1, 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) para el año 2030 que nos comprometían a un proceso de mejora en las dimensiones económica, social y ambiental del planeta. Entre ellos, el número 12 se centra en la producción y consumo responsable como vía fundamental para contribuir a cuidar el planeta y frenar el cambio climático. El cumplimiento de los ODS permite imaginar, tal como manifestaron los integrantes de la Asamblea, que "tal vez seamos la primera generación que consiga poner fin a la pobreza, y quizás seamos la última que todavía tenga posibilidades de salvar el planeta" (RES/70/1, Naciones Unidas, 2015).

Si bien es verdad que las instituciones internacionales lideran este camino, un compromiso de este calado implica a la Universidad. Y, en el ámbito de las Ciencias Sociales, abordar su enseñanza debe permitir relacionar los contenidos que se trabajan en el aula con nuestro entorno. Este planteamiento exige trabajar en la formación de futuros docentes problemas socialmente relevantes que cuestionan, interpelan o preocupan en nuestra sociedad, al tiempo que plantean un reto a los ciudadanos. Pretendemos contribuir a generar actitudes críticas y comprometidas con la construcción de un mundo mejor, y hacerlo con rigor académico.

Cualquier problemática social admite múltiples vertientes y perspectivas para su análisis, y en la formación del profesorado permite además un estudio multiescalar, como planteamos en este caso, al abordar el consumo responsable: los estudiantes no sólo reflexionan sobre su propia actuación como consumidores sino, también, como futuros formadores, conscientes de los aprendizajes que podrán generar con los contenidos que traten en sus aulas.

2.2. Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio, una metodología transformadora

Siguiendo a Puig-Rovira et al. (2009), el Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que combina procesos de aprendizaje con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Con ellas, el alumnado aprende trabajando sobre las necesidades reales de su entorno con el propósito de mejorarlo. Este tipo de aprendizaje le permite relacionar los contenidos de aprendizaje con la realidad social a través de un servicio. Como estrategia metodológica, el ApS ofrece una oportunidad para formar ciudadanos capaces de provocar cambios

en su entorno, especialmente cuando se trabaja con futuros docentes, porque toman conciencia de la responsabilidad que tendrán en un mundo real al que no pueden permanecer ajenos, como profesionales y ciudadanos.

Para que el profesorado en formación llegue a saber utilizar esta metodología resulta eficaz que realice el diseño de un proyecto que sienta como propio y que pueda llegar a poner en práctica en su futuro profesional. Como proyecto de ApS, ha de centrarse obligatoriamente en una necesidad o un problema social real (Batlle, 2020), en el que tendrá que profundizar llegando a establecer relaciones con agentes externos al aula, para después plantear qué tipo de acciones puede desarrollar su potencial alumnado, y relacionarlas con los contenidos curriculares con el fin de que ese servicio social suponga un aprendizaje curricular.

2.3. Las redes sociales en la formación de docentes

Diferentes estudios han puesto en valor la importancia y el interés de incorporar las redes sociales (RRSS) en la docencia universitaria. Tienen un gran potencial para mejorar las capacidades de aprendizaje, la motivación y participación de los estudiantes debido a sus características únicas y su enfoque de enseñanza no tradicional. En concreto, la exhaustiva revisión realizada por Malik et al. (2019) pone de manifiesto cómo Twitter es una herramienta de comunicación pedagógicamente útil por su alta accesibilidad y novedad que es eficaz para obtener información y permite interactuar en grupos de interés. Facilita una comunicación más fluida entre docentes y estudiantes, y propicia la interacción del alumnado con los contenidos trabajados en la materia, favoreciendo así la adquisición de competencias (López y Tascón, 2013).

En este contexto, es fundamental trabajar con el profesorado en formación la alfabetización en el uso de RRSS, abordando así la formación de ciudadanos (y profesionales) en competencias que les ayudarán a interpretar críticamente la información que reciben a través de ellas (González y Santisteban, 2020), a cuestionar su propia forma de pensar y a diseñar intervenciones educativas responsables y socialmente comprometidas (Santisteban, et al., (2020).

3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

En esta investigación han participado un total de 215 estudiantes, distribuidos en cinco grupos de tres centros de la Universidad de Valladolid (147 del Grado en Educación Infantil y 68 del Programa de Estudios

Conjunto de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil, a partir de ahora PEC), que cursaban asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en Infantil (127 de Valladolid y 57 de Palencia) y en Primaria (31 de Segovia). El estudio se centra en los 184 participantes matriculados en la asignatura de Infantil, por sus similitudes en cuanto a la formación recibida (todos los centros tienen el mismo proyecto docente), y por su mayor representatividad (son todos los matriculados en ese curso en los campus de Valladolid y Palencia).

El trabajo en las aulas se organizó en torno a tres ejes. El primero se centró en la motivación y formación del alumnado en el consumo responsable. El punto de partida fue un taller que, a través del área de Cooperación al Desarrollo de nuestra Universidad, impartió en cada uno de los grupos la responsable en Castilla y León de la ONG Trabajo Solidario. Éste dio pie a un rico debate en torno al consumo que llevó a hablar de los derechos humanos, la economía circular, la justicia social, la pobreza, el consumismo y, sobre todo, a tomar conciencia de nuestra responsabilidad en el acto de comprar. Surgió un interés por parte del alumnado en profundizar en la temática del consumo de forma rigurosa, y desde una perspectiva crítica y comprometida con el desarrollo sostenible. A partir de ahí se puso en marcha el segundo eje articulador: el diseño de proyectos de ApS alrededor del consumo responsable. Para ello, organizados en equipos de trabajo, acotaron la temática a un solo aspecto que libremente seleccionaron (agua, alimentos, ropa…), para plantearse interrogantes y documentarse, con el fin de diseñar proyectos educativos para educación infantil centrados en su entorno.

TABLA 1. Descripción de la muestra objeto de estudio: grupos de origen y equipos de trabajo

Facultad	Titulación	Código de grupo	nº de alumnos/as	nº de equipos
F. de Educación y Trabajo Social de Valladolid	Grado en E. Infantil	G1	74	19
		G2	53	12
F. de Educación de Palencia	Grado en E. Infantil	G3	20	6
	PEC	G4	37	6

Fuente: elaboración propia.

Paralelamente al desarrollo de sus trabajos estuvo en marcha el tercer y último eje de nuestro trabajo: la interacción del alumnado en las RRSS, a través de Twitter, para compartir los conocimientos adquiridos. Mediante los hashtags acordados entraron en contacto el alumnado de diferentes grupos y facultades, abriéndose las puertas de las aulas para compartir inquietudes, hallazgos y propuestas con otros futuros docentes y con la ciudadanía en general.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

En el estudio de la perspectiva con la que los futuros docentes afrontan el reto de educar para el desarrollo sostenible y su compromiso con la educación para una ciudadanía activa, adoptamos un enfoque metodológico hermenéutico cualitativo (Flick, 2015; Bisquerra, 2012), utilizando como instrumentos los proyectos de ApS diseñados por los estudiantes, así como sus propios mensajes en Twitter.

Para la interpretación de la información se estableció una matriz de datos con el fin de recoger las temáticas en las que se centran los trabajos, tipos de ApS propuestos y tipos de intervención en Twitter. Las temáticas se han agrupado en categorías sobre diferentes productos de consumo que permiten valorar la diversidad de focos de atención del alumnado para investigar y obtener información respecto al consumo responsable. Para analizar el tipo de ApS y la capacidad de transferencia de los contenidos se ha establecido una escala con niveles de progresión (Tabla 2) con la que valorar el impacto y proyección social del proyecto diseñado por cada equipo.

TABLA 2. Niveles de progresión en relación con la educación para el consumo responsable a través del diseño de proyectos de ApS

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
El proyecto está alejado de las necesidades reales y cercanas del alumnado. No modifica la visión convencional del proceso de E/A ni se encamina a la realización de acciones concretas que generen algún beneficio en el entorno social.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas del alumnado. Contribuye a abrir una visión del docente como profesional responsable de la formación de ciudadanos dentro del aula, pero sin una clara repercusión social.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas desde una perspectiva comprometida con problemas sociales. Refleja una visión del docente como agente social, que apuesta firmemente por un modelo de enseñanza que pone el foco en la acción del alumnado y el desarrollo de actitudes comprometidas con su contexto social (familias, barrio, escuela).

Fuente: elaboración propia.

La interacción generada en las redes sociales se analizó con el seguimiento en Twitter de los hashtags propuestos en el trabajo (#DCSUVA #EstrategiasCCSS #InfluencerEducativo), utilizados para compartir la información sobre los temas que abordaban y sus inquietudes al respecto.

5. RESULTADOS

La matriz de clasificación de temáticas elegidas libremente por los participantes (ver Tabla 3) revela los intereses del alumnado para abordar el consumo responsable. La mayor parte de los trabajos (21 de los 43) se centran en productos concretos que consumimos de forma cotidiana como son los alimentos (11), que constituyen la principal preocupación de los futuros docentes. En los proyectos en torno a esta temática está presente la necesidad de adquirir pautas para una alimentación saludable y sostenible, comprometida con la justicia alimentaria, poniendo el foco de atención en los criterios a tener en cuenta para comprar alimentos de forma responsable: su forma de producción y distribución (respetuosa o no con el medio ambiente), las condiciones laborales de los intervinientes en la cadena productiva, y su formato (atendiendo al tipo de envasado, sobre todo). En esta misma línea se desarrollan otros trabajos que, con menor presencia, abordan el consumo de textiles, condicionados por la moda y la publicidad (5 en total) y productos tecnológicos (4 proyectos).

Por otro lado, un número importante de trabajos (13) pusieron su atención en el reciclado de los distintos materiales que consumimos, analizando las políticas de reciclaje, el impulso que reciben diferentes iniciativas para su reutilización, y la importancia de la economía circular. La mayor parte de estos trabajos abordaron la temática de forma general (11), pero algunos se centraron en materiales concretos, como son el papel o el plástico. Otro buen grupo de alumnos (6 equipos) puso interés el consumo del agua, como recurso natural que hemos de cuidar, o otros pocos (3) en la energía y el transporte.

Respecto al grado de compromiso de los futuros docentes con la educación para el consumo responsable a través del diseño de proyectos de ApS observamos que 9 de los 43 proyectos no llegaron a trabajar con necesidades reales de su entorno, lo que dificulta su acercamiento y compromiso social, situándose por tanto en el nivel inferior de la escala de gradación (ver Tabla 4). A diferencia de estos, el resto de los trabajos (34) sí plantearon proyectos de ApS con compromiso social. De ellos, aunque 11 se mostraron más moderados, limitándose al centro escolar para abordan necesidades reales y cercanas del alumnado, sin buscar mayor interacción con agentes del entorno social,

situándose así en el nivel intermedio de progresión, es destacable que la gran mayoría (23) alcanzaron el nivel más alto de la escala (Nivel 3), demostrando una visión del docente como agente social comprometido.

TABLA 3. Temáticas de consumo elegidas por los equipos de trabajo

Código de grupo	Alimentos	Reciclado	Agua	Textil y publicidad	Tecnología	Energía y transportes	Papel	Juguetes	Plásticos
G1	5	4	4	3		2			1
G2	2	6			2	1	1		
G3	2		1	1	1			1	
G4	2		1	1	1		1		
Total	11	10	6	5	4	3	2	1	1

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Distribución de los trabajos por niveles de progresión en relación con la educación para el consumo responsable

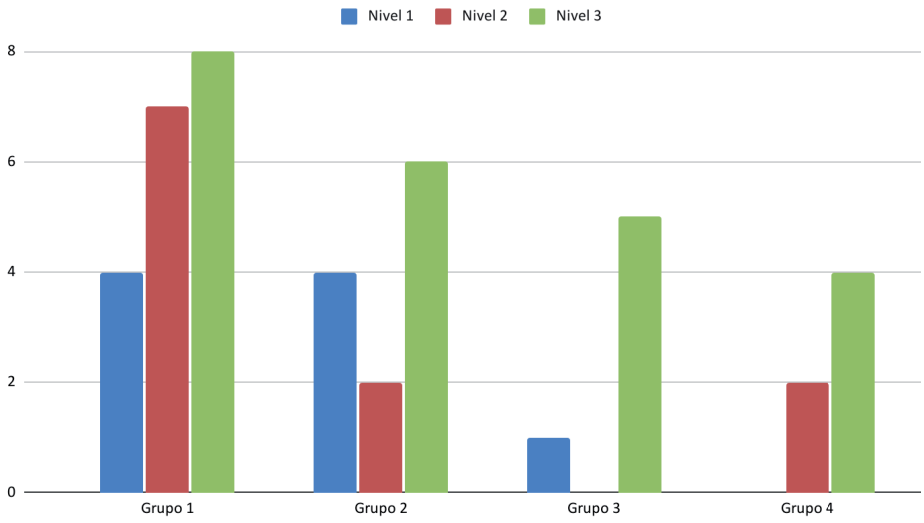
Grupo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
G1	4	7	8
G2	4	2	6
G3	1	0	5
G4	0	2	4
Total	9	11	23

Fuente: elaboración propia

Si observamos los resultados diferenciados por los grupos de origen en los que se encontraba el alumnado (ver Gráfico 1), en todos los casos son

mayoritarios los proyectos ubicados en el nivel más alto de compromiso con el desarrollo sostenible y la educación para una ciudadanía activa (Nivel 3), particularmente en Palencia, probablemente porque reunía a los grupos menos numerosos, lo cual favorecía el seguimiento de los proyectos. También en todos los grupos participantes, los proyectos valorados en el nivel de progresión inferior son los menos representativos, o incluso inexistentes, como ocurre en el Grupo 4, quizás influido por su diferente formación, pues se corresponde con el alumnado matriculado en el PEC.

GRÁFICO 1. Niveles de progresión de los proyectos en relación con la educación para el consumo responsable según grupos de procedencia del alumnado



Fuente: Elaboración propia

Respecto al uso de Twitter que realizó el alumnado destacamos que, a través de los hashtags propuestos, la mayoría de los estudiantes compartieron sus impresiones sobre los aspectos que habían aprendido en el taller de consumo responsable, hicieron difusión de la información que encontraron y analizaron en torno a sus temáticas, y mostraron resúmenes de sus propios trabajos y propuestas de intervención (ver Imagen 1). Se consiguió la interacción entre el alumnado de los distintos grupos participantes. Entre ellos se seguían y leían, y se enviaban likes o mensajes, aspecto que servía para reforzar aprendizajes y para que percibieran en la red social una forma de acceso a contenido profesional.

IMAGEN 1. Ejemplos de tweets con contenidos del trabajo



Fuente: Capturas de pantalla de Twitter con imágenes del trabajo de dos alumnos

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado permite valorar de forma muy positiva la inclusión de temáticas sobre problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de proyectos de ApS y con apoyo en las Redes Sociales. Consideramos que contribuye a la formación de futuros maestros comprometidos con la educación para la ciudadanía y el desarrollo sostenible. Ante el reto de diseñar propuestas educativas en torno a problemas sociales cercanos, el profesorado en formación descubre estrategias y herramientas para profundizar en cualquier temática social con su futuro alumnado. El consumo responsable como tema genérico y enmarcado dentro de los ODS de la Agenda 2030 ha permitido a los futuros docentes adentrarse en problemáticas cercanas ayudándoles a tomar conciencia y adoptar compromisos como docentes y como ciudadanos.

Respecto al diseño de proyectos de ApS los datos señalan que la gran mayoría de los trabajos denotan un alto grado de compromiso social de los futuros docentes, siendo capaces de realizar un análisis del problema seleccionado desde una visión holística y de vincularlo con agentes sociales más allá del entorno escolar como forma de incidir, a través de la educación, en su propio contexto formando ciudadanos conscientes. La mayor parte de los estudiantes trabajaron sobre necesidades concretas, reales y cercanas. La existencia, sin embargo, de un número (aunque reducido) de grupos que diseñaron proyectos sin apenas trascendencia social, nos lleva a insistir en la necesidad reforzar la formación de

los futuros docentes en torno al ApS, para que comprendan mejor su sentido y utilidad, lo sienta viable como estrategia metodológica y lleguen a involucrarse en acciones educativas desde un prisma social.

En relación con el uso de las Redes Sociales y el manejo de Twitter destacamos que contribuyó a desarrollar la capacidad comunicativa y permitió dinamizar las interacciones entre los diferentes grupos de estudiantes, superando las barreras que imponen las paredes del aula y facilitando una conexión que valoramos de manera muy positiva. En este sentido la actuación coordinada de docentes se ha revelado como una estrategia de formación potente para generar una comunidad de aprendizaje entre alumnado de diferentes grupos y ciudades.

Las conclusiones indican que este tipo de planteamientos didácticos inciden en una mejor formación del profesorado de Ciencias Sociales, comprometido y crítico, capaz de intervenir como ciudadano y como docente para la mejora de su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje Servicio. Compromiso Social en acción.* Santillana.

Bisquerra, R. (Ed.).(2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Calle-Carracedo, M. de la, Sánchez-Agustí, M., López-Torres, E., Martínez-Ferreira, J. Mª., Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, Mª.T., Hernández Sánchez, A. (en prensa). Las redes sociales en la enseñanza crítica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J.C. Bel, J.C. Colomer, y N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica.* Tirant Lo Blanch.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Morata.

González, N. y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 39-45.

López Zapico, M. A., y Tascón Fernández, J. (2013). El uso de Twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales. Un estudio de caso desde la Historia económica. *Education in the Knowledge Society (EKS), 14*(2), 316–345. https://doi.org/10.14201/eks.10233

Malik, A., Heyman-Schrum, C., y Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 36. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x

Puig-Rovira, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.

Resolución 70/1 de la Asamblea General "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" A/RES/70/1 (21 de octubre de 2015).

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C, y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter). *Culture and Education,* 32:2, 185-212 https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875

8

EL MODELO TPACK PARA EL TRABAJO DE LOS ODS 4, 5 Y 10

Isabel María Gómez Trigueros

1. INTRODUCCIÓN

La actual Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) nos lleva a replantear cambios significativos en la producción y organización del trabajo, en los medios de comunicación, en la forma de hacer política, de identificar el desarrollo económico y social de un país (OCDE, 2018; AIMC, 2019) y en nuestra forma de relacionarnos (Gómez-Trigueros et al., 2019).

Tanto los gobiernos como las administraciones educativas proponen diversas acciones que se han ido plasmando en leyes, directivas y programas para, entre otros aspectos, lograr el acceso y la formación en y con tecnologías de la ciudadanía. Las condiciones sociales, económicas y tecnológicas se muestran indispensables para la consolidación de la economía del conocimiento, además de contribuir al desarrollo social y cultural de los países, así como para ayudar a los individuos a alcanzar las metas y retos deseables en el ámbito profesional, laboral y académico, que la sociedad demanda como condición indispensable en la escala de valores requeridos en una sociedad global.

La UNESCO se presenta como promotora de la dimensión social de las tecnologías, reconociéndolas como elementos clave de la SIC. A través de diversas declaraciones (Declaraciones de Qingdao, 2015; 2017), apoya la elaboración de políticas nacionales y planes generales sobre el uso de las Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TIC) en la educación.

Por su parte, la UE establece una serie de programas de trabajo para el seguimiento de la educación y de la formación en Europa con la finalidad de garantizar el acceso de toda la ciudadanía a estos recursos TIC. Los objetivos centrales de todos ellos son, por un lado, facilitar equipos y programas informáticos educativos adecuados para lograr una mejor empleabilidad de las TIC y en el aprendizaje por medios electrónicos en la enseñanza y la formación y,

de otro, promover la mejor utilización posible de las técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras basadas en las tecnologías.

Es en este punto donde se debe incidir en la importancia de incluir nuevas metodologías con TIC, en la formación del profesorado para evitar diferencias de uso por sexos. Uno de estos modelos de enseñanza y de aprendizaje (E-A), que tiene en cuenta la adecuada inclusión y uso de las TIC en educación es el *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK).

1.1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Organización de Naciones Unidas (ONU), reconoce la importancia de trabajar en la reducción de las desigualdades, cerrando las brechas entre países desarrollados y países en vías de desarrollo. Así, en septiembre de 2015, representantes de 193 países aprobaron una resolución que incluía 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas para 2030 (United Nations, 2015). Estos objetivos comprenden aspectos que van desde la preservación del medioambiente hasta la gobernabilidad.

Los ODS-2030 se concretan en los siguientes 17objetivos (Ver Imagen 1).

IMAGEN 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo8.htm

Todas estas acciones impulsadas por organismos mundiales tratan de ayudar a los gobiernos a aprovechar el potencial de las tecnologías en los sistemas educativos, con miras a alcanzar los ODS.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar la contribución de las tecnologías en el logro de las metas de los siguientes tres ODS: 4-Educación de calidad; ODS 5-gualdad de género y ODS 10-Reducción de las desigualdades para 2030. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de carácter exploratorio y descriptivo a través de instrumentos validados: un cuestionario que recoge la percepción de los docentes en formación en relación a tres dimensiones: sus conocimientos de las tecnologías para la transmisión de contenidos (TCK); sus conocimientos pedagógicos de la tecnología (TPK); y de las metodologías para llevar a cabo su correcta inclusión de las tecnologías en el aula (TPACK) y entrevistas personales sobre la autopercepción de los docentes en activo sobre las metodologías con TIC implementadas.

1.2. Los ODS 4, 5 y 10 y su relación con las TIC y TPACK

Como ya se ha señalado, la intención de este trabajo es conocer en qué medida, las TIC posibilitan la consecución de los ODS. De manera concreta, se pretende saber si existen diferencias, por género, en la percepción sobre la Competencia Digital del profesorado en formación y en activo, y conocer si se están implementando metodologías con tecnología, en los centros universitarios.

Así, al referirse a la relación entre el ODS 4 y las tecnologías, cabe señalar que estas herramientas han dado lugar una revolución en la educación al posibilitar la formación en línea, asincrónica y desde cualquier lugar (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2020). A través de los dispositivos móviles y de conexión inalámbrica, el profesorado ha logrado seguir enseñando en diferentes contextos y situaciones tales como las vividas de pandemia, permitiendo la continuidad en la formación de miles y millones de estudiantes en todo el mundo.

En relación al ODS 5, los datos confirman la menor presencia de las mujeres respecto de los hombres como usuarias de Internet (ITU, 2020). Varios estudios basan la existencia de brecha digital de género en la escasa participación de las mujeres (informáticas, programadoras e ingenieras de telecomunicaciones) en el diseño y programación de software y hardware. Otras investigaciones llaman la atención sobre las diferencias de género en el uso de las TIC en educación (Hache et al., 2013; Gómez-Trigueros et al., 2021a), evidenciando un mayor dominio de los hombres que de las mujeres en el manejo de estas tecnologías y planteando una visión positiva por parte de los hombres hacia las TIC mientras que las mujeres presentan una visión negativa hacia las mismas (Alma de la Selva, 2015). Tales estudios demuestran un afrontamiento actitudinal estereotipado por parte de mujeres y hombres hacia las redes sociales.

Sobre el ODS 10, relacionado con las desigualdades también tecnológicas. Este contexto, y a partir de la literatura existente, este proyecto de investigación de grupo emergente propone ir más allá y desarrollar estudios relacionados con la

denominada tercera brecha digital de género y que incide en la diversidad de usos que una usaría o un usuario es capaz de hacer con las TIC a partir de la calidad y el tipo de interacción que se establece con las tecnologías (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018). En dicha interrelación entre usuarias y usuarios activos y las tecnologías (e Internet) se adquieren ventajas competitivas (información, conocimientos y oportunidades) respecto al resto de individuos (Somolinos, 2018; Gómez-Trigueros y Yáñez, 2021). Si esas ventajas competitivas quedan limitadas al grupo de población masculina, se producirá su exclusión de la ciudadanía digital.

Es en este punto donde se debe incidir en la importancia de incluir nuevas metodologías con TIC en la formación del profesorado para evitar tales desigualdades. Uno de estos modelos de E-A que tiene en cuenta la adecuada inclusión y uso de las TIC en educación es el *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK).

El modelo TPACK aporta un punto de vista novedoso respecto de la incorporación de las TIC en el aula, centrando la atención no en la capacitación exclusiva en competencias instrumentales sino en su interrelación con el componente didáctico. Como ya se ha señalado anteriormente, las TIC se presentan como un elemento generador de múltiples posibilidades, con capacidad para reducir desigualdades sociales (Aguaded et al., 2015); pero también se constituyen como potenciales herramientas de exclusión social (Colombo et al., 2015). En este sentido, la escuela debe luchar contra el riesgo de brecha digital y la brecha digital de género, aprovechando precisamente las bondades de las tecnologías. Para ello, no sólo se debe contar con currículos educativos, que fomenten la alfabetización digital del alumnado, sino también con un profesorado formado en competencia digitales, que proporcione un sustento formativo inclusivo a partir de tales herramientas. Es aquí donde le modelo TPACK puede generar esas sinergias, que potencien un uso inclusivo de las tecnologías y que planteen una nueva perspectiva social de las TIC, formando a los futuros docentes para eliminar la brecha digital de género. Es, a partir de su correcta inclusión en los currículos de Grado de Maestro/a de Primaria, del Máster del Profesorado que se logrará revertir la tendencia de diferenciación por género para, de este modo, no eternizar el desarrollo de la brecha digital entre mujeres y hombres (Gómez-Trigueros, 2021b) y movilizar las investigaciones sobre el tema hacia la observación, análisis y valoración de las causas en los condicionantes sociales y educativos vinculados a la socialización de género con y en TIC (Williams et al., 2017).

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

La investigación se viene desarrollando desde el curso académico 2020-2021 al amparo del Proyecto del Grupo Emergente (GV/2021/077): *La brecha digital de género y el modelo TPACK en la formación del profesorado: análisis de*

la capacitación digital docente, financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valencia, y se enmarca en la convocatoria de subvenciones del Programa para la Promoción de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en la Comunitat Valenciana para apoyar y fomentar la actividad de grupos de I+D+I emergentes (DOGV nº 8959, 2021), en el contexto de aprendizaje de una Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

La muestra objeto del estudio se ha seleccionado de manera no probabilística, dirigida e intencional. Consta de 228 participantes, docentes en formación, de Grado y de Postgrado durante dos cursos académicos (2020-2021 y 2021-2022). La muestra se considera significativa respecto del total de la población existente y se compone de 170 mujeres (74,2%) y 58 hombres (25,8%). El rango de edades está comprendido entre los 19 años y más de 40 años.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación y procedimiento

El trabajo se ha planteado desde un enfoque descriptivo, con una metodología mixta. Para su desarrollo se ha empleado un diseño de investigación de tipo exploratorio, basado en el uso del cuestionario como instrumento de recogida de información y la entrevista personal (Gómez-Trigueros et al., 2021b). El proceso del estudio se ha configurado a lo largo de diferentes fases: en primer lugar, se llevó a cabo una revisión teórica sobre el modelo TPACK, revisando investigaciones sobre la medición de dicho modelo de E-A en relación a la consecución de la Competencia Digital Docente (CDD); en segundo lugar, se procedió al diseño y la posterior validación de los instrumentos a partir de la colaboración de profesorado de otras universidades nacionales e internacionales con experiencia en CDD y ODS; en tercer lugar, a partir de las sugerencias y calificaciones de estos expertos y expertas, el equipo de investigación llevó a cabo revisiones de los ítems; en cuarto lugar, se llevó a cabo la recogida de información a través del cuestionario, instrumento de la investigación y las entrevistas; por último, se procedió al vaciado y al análisis de información recogida.

3.2. Instrumentos de evaluación

Se ha aplicado el cuestionario, adaptado a los objetivos del estudio a partir del empleado por Gómez-Trigueros et al. (2021a) adaptado de Schmidt et al. (2010), cuyo contenido ha sido validado por expertos de universidades

públicas españolas e internacionales, para el presente estudio. El cuestionario consta de 15 ítems medidos en una escala Likert de cinco puntos (1, "Muy en desacuerdo"– 5, "Totalmente de acuerdo"), y organizados en cuatro dimensiones de estudio: 1. Conocimiento en tecnologías (TK) (ítems 4-6); 2. Conocimiento en metodologías activas y ODS (PK-ODS) (7-9); 3. Conocimiento sobre los ODS (ODS) (ítems 10-12); y 4. Conocimiento Tecnológico Pedagógico y ODS (TPK-ODS) (ítems 13-15). Además, la primera parte recoge aspectos relacionados con características sociodemográficas de la muestra (ítems 1-3).

En relación al segundo instrumento del estudio, la entrevista, ha sido igualmente validada y conformada a partir de las mismas dimensiones, con una redacción distinta para no condicionar las respuestas ni proporcionar un adiestramiento de los participantes.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivos

Los resultados de los estadísticos descriptivos (Media=M; Desviación Estándar=SD) de cada una de las dimensiones pone de relieve aspectos significativos de los objetivos del estudio. En la dimensión sobre el TK (ítems 4-6), los valores de respuesta muestran la percepción positiva de los participantes en relación a su formación en estas herramientas con valores medios en torno al 4 ("De acuerdo") ($M \geq 4.11$) y una dispersión media de las respuestas emitidas baja ($SD \leq 0.50$).

Algo similar se detecta en la segunda dimensión estudiada que arroja información sobre la percepción de los participantes sobre conocimientos en metodologías activas y los ODS (PK-ODS). Los ítems (ítems 7-9) presentan valores próximos al 4 ("De acuerdo") ($M \geq 4.05$; $SD \leq 0.62$). Estos resultados indican la elevada percepción de los docentes en formación sobre las cuestiones relacionadas, de manera exclusiva, con las metodologías activas cooperativas (ítem 7) y la importancia de éstas para la consecución de los ODS (ítem 8).

Estos mismos resultados se obtienen en la cuarta dimensión TPK-ODS. En este sentido, los participantes reconocen la importancia de los recursos TIC y TAC para el desarrollo de los ODS (ítems 14) y para la consecución de una ciudadanía del siglo XXI más equitativa (ítem 15) ($M \geq 4.73$; $SD \leq 0.68$). También, se constatan respuestas positivas en relación a la percepción sobre la importancia de una adecuada inclusión de las metodologías y las tecnologías para lograr superar los desequilibrios y la brecha digital de género ($M \geq 4.82$; $SD \leq 0.59$).

No ocurre lo mismo en la tercera dimensión analizada sobre el conocimiento de los participantes de los ODS (ítems 10-12). Las respuestas, en su mayoría, coinciden con la opción de respuesta 3 = "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" o

4= "En desacuerdo", indicando que desconocen el contenido de los ODS (ítem 11); el número de ODS-Agenda 2030 (ítem 12).

4.2. Análisis cualitativos

Los datos cualitativos obtenidos por MAXQDA (v. 2018.2) arrojan resultados que convergen con los obtenidos en el análisis cuantitativo del cuestionario. La noción de tecnología (TK) y su uso como herramienta para el aula en relación a la consecución de los ODS (TPK-ODS) se asocia a conceptos relacionados con las cuatro dimensiones confeccionadas. Si atendemos a los datos de la primera dimensión estudiada (TK), que recoge entre las respuestas dadas los conceptos de: herramienta (f=215), recurso (f=192), útil (f=140), entre otros.

En esta misma línea, en la segunda dimensión (PK-ODS), se comprueba la relevancia otorgada al respeto al *trabajo colaborativo* y *en equipo* (f=225), la *participación* (f=214), a la *fortaleza* (f=117). También, en la tercera dimensión (TPK-ODS) se constata el valor que se le proporciona a la formación digital para la consecución de la equidad con respuesta tales com0o *necesarias en el siglo XXI* (f=242), *imprescindibles para saber* (f=221), *estar informado/a* (f=201).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin duda, la propuesta de los organismos internacionales en relación a la consecución de los ODS para el 2030 es una apuesta decidida para afrontar la situación de desequilibrio mundial. Para su consecución, la tecnología aparece como el gran catalizador.

Ante este contexto, es prescriptivo que las universidades y los centros de formación de docentes sean conscientes de que hacer realidad los ODS es tarea de todos para todos. Es aquí donde se hace imprescindible formar en CD al profesorado para poder utilizar los recursos TIC como herramientas para lograr alcanzar los 17 ODS.

A lo largo de este estudio se ha evidenciado que el profesorado en formación tiene un desafío que es su formación en una correcta inclusión de estas herramientas TIC en las aulas. Así, se constata la percepción positiva de los estudiantes hacia tales instrumentos, combinados con metodologías activas y colaborativas, que permitan formar en igualdad, orientando a la ciudadanía del siglo XXI hacia la sostenibilidad. De manera concreta, como apuntan otros trabajos (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2020), las tecnologías implementadas adecuadamente permiten la educación de calidad (ODS-4) y la igualdad de género (ODS-5), reduciendo la brecha digital de género.

De igual forma, la investigación realizada confirma la necesidad de introducir al profesorado en formación a una plena capacitación digital, incluyendo nuevos

modelos de E-A tales como TPACK. Como indica Jordan (2013) y Gómez-Trigueros y Yáñez (2021), es a través de una correcta inclusión de las tecnologías la forma de lograr reducir las desigualdades por género (ODS-5 y ODS-10).

Asimismo, la investigación muestra la necesidad de continuar ahondando en una preparación del profesorado sobre los contenidos de los ODS y su relevancia. Como se señala en otros trabajos (Ortega-Sánchez et al., 2020; Ruiz-Bañuls et al., 2021), la formación del docente redunda en una ciudadanía más preparada para el contexto de la SIC y, también para los obstáculos que pueda presentar la próxima década.

Se debe proyectar en la formación docente la voluntad de participación desde todos los ámbitos y contextos y, de manera particular, desde la educación. Y se debe recordar que los ODS sirven como instrumento de protección de los derechos humanos y como marco perfecto para la eliminación de las desigualdades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I. y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España). RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *18* (2), 275-298. http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407

Alma de la Selva, A.R. (2015). The New Faces of Inequality in the 21st Century: The Digital Gap. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 223*, 265-286. http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). (2019). *Marco General de los Medios en España*. AIMC. https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2019/01/marco19.pdf

Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital International. *Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9*, 16-30. https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/10379/2665-Article%20Text-8692-1-10-20171109.pdf?sequence=1

Colombo, F., Aroldi, P. y Carlo, S. (2015). Nuevos mayores, viejas brechas. *Comunicar*, 45, 47-55. http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-05

Gómez-Trigueros IMª, Ruiz-Bañuls, M. y Ortega-Sánchez D. (2019). Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). *Education Sciences, 9*(4):274. https://doi.org/10.3390/educsci9040274

Gómez-Trigueros, I.M., Ortega Sánchez, D. y García Cobas, R. (2021a). *Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas* (1a ed.). Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.

Gómez-Trigueros, I.M., Ponsoda, S. y Díez, R. (2021b). Towards an Insertion of Technologies: The Need to Train in Digital Teaching Competence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 10*(3), 64-87. http://doi.org/10.17583/rimcis.8652

Gómez-Trigueros, I.M. y Yáñez de Aldecoa, C. (2021). The Digital Gender Gap in Teacher Education: The TPACK Framework for the 21st Century. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, *11*, 1333-1349. https://doi.org/10.3390/ejihpe11040097

Hache, A., Cruells, E. y Vergés, N. (2013). Yo programo, tu programas, ella hackea: mujeres hackers y perspectivas tecnopolíticas. En: Natansohn, Graciela (ed). *Internet en Código Femenino. Teorías e prácticas* (pp. 75-94). La Crujía Ediciones.

ITU (2020). ICTs for a Sustainable World #ICT4SDG. https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2021/11/15/the-gender-digital-divide/

Jordan, K. (2013). The influence of gender on beginning teachers' measurement of TPACK knowledge. *Australian Educational Computing, 28*(2). http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/21

Ortega-Sánchez, D., Gómez-Trigueros, I.M., Trestini, M. y Pérez-González, C. (2020). Self-Perception and Training Perceptions on Teacher Digital Competence (TDC) in Spanish and French University Students. *Multimodal Technologies and Interaction, 4*(4), 74. https://doi.org/10.3390/mti4040074

OCDE (2018). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2018: Adaptación a la perturbación tecnológica y social*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2018-en

Ortega-Sánchez D. y Gómez-Trigueros I. M. (2020). MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A Comparative Cross-Sectional Study Based on the TPACK Model. *IEEE Access, 8*: 4035-4042.: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2963314 https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8946624

Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I.M., Rovira-Collado, J. y Rico-Gómez, M.L. (2021). Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon, 7*. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07374

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. y Tae, S. S. (2010). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 123-149. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868626.pdf

Somolinos, A. (2018). El reflejo del patriarcado en la administración electrónica. En: Sainz de Baranda Andújar, Clara (ed.) *Investigación joven con perspectiva de género III* (pp. 20-32). Universidad Carlos III de Madrid; Instituto de Estudios de Género.

UNESCO (2015). *Declaración de Qingdao. Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352

UNESCO (2017). *Comunicado de Qingdao. Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253061

United Nations (2015). Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *General Assembley 70 session*, 16301(October), 1-35. http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Williams, I., Kwofie, B. y Sidii, F. S. (2017). Public Demand Aggregation as a means of Bridging the ICT Gender Divide. *Discrimination and Diversity: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 739-754). IGI Global.

9

LA INVISIBILIDAD DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LOS TEXTOS DE ESTUDIO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN CHILE

Marta María Salazar Fernández
Sixtina Pinochet Pinochet
Antoni Santisteban Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por desarrollar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todas y todos los estudiantes, independiente de sus condiciones o características personales, ha sido ratificada por Chile en el año 2015, cuando se ha suscrito y comprometido al cumplimiento del Programa de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU) conocido también como la Agenda 2030.

La comunidad internacional ha avanzado hacia un consenso generalizado para otorgar el carácter de derecho a la educación inclusiva, aquí radica la importancia del ODS 4, ya que reconoce al colectivo en personas en situación de discapacidad (en adelante PsD) declarando que los entornos de aprendizaje, la infraestructura y los materiales curriculares han de ser inclusivos y dar respuestas a las diversidades de las y los estudiantes.

La presente comunicación recoge los primeros avances de una investigación doctoral que aborda la invisibilización de las PsD en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (en adelante HyCS).

Para ello hemos planteado la siguiente pregunta de investigación ¿por qué las PsD no forman parte de los contenidos que abordan los textos de estudio de HyCS? Aunque Chile ha ratificado su compromiso con la Agenda 2030, la invisibilidad de las PsD sigue siendo un problema socialmente relevante que no ha sido atendido ni considerado desde la generación de materiales curriculares en el área de HyCS con la finalidad de crear oportunidades para compartir experiencias y aprendizajes representativos de las diversidades humanas.

El estudio se realizó a partir del análisis de cinco textos de estudio correspondientes a diferentes niveles educativos. Se identificaron 19 unidades de aprendizaje en diferentes niveles educativos de enseñanza media y se elaboró un sistema de categorías que ha tenido como referencia estudios previos. Esto nos permitió identificar una situación de exclusión social presente en la enseñanza de la historia escolar.

2. OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE Nº4 Y LA NORMATIVA VIGENTE EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CHILE

El concepto de equidad es uno de los predominantes en esta nueva agenda internacional, vinculando el término con conceptos relativos a la justicia y el desarrollo de medidas compensatorias, que estén orientadas a dar reconocimiento a la desventaja de las personas vulnerables.

En el año 2008 Chile ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, siendo un hito sustancial para el país[1], ya que es el primer tratado de Derechos Humanos del siglo XXI, lo que permitió establecer compromisos y directrices para avanzar en temas de inclusión social y educativa de las PsD.

El sistema educativo chileno se encuentra materializando estos compromisos y ha comenzando una transformación hacía un modelo educativo inclusivo, desplegando un cuerpo legal y normativo que permita generar políticas de inclusión educacional para promover una cultura de igualdad de oportunidades y participación.

Para contextualizar estos avances, mencionaremos brevemente la normativa legal en cuanto a temas de educación-inclusión y discapacidad vigente en el país: *Ley General de Educación 20.370/2009* que establece la igualdad de oportunidades valorando los conceptos de diversidad, integración e interculturalidad; *Ley 20.422/2010* sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de Personas con Discapacidad; *Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015* en donde se regulan los derechos y deberes de las y los integrantes de la comunidad educativa, fijando los requisitos mínimos por cada nivel escolar y se establecen los conceptos de equidad y calidad además de eliminar la selección en los centros escolares; *Decreto 83/2015* en donde se establecen los criterios y orientaciones para las adecuaciones curriculares de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) buscando la permanencia y el progreso dentro del sistema escolar. Con este decreto se establece la diversificación de la enseñanza, el Diseño Universal de aprendizajes (DUA) y las adecuaciones curriculares; *Ley 21.091/2018* de

[1] De acuerdo al II Estudio Nacional de Discapacidad del año 2015, un 17% de la población chilena de adultos tiene una discapacidad. El 57,2% de la población con discapacidad se encuentra inactivo.

Educación Superior que promueve la inclusión de PsD en las instituciones de educación superior, respetando los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal.

El ODS 4 establece el derecho a una educación inclusiva, detallando prácticas que promueven la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas y todos los estudiantes, entregando herramientas, apoyos y eliminando barreras para que cada persona desarrolle sus capacidades y pueda participar plenamente de sus derechos.

Hemos comprobado que en Chile se han dado pasos que han permitido incorporar *legalmente* los principios de la escuela inclusiva, y en este sentido hemos abierto nuevas preguntas y nuevas necesidades de investigación ¿qué sucede cuando trasladamos los principios de equidad, igualdad y participación a los textos de estudio de HyCS? ¿los textos de estudio reconocen e incorporan en sus contenidos a los colectivos históricamente invisibilizados?

3. LOS CONTENIDOS TRABAJADOS EN LOS TEXTOS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES Y LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

La investigación ha tomado como elemento central, el libro de texto ya que es uno de los materiales curriculares que mayor difusión tiene dentro de los centros educativos en Chile (Soaje y Orellana, 2013).

A través de los resultados publicados en el "Estudio de uso de textos escolares en enseñanza media" del Ministerio de Educación de Chile (2002), es posible confirmar que son una de las herramientas más utilizadas por el profesorado, con la finalidad de organizar la planificación de contenidos, el desarrollo de actividades de aprendizaje y como apoyo para los procesos evaluativos dentro de la clase de historia.

De acuerdo a Brugelles y Cromer (2009) la importancia de los textos de estudio radica en que son herramientas de socialización e intercambio de ideas tanto para el profesorado como para el estudiantado, siendo una de las formas en que el capital cultural de una sociedad se transmite a las y los ciudadanos más jóvenes durante su etapa escolar.

Los libros de texto a través de su contenido elaboran retratos multifacéticos (Ouedraoago, 1998) y seleccionan representaciones de una sociedad imaginaria que se construye con una finalidad educativa (Knudsen, 2005). A través de ellos podemos analizar los roles que cumplen las personas, la creación de identidades en base a las interacciones sociales que se muestran y la forma en que se representan las personas a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Desde la didáctica de las ciencias sociales es posible evidenciar estas resistencias, opresiones y realizar cuestionamientos a los contenidos históricos presentes en los textos de estudio. El hecho de que las diversidades humanas no

estén en el centro del desarrollo temático de la historia escolar, es un problema educativo importante (Massip, Castellví y Pagès, 2020).

Para Pagès (2008) los libros de texto son el medio más importante a través del cual se difunde el curriculum. Contienen una importante carga ideológica y a la vez potencialidades educativas. En esta misma línea, los libros de texto podrían contribuir a materializar los principios de la inclusión educacional, pero no lo harán por sí solos, es necesario que el profesorado pueda deconstruir la homogenización presente en la historia escolar desde una perspectiva critica.

Consideremos que un profesorado consciente de las complejidades y de las formas en que los textos de estudio incluyen, excluyen y reducen identidades y minorías, permitiría representar las diversidades de los que hasta hoy han sido silenciados (Jara y Santisteban, 2018; Massip y Pagès, 2016, Santisteban 2015).

Hemos de enfatizar que las PsD integran un grupo social oprimido (Barnes, 2009) constituyendo un colectivo que experimenta condiciones de invisibilización persistentes (Ferreira, 2011) ya que continúan operando las directrices de la ideología de la normalidad y el capacitismo (Cubillos, 2015; Rosato et al., 2009) como referente curricular y académico para los textos que se han sido revisado.

De acuerdo a lo planteado por Ferrante y Ramacciotti (2021) este tipo de segregaciones forman parte de una cultura discapacitante, ya que las barreras materiales y culturales contribuyen al silenciamiento de un colectivo humano (Martínez, 2013).

4. METODOLOGÍA

Como ya se ha señalado, el uso del texto de estudio y la forma como es interpretado por parte del profesorado es primordial dentro de la enseñanza de la historia escolar. Su incidencia en la cultura escolar lo posiciona como un elemento clave dentro de la didáctica de las ciencias sociales (Bel y Colomer, 2018). Siguiendo esta línea nos hemos propuesto identificar y analizar la presencia de PsD dentro de las unidades de aprendizaje de cada uno de los textos de estudio[2], que han sido seleccionados bajo los siguientes criterios: ser editados en Chile, distribuidos de manera gratuita por parte del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) y utilizados en los establecimientos públicos y subvencionados.

[2] MINEDUC (2019). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante 7º básico. Editorial SM.

MINEDUC (2019). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante 8º básico. Editorial SM

MINEDUC (2020). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante Iº Medio. Editorial Santilla

MINEDUC (2020). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante IIº medio. Editorial SM

MINEDUC (2020). Formación ciudadana. Texto del estudiante IIIº medio. Editorial Santillana

A través de los resultados del estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media (MINEDUC, 2002), hemos confirmado los porcentajes de uso por parte del profesorado y del estudiantado de los textos de HyCS.

Para comenzar en la revisión identificamos las unidades de aprendizaje de cada uno de los textos: para los niveles 7º, 8º, Iº y IIº medio identificamos cuatro unidades, en el caso de IIIº medio el texto de estudio contiene solo tres unidades. En total se identificaron 19 unidades de aprendizaje para realizar el análisis.

En segundo lugar, tomamos como referencia una matriz que nos permitió identificar los niveles de uso de los componentes del texto escolar de HyCS (MINEDUC, 2002) y a partir de ello, elaboramos una matriz de búsqueda para revisar y analizar los textos. Esta fue construida basándonos en los siguientes componentes: conceptos y definiciones, lecturas, actividades, técnicas de estudio y procedimientos, sugerencias de evaluación, láminas (fotografías e ilustraciones), gráficos, mapas y tablas estadísticas. En tercer lugar, aplicamos la tabla con la finalidad de identificar y reconocer la presencia de PsD dentro de los componentes de uso de los cinco textos escolares.

Una vez que obtuvimos los resultados, realizamos el análisis de documental que nos permitió identificar los marcos de referencia con los que cuenta el profesorado de historia para realizar sus clases. Este análisis se realizó siguiendo los criterios establecidos por Rivera-Aguilera (2017), quien plantea una propuesta para la interrogación de documentos en base a una secuencia: identificación del área para el análisis de las políticas públicas, elaboración de preguntas, revisión y selección de los documentos, generación de un corpus y desarrollo de un análisis descriptivo secuencial, para finalmente interrogar a los textos desde una dimensión analítica incorporando problematizaciones y por último elaborar reflexiones finales que nos permitan plantear nuevas preguntas y cuestionamientos.

Es necesario señalar que el objetivo de esta comunicación no es generalizar las condiciones de uso de todos los textos de estudio de la asignatura de HyCS en Chile. Son los resultados de una muestra segmentada para determinados niveles educativos. Han quedado fuera de esta investigación las guías didácticas para el docente y el material online que es entregado junto a los textos de estudio. En nuestra investigación el proceso que describimos aquí nos permite tener un punto de partida, acompañado de la indagación sobre el pensamiento del profesorado, para definir dificultades y posibilidades para visibilizar las PsD en la enseñanza de la HyCS.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar cuenta de los resultados, comenzaremos por el texto de IIIº medio que aborda contenidos de Educación Ciudadana. Dentro de la Unidad II denominada ¿Cómo podemos participar de una democracia? Se ha identificado la imagen de una mujer en silla de ruedas sin estar asociada a un concepto de PsD o a determinada

actividad que pudiese plantear un análisis más allá de la imagen. Debemos señalar que, dentro de la misma unidad, se aborda un contenido de activismo por los Derechos Humanos, pero no es posible observar la participación de las PsD. En esta sección se presentan personajes como Martin Luther King, Liudmila Alekséieva y las Madres de la Plaza de Mayo. Dentro del mismo texto, en la p.97 encontramos la imagen de un estudiante en silla de ruedas para señalar los avances del Chile actual en diferentes materias. Se puede señalar que no existe una relación directa con conceptos, lecturas, actividades o alguna propuesta de trabajo que presente a las PsD como agentes históricos. Hemos identificado solo dos ilustraciones.

En el texto de IIº medio, los contenidos que se trabajan en las cuatro unidades podrían generar alguna actividad, sugerencia de evaluación o proponer lecturas que plantearan la problemática de las PsD, ya que se aborda Chile y el mundo a mediados del siglo XX. Se revisan contenidos de Segunda Guerra Mundial, Guerra Fría, revoluciones y dictaduras en América Latina y Chile. No se observan contenidos históricos que permitan plantear o problematizar situaciones de discapacidad en aquellos contextos.

En este texto de estudio se ha encontrado en una lección, en donde es posible observar el concepto de PsD, aquí se identifican tres extractos de documentos que abordan la problemática investigada y se realiza una actividad de cierre titulada "pensamiento crítico" en donde se les solicita a las y los estudiantes plantear los principales avances y desafíos pendientes en el Chile actual.

En el nivel de Iº medio se plantea como contenido histórico, los avances de las ciencias y la tecnología durante el siglo XIX, se presentan ejemplos de progresos en la medicina, cirugías dentales y operaciones asépticas. En este nivel se aborda el contenido de la Primera Guerra Mundial y se plantea la siguiente interrogante: ¿cuál fue el impacto de la guerra en la sociedad y el territorio? El texto de estudio aborda los cambios económicos y territoriales, dinámicas migratorias, surgimiento y expansión de infraestructura de servicio y urbanización y en ninguno de aquellos contenidos históricos se plantea la discapacidad como un fenómeno humano, multifacético y complejo. No se han logrado identificar personas, contextos o sociedades que aborden la situación de la discapacidad.

En la revisión de los textos de estudio de 7º y 8º básico, en donde se trabajan los contenidos desde la hominización, grandes civilizaciones, edad media y el desarrollo cultural europeo, civilizaciones americanas, desarrollo de la modernidad, formación de la sociedad americana y los nuevos principios que configuran el mundo occidental como la ilustración, revolución e independencia en ninguna de las unidades, actividades o recursos se hace alusión, incorporación o referencia a PsD. Dentro de estos dos niveles que abarcan gran parte de la historia universal, las y los discapacitados no forman parte de las y los protagonistas de la historia escolar.

Podemos comentar que los textos de estudio revisados, no reconocen ni tampoco incorporan la problemática de la discapacidad, se observa una homo-

geneidad entre las personas que protagonizan la historia escolar marginando a quienes se alejan de los esquemas visuales y corporales de la normalidad (Cubillos, 2015, Martínez, 2011).

A través de la inclusión y exclusión de las y los protagonistas de los contenidos históricos, se elaboran representaciones sociales de las personas y su participación en la historia a través de estereotipos que promueven el capacitismo (Ferreira, 2011; Rosato et al., 2009). Es fundamental seguir trabajando en nuevos enfoques que permitan problematizar la participación de los colectivos históricamente invisibilizados en la historia escolar (Santisteban, 2015; Jara y Santisteban, 2018; Knudsen, 2005; Massip et al., 2020).

Los textos de estudio son fundamentales para asegurar la implementación de las diferentes políticas de inclusión, ya que contribuirían a una educación de calidad en la medida en que los contenidos presenten un enfoque de Derechos Humanos y sean representativos de las diversidades humanas.

Al afirmar que las PsD sufren marginación, opresión y exclusión a pesar de los avances en materia de desarrollo sostenible, requiere plantearse la cuestión del poder y el reconocimiento de que en las sociedades existen barreras institucionales, ideológicas, estructurales y materiales que excluyen a las personas discapacitadas. Por lo tanto, reconocer la exclusión social sería uno de los primeros pasos en la lucha por alcanzar la inclusión social y educativa de las personas en situación de discapacidad (Barton, 2009).

REFERENCIAS

Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En P. Brogna (Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 123-136). Fondo de Cultura Económica.

Brugelles, C. y Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide.* UNESCO.

Bel Martínez, J.C. y Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação,* 23, 1-23. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de ética y política (7),* 119-137. https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502

Ferrante, C., Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico. *Pasado Abierto* (13), 4-28. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto

Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"? *Revista Latinoamericana sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad,* 6(3), 6-19. https://www.um.es/discatif/documentos/disgloedu.pdf

Jara, M.A. y Santisteban. A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y A. Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de les ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.

Knudsen, S. (2005). Intersectionality- A theorical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. En: Bruillard, E. et al. (Org). *Caught in the web or lost in the textbook? Eighth international conference on learning and educational media* (pp.61-76) Iartem.

Martínez, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 213-229. http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1871

Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei*, *(2),* 167-196. https://revistas.um.es/pantarei/article/view/445831

Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu, B. (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp.44-47). Universidad de Las Palmas: AUPDCS.

MINEDUC (2002). *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media. Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular.* Unidad de Currículum y Evaluación.

Ouédraogo, A. (1998). Les contenus sexistes del manuels scolaires. Au malheur des filles et des femmes dnas les manuels burkinaé. En M.F. Lange *L´école et les filles en Afrique* (pp. 121-140). Karthala.

Pagès, J. (2008). Los libros de texto de cuencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas*. Seminario Internacional Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 24-56). Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.

Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas publicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas, 16*(3), pp. 111-121. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura/AUPDCS, 383-393. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf

Soaje, R. y Orellana, P. (2013). *Textos escolares y calidad educativa: estudio de la calidad de los textos escolares de lenguaje y comunicación e historia, geografía y ciencias sociales entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010.* Editorial Universitaria.

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sanchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología (39),* XX, 87-105. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004

VIII

LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PROCESOS DE FORMACIÓN

1

COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA: EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Maria João Barroso Hortas
Alfredo Gomes Dias

1. INTRODUCCIÓN

Los principios políticos y sociales, que están en la base de los ODS, reclaman una visión del mundo pautada por los valores de una cultura para la democracia, lo que implica que los sistemas educativos de cada país asuman nuevas responsabilidades. En este capítulo, la formación inicial de profesores tiene un papel relevante que desempeñar para garantizar la promoción de actitudes y capacidades, valores y conocimientos, necesarios para que la educación de niños y jóvenes les haga capaces de pensar críticamente y de participar en la dinámica de transformación social.

Con esta finalidad se ha llevado a cabo el proyecto EDCD-TEP, incluido en el Programa *DISCO,* durante el segundo semestre de 2020 y el año 2021. Proyecto coordinado por un equipo de docentes de la Universidad Autónoma de Barcelona y otras dos instituciones colaboradoras: la Universidad Metropolitana de Manchester y la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Lisboa (ESELx).

Durante la realización de este proyecto, el equipo de docentes de la ESELx ha iniciado un proceso de cambio en las asignaturas de Ciencias Sociales del plan de estudios del Máster en Educación de Primer Ciclo de Enseñanza Primaria, y de Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el Segundo ciclo

de Enseñanza Primaria (6-12 años-MPHGP). En particular, en la unidad curricular (UC) de Sociedad, Cultura y Territorio (SCT), con el fin de garantizar a los la vivencia de un aprendizaje que promueva las Competencias para una Cultura Democrática (CCD), a partir del modelo definido por el Consejo de Europa (2017).

Nos proponemos comprender de qué modo la vivencia de procesos participativos en la gestión del currículo por parte de los estudiantes durante su formación inicial puede permitir desarrollar CCD que puedan ser activadas posteriormente en su práctica docente. Para tal analizamos (i) los procesos de construcción del conocimiento vividos por los estudiantes en la UC; (ii) los proyectos concebidos por los estudiantes; y (iii) la evaluación final realizada por los estudiantes a través de un proceso de reflexión y participación. Metodológicamente, recurrimos al análisis de contenido de las actividades de los estudiantes y de los escritos recogidos sobre las dinámicas vividas, bien presencialmente, bien *online*.

2. DESARROLLO SOSTENIBLE Y DEMOCRACIA

El análisis de las 17 ODS nos lleva a examinar dos factores que pueden condicionar la capacidad de aproximarnos a estos objetivos: (i) son varios los que se relacionan directamente con el bienestar de los pueblos (pobreza, hambre, igualdad de género, crecimiento económico, desigualdades, paz y justicia) y que sólo podrán ser alcanzados en el marco de un nuevo modelo de desarrollo económico y social, lo que implica procesos de transformación social; (ii) el trabajo de los diferentes pueblos y países, con la expectativa de alcanzar los ODS, sólo será posible si se concreta en procesos que den valor a una cultura democrática, y en particular, que promuevan la participación crítica y activa de los ciudadanos. Se trata de construir un mundo que respete los "human rights and human dignity, the rule of law, justice, equality and non-discrimination; of respect for race, ethnicity and cultural diversity; and of equal opportunity permitting the full realization of human potential and contributing to shared prosperity" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.4).

El desafío que se levanta frente a la comunidad internacional para alcanzar los ODS requiere, por tanto, de la construcción de sociedades que funcionen con una cultura democrática y la promuevan, es decir, con valores, actitudes y prácticas democráticas. En esta relación entre los ODS y la cultura democrática, la educación juega un papel destacado, si está orientada al desarrollo de las CCD (Fig.1).

FIGURA 1. Competencias para una Cultura Democrática (CCD)



3. NOTA METODOLÓGICA

El presente estudio surge de una experiencia realizada en el segundo semestre del año lectivo 2020-2021 en la unidad curricular de SCT, en la clase de 1.º del MPHGP, con una duración de 40,5 horas. Recurrimos al análisis del contenido de las actividades de los estudiantes y a sus escritos sobre las dinámicas vividas, bien presencialmente, bien *online*.

El análisis de los trabajos finales, a partir de una plantilla de autoevaluación elaborada en común, ha posibilitado la identificación (i) de los conocimientos elaborados en los diferentes procesos de investigación, (ii) la incorporación de las CCD en las propuestas didácticas concebidas en

torno a cuestiones sociales relevantes, y (iii) de la contextualización de estas propuestas en el marco de los currículos de Enseñanza Primaria y del medio sociocultural de los alumnos a los que se dirigía.

El análisis de los contenidos se ha ampliado a la actividad escrita, individual y colectiva, de los estudiantes, en las dos últimas sesiones de la UC, dedicadas exclusivamente a evaluar los Proyectos (PP-D) y todo el proceso formativo realizado.

4. DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA ESELX

La formación de niños y jóvenes competentes para el ejercicio de una ciudadanía crítica, que se implique en los problemas que forman parte de su día a día, sólo es posible si tenemos en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales debe basarse en problemas sociales relevantes (Pagès y Santisteban, 2011). Cabe garantizar, en la formación inicial de profesores, el desarrollo de dos competencias fundamentales: (i) analizar y reflexionar sobre la realidad social e (ii) intervenir en movimientos de transformación social, de forma que ambas contribuyan a formar conciencias y prácticas ciudadanas (Hortas y Dias, 2020).

Así, en el ámbito del proyecto EDCD-TEP, el equipo de profesores ha introducido profundos cambios en la UC de SCT. Además de reformular los objetivos, en la que ha quedado patente la idea de introducir la perspectiva de una ciudadanía global, que ponga en valor los derechos humanos y promueva el pensamiento crítico en torno a problemas sociales relevantes, se han introducido nuevos principios metodológicos en la formación de los estudiantes para que los habilite a desarrollar las CCD en la enseñanza primaria (6-12 años). Así, se ha iniciado un proceso de elaboración de una nueva práctica (trans)formadora, optimizando la reflexión y el conocimiento que se ha venido acumulando a lo largo del trabajo desarrollado, que ensaya la formación de una "comunidad de práctica" (Wenger-Trayner y Wenger Trayner, 2015), cuyos miembros se comprometen a participar en actividades y debates, a ayudarse mutuamente y a compartir información, con la finalidad de contribuir al crecimiento individual y de grupo.

Las metodologías de formación han seguido seis principios que se consideran esenciales para garantizar una práctica democrática en el aula: (i) aprendizaje centrado en los estudiantes, (ii) participación activa de los estudiantes en las diferentes fases del trabajo, (iii) aprendizaje autónomo, (iv) apoyo tutorial de los profesores, (v) vivencia democrática dentro del aula y (vi) toma de decisiones compartida.

Esta nueva práctica se ha desarrollado en torno a un plan de trabajo de carácter investigador que conlleva la elaboración de un PP-D.

En la 1.ª fase (6,5 horas) se profundizó en el marco teórico, en periodos de reflexión compartida (world café) y de debate en torno a cuestiones directamente relacionadas con las CCD.

En la 2.ª fase (4 horas), los estudiantes, organizados por grupos, concibieron un plan de trabajo a desarrollar, a partir de una premisa nuclear: la elaboración de un PP-D en el ámbito de la educación para una cultura democrática conlleva que este sea orientado hacia el estudio de cuestiones sociales relevantes, debidamente contextualizadas de acuerdo con: (a) las características de los alumnos; (b) las posibles relaciones con el currículo de Primaria; (c) las competencias democráticas que se pretenda recalcar.

En la 3.ª fase (6 horas), los grupos perfilaron sus primeras ideas sobre el PP-D que querían elaborar, articulando, en un todo coherente, la cuestión social relevante identificada y las CCD que podrían ser desarrolladas en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales con alumnos de Primaria. Estas primeras ideas fueron expuestas en carteles y discutidas en el grupo grande, en un proceso participativo y colaborativo.

La 4.ª fase (16 horas) consistió en la elaboración de los PP-D para un aula de Primaria (6-12 años). Esta fase contó con la supervisión de los dos docentes. Concluidos los proyectos, fueron presentados en grupo grande a lo largo de dos sesiones (5.ª fase / 4 horas), lo que permitió (i) debatir ideas; (ii) intercambiar experiencias; (iii) exponer dificultades; (iv) reconocer los aprendizajes; (v) (auto)evaluar los aprendizajes.

En la 6.ª fase (4 horas), los estudiantes fueron invitados a reflexionar y a evaluar los aprendizajes realizados a lo largo de la UC.

5. LOS PROYECTOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS

El desarrollo de estos proyectos ha requerido la simulación de un contexto socioeducativo de partida y la caracterización de un grupo-aula, a partir del cual fuese posible definir una situación-problema. En este proceso han sido animados a pensar el currículo de forma crítica para promover una enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en cuestiones socialmente relevantes (CSR). Estas cuestiones surgieron con los diferentes problemas identificados por los estudiantes en el ámbito de cada contexto socio-educativo y de las competencias seleccionadas (Tabla 1). A partir de ellas, definieron los contenidos y conceptos a investigar con los alumnos en los PP-D que habían diseñado.

TABLA 1. Relación entre las CCD y las cuestiones socialmente relevantes de los PPD

CCD	CSR
Puesta en valor de la diversidad cultural	1. ¿Lo que nos une es la diferencia? 2. ¿A las personas que pertenecen a la cultura musulmana se las asocia siempre con las guerras y el terrorismo?
Resolución de conflictos	3. ¿La capacidad de resolver conflictos deriva de competencias de autonomía y de la relación empática entre los alumnos?
Cooperación Capacidad de análisis y de pensamiento crítico	4. ¿De qué modo la utilización de las NTIC, desde una perspectiva colaborativa, contribuye a desarrollar la alfabetización crítica digital?
Apertura a la diferencia cultural y a las convicciones, visiones del mundo y prácticas diferentes	5. Conflictividad cultural.

Fuente: Proyectos investigadores de los estudiantes. Elaboración propia

En cada proyecto, los estudiantes definieron un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje a desarrollar con y por los alumnos, envoviéndoles en procesos de búsqueda, tratamiento y análisis de información, comunicación y evaluación (Tabla 2).

Las estrategias planteadas mostraron la preocupación por recurrir a metodologías activas que permitieran que los alumnos se interesaran en la construcción de conocimiento, constatando que desarrollaban ya un conjunto de competencias didácticas que estimulan fácilmente el diseño de PP-D con los alumnos, ahora pensadas con la perspectiva de las CCD.

El desarrollo de este itinerario desafió a los estudiantes a realizar una reflexión permanente sobre las lecturas efectuadas, el análisis de documentos, la construcción de las propuestas pedagógico-didáticas y la comunicación de los resultados (grabados en video). Esta reflexión fue frecuentemente compartida con los compañeros de clase y con los docentes, en grupo grande, en un proceso participativo en el que todos contribuyeron en la creación de cada proyecto. De esta reflexión crítica permanente, los estudiantes constataron que son variadas las CCD que cabe desarrollar si se implican en un proceso de estas características, entre las que pueden destacarse: en la dimensión *Actitudes*, el respeto y la tolerancia de la identidad de género; en la dimensión *Capacidades*, la empatía; en la dimensión *Conocimiento y comprensión crítica*, el conocimiento y comprensión crítica del mundo.

TABLA 2. Etapas de Actividad Investigadora para alumnos de 1º/2º Ciclo de Primaria (6-12 años)

Etapas de la atividad investigadora	Actividades
Elaboración de ideas previas	Diseño de mapas mentales Exploración de imágenes Representaciones gráficas
Selección de información	Análisis de Imagenes Trabajo de campo Realización de entrevistas Exploración de objetos pessoais Grabaciones de audio Mobilización de recursos tecnológicos diversos
Tratamiento y análisis de información	Representación en mapas, esquemas y gráficos Producción de Video Construcción de Mural
Comunicación de los resultados	Debates en el grupo y en la comunidad escolar Talleres culturales Visita a museo virtual Dinámica de World café Exposiciones de los trabajos de los alumnos
Evaluación	Auto y hétero evaluación Evaluación del profesor

Fuente: Proyectos de investigación de los estudantes. Elaboración propia

6. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Para concretar una perspectiva de cultura para la democracia de la evaluación, ha sido esencial (i) concebir, de una forma participativa, la propuesta de trabajo (elaboración de un PP-D); (ii) dar a los estudiantes (grupos de trabajo) la libertad de escoger el tema, las CSR y las CCD que integrarían en su proyecto; (iii) establecer una comunicación continua entre los estudiantes y los docentes; (iv) disponer de tiempo para compartir, promoviendo la reflexión crítica sobre los diferentes procesos de aprendizaje protagonizados por los grupos de trabajo; (v) crear un instrumento de (auto)evaluación, con indicadores y valores de clasificación definidos por los estudiantes; (vi) disponer de un tiempo dinámico de evaluación en las dos últimas sesiones, cruzando la reflexión individual con el debate en grupo grande y recogiendo notas escritas con las impresiones de los estudiantes.

En las dos sesiones finales de evaluación, los estudiantes circularon libremente por el aula, expresando sus opiniones sobre el trabajo realizado y los

niveles de desempeño alcanzados, recogiendo sus opiniones y reflexiones en seis paneles, cada uno de ellos con un indicador de evaluación de la UC.

De un modo general, consideran que el nivel de adquisición de las CCD ha sido elevado, resultado del proceso de investigación, del trabajo práctico realizado a través de la creación de los PP-D y de los tiempos para compartir en grupo pequeño y grande.

Respecto al nivel de democratización vivido en la UC, los estudiantes manifestaron su satisfacción, tanto por escrito como oralmente, sobre el modo en que vivieron esta experiencia, en "libertad", en "democracia" y con "autonomía". Se resaltó la importancia de compartir el poder, dentro del aula: "la democracia no se aprende, ¡se vive!".

El tercer panel de autoevaluación se centró en la preparación para ejercitar las CCD en el aula, como futuros maestros. Los resultados fueron más discretos, con el reconocimiento de que todavía hay un largo camino por recorrer para sentirse preparados y confiar en su capacidad para promover las CCD en en aula.

El cuarto indicador "¿Qué obstáculos y desafíos se le plantean a un profesor empeñado en el desarrollo de CCD?". Se pidió a cada estudiante que identificase un obstáculo o una dificultad diferente de los que iban identificando los compañeros que les antecedían. Se destacaron, en primer lugar, aquella en la que la ESELx y su plan de formación es responsable: "falta de formación". Los estudiantes recalcaron además las dificultades que plantea la gestión de las escuelas, en particular cuando "impiden la autonomía del profesor", así como la rutina de las prácticas "tradicionales y estereotipadas".

Un quinto panel "¿Qué prácticas se deben priorizar en el desarrollo de las CCD?". Fueron muchas las sugerencias aportadas, todas ellas centradas en "prácticas activas y dinámicas que permitan la formación de representaciones mentales asociadas a la democracia".

El sexto panel, "¿Qué prácticas, modalidades e instrumentos de evaluación participativa pueden ser movilizados en una práctica docente democrática?". Los estudiantes destacaron cuatro ideas fundamentales: (i) "situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje", (ii) "utilizar instrumentos de auto y heteroevaluación"; (iii) "permitir que los alumnos sean actores y autores de sus aprendizajes" y (iv) "permitir que los alumnos sean intérpretes activos del proceso de evaluación".

NOTA FINAL

A lo largo de esta experiencia de formación ha quedado patente la importancia que adquiere la participación de los estudiantes en la elaboración de su proceso formativo, como futuros profesores. Todas las fases del trabajo

puesto en marcha incorporaron la aportación de los estudiantes, especialmente en cuanto a (a) la concepción y desarrollo de los proyectos diseñados por cada grupo de trabajo, (b) colaboración, entre estudiantes y docentes, en los diferentes momentos de toma de decisiones; (c) evaluación de la UC, con la definición de las modalidades, los trabajos y los indicadores de evaluación bajo la responsabilidad de los estudiantes.

Una vez concluido este trabajo, la intención es continuar en los siguientes años, reconociendo, por un lado, las potencialidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales para el desarrollo de las CCD y, por otro lado, la convicción de que los desafíos que el mundo afronta al inicio del siglo XXI – xenofobias populistas, desigualdades sociales a diferentes escalas, agravamiento de las divisiones artificiales entre los pueblos – exigen la afirmación de una cultura para la democracia, que nos permitirá, también, alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia Geral das Nações Unidas (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolução A/69/L.85. Assembleia Geral das Nações Unidas. United Nations Official Document.

Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Resumo*. Conselho da Europa. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15

Direção-Geral da Educação (2021, dezembro). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [ODS] | Direção-Geral da Educação (mec.pt).

Hortas, M. J., y Dias, A. (2020). Education for Global Citizenship: teacher training at Lisbon Higher School of Education (Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa). *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 7*, 45-63.

Pagès, J., y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Wenger-Trayner; E., y Wenger-Trayner, B. (2015). *Comunidades de práctica, una breve introducción*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Buenos Aires.

2

¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL? CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Noelia Pérez-Rodríguez
Nicolás De Alba Fernández
Elisa Navarro-Medina

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿Qué ciudadanía para qué sociedad?

En la actualidad son numerosos los problemas sociales que nos rodean. Desde organismos oficiales como la Unesco se propone, desde un punto de vista interdisciplinar, una serie de metas a alcanzar de aquí a 2030 mediante lo denominado Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2017). El fin último de los mismos es, por un lado, tomar conciencia de los grandes retos sociales y ambientales a los que nos enfrentamos como humanidad; por otro, desarrollar acciones para avanzar hacia sociedades más democráticas, sostenibles, justas e inclusivas. Partiendo de esta premisa, la educación juega un papel relevante como formadora de una ciudadanía comprometida, crítica y creativa para enfrentar los retos actuales y futuros. Aún más, las Ciencias Sociales, por su propia idiosincrasia y relación con el entorno social deben actuar con decisión en esta dirección reforzando, entre otras cuestiones, la formación inicial del profesorado.

En este estudio pretendemos acercarnos a las concepciones e ideas previas de profesorado en formación de Educación Infantil. El objetivo principal es explorar sus modelos mentales y representaciones sobre los ODS y su relación con el conocimiento del entorno social, en vías de diseñar actividades de contraste que, partiendo de las mismas, puedan ayudar a complejizar su conocimiento crítico sobre esta cuestión.

1.2. El conocimiento del entorno social frente al reto de los ODS

¿Qué importancia tiene enseñar el conocimiento del entorno social? Esta cuestión es clave como formadores/as de profesorado. Pensar sobre lo que nos rodea, ya sea en el espacio o en el tiempo, preguntarnos si realmente el mundo debería ser lo que es o si podemos imaginar nuevas realidades, reflexionar quiénes somos y por qué o preocuparnos por alcanzar sociedades más justas socialmente son cuestiones relevantes, dinámicas y complejas. Para intentar enfrentarnos a las mismas, los docentes debemos contar con distintas habilidades y competencias. Sin duda, la más relevante es estar en el mundo, conocer qué nos rodea y leer de forma crítica la realidad.

Bajo esta premisa, la formación inicial docente del profesorado tiene un papel relevante en esta cuestión. La Didáctica de las Ciencias Sociales, desde un carácter interdisciplinar y considerando todos los factores y disciplinas que aúna (históricos, geográficos, políticos, económicos, entre otros), debe servir de base para ayudar a los estudiantes en formación a conocer su realidad, interpretarla de forma crítica y dar respuestas reales a las situaciones que se nos presentan. Por tanto, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene una responsabilidad para "formar a la ciudadanía para su presente y su futuro" (Pagès, 2019, p.6).

Desde la formación inicial del profesorado es por tanto imprescindible partir y considerar los problemas sociales de nuestra sociedad (Santisteban, 2019) en conexión con los retos presentados por los ODS (Naciones Unidas, 2017). Sin embargo, como argumentan García et al. (2015, p.2):

> Los modelos de formación universitaria suelen ser academicistas, basados en la transmisión de saberes fragmentados y mantienen una visible separación entre la teoría y la práctica. Y así no se puede preparar al profesorado para educar a su futuro alumnado como ciudadanos comprometidos con su sociedad.

En este sentido, debemos aspirar a alcanzar un modelo de formación crítico y basado en la resolución de problemas prácticos profesionales (Navarro-Medina, 2020; Pérez-Rodríguez, 2020). Estos problemas deben resolver cuestiones como ¿qué problemáticas sociales podemos y debemos trabajar en el aula?, ¿cómo podemos trabajarlas? En este sentido, investigaciones previas han demostrado que, si bien los estudiantes en formación inicial son capaces de seleccionar problemáticas sociales del entorno, existe una dificultad cuando deben dar razones didácticas argumentadas de por qué debemos hacerlo (Navarro-Medina et al., en prensa; Pérez-Rodríguez y Navarro-Medina, en prensa). Esto último nos plantea nuevos retos y nos invita a dar aun más valor a las ideas y concepciones previas del profesorado en formación. Conectar con sus experiencias como personas y ciudadanos,

y partir de sus visiones sobre el mundo, nos permitirá diseñar actividades que favorezcan el contraste de ideas y el desarrollo de su capacidad crítica (Huddleston, 2005).

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este estudio es conocer cuál es la percepción que tienen los maestros y maestras de Educación Infantil en formación sobre la relación entre los ODS y el conocimiento del entorno social.

En total participan 53 docentes en formación de la materia *Conocimiento del Entorno Social en Educación* Infantil, materia obligatoria del tercer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla. A través de un método descriptivo e interpretativo, y valiéndonos de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, profundizamos en sus concepciones sobre esta cuestión. El estudio se desarrolla antes de abordar esta temática, por lo que sirve como exploratorio de concepciones e ideas previas. Nos permite como formadores/as diseñar actividades de contraste que favorezcan complejizar las ideas de los estudiantes hacia lo que consideramos deseable.

Los problemas de investigación que pretendemos responder son:

1. ¿Cuáles son las concepciones e ideas previas de las maestras y maestros en formación sobre los ODS?
2. ¿Qué ODS conocen?
3. ¿Qué experiencias previas han tenido durante el Grado con los ODS?
4. ¿Qué concepciones e ideas tienen sobre la relación entre los ODS y el conocimiento del entorno social?

Para el análisis de los datos se han seguido las pautas de la teoría fundamentada, pues no existían categorías previas consideradas (Strauss y Corbin, 2002). Por este motivo, la codificación se ha realizado en abierto, considerando las cuestiones que nos interesaban responder. Además, se ha realizado un análisis de frecuencias y porcentajes para describir las tendencias halladas.

Como cualquier investigación en educación el estudio cuenta con algunas limitaciones, como es el propio hecho de acercarnos a las concepciones previas de los estudiantes mediante un único instrumento o ser un estudio de carácter exploratorio y puntual que no permite conocer cómo evolucionan las ideas de los estudiantes después de trabajar la temática. No obstante, el estudio fue muy valioso para profundizar en las cuestiones más desconocidas. Además, también sirvió a los estudiantes como proceso de reflexión previo a trabajar la temática. Cada uno de ellos/as pudo tomar conciencia de su propio conocimiento y dificultades en relación a las cuestiones abordadas.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio se han organizado en base a los problemas de investigación presentados con anterioridad.

Las concepciones del profesorado en formación sobre los ODS son diversas, como se recoge en la Tabla 1. Del total de participantes, el 34% reconoce no saber qué son los ODS, mientras que el 18,9% prefiere no responder a la pregunta. El resto de las respuestas son dispersas, aunque es destacable que el 17% reconoce que son "metas para mejorar los recursos de los que disponemos" mientras que solo el 4% tiene una visión comprometida con los ODS al declarar que son una "representación de los problemas que debemos intentar solucionar como ciudadanía".

TABLA 1. Concepciones sobre los ODS

Argumentos	Frecuencia (%)
Objetivos progresivos	1 (1,9%)
Iniciativa institucional	1 (1,9%)
Compromiso de distintos países con el desarrollo sostenible	2 (3,8%)
17 objetivos	4 (7,5%)
Representación de los problemas de nuestro entorno (pobreza, cambio climático)	4 (7,5%)
Representación de los problemas que debemos intentar solucionar como ciudadanía (desarrollar espacios inclusivos; reducir la contaminación…)	4 (7,5%)
Metas para mejorar los recursos de los que disponemos (ej. Energéticos, medioambientales…)	9 (17,0%)
No responde	10 (18,9%)
No los conoce	18 (34,0%)
Total	53 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tipología de ODS (Tabla 2) el 54,7% de los participantes reconoce que no conoce ninguno en especial, mientras que el resto (45,3%) expone ejemplos de algunos de ellos. En este caso, algunos aportan varios ODS, entre los que destacan "el fin de la pobreza" (Ft=11) o "acción por el clima" (Ft=6).

TABLA 2. Tipología ODS

		Frecuencia Tipología (Ft)*	Frecuencia Total (%)
Sí, ¿cuáles?	Uso del agua	1	24 (45,3%)
	Comunidades y ciudades sostenibles	1	
	Paz, justicia e instituciones sólidas	1	
	Salud	2	
	Vida ecosistemas terrestres	3	
	Vida submarina	4	
	Igualdad de género	5	
	Educación	5	
	Clima	6	
	Fin de la pobreza	11	
No			29 (54,7%)
Total			53 (100%)

*Fuente: Elaboración propia. *En esta categorización existe más de una respuesta por participante.*

En relación con sus experiencias previas con los ODS durante su formación en el Grado (Tabla 4) el 58,3% reconoce que no ha tenido ninguna experiencia, algo que es destacable puesto que se encuentran en tercero de un Grado de cuatro años. Aquellos que reconocen haber trabajado con los ODS (41,5%) refieren diferentes finalidades al hacerlo, entre la que destaca "diseñar material didáctico" a partir de los mismos (Ft=15). Solo dos respuestas ponen el foco en "conocer algunos problemas sociales" (Ft=1) o "para mejorar nuestro entorno y futuro" (Ft=1).

TABLA 3. ¿Has trabajado alguna vez con los ODS durante el Grado?, ¿Para qué?

		Frecuencia tipología (Ft)	Frecuencia total (%)
Sí, ¿con qué finalidad?	Para concienciar a la sociedad	1	22 (41,5%)
	Para conocer algunos problemas sociales	1	
	Para mejorar nuestro entorno y futuro	1	
	Para desarrollar conciencia sostenible	2	
	Para conocerlos teóricamente	2	
	Para diseñar material didáctico	15	
No han tenido ninguna experiencia durante el Grado			31 (58,5%)
Total			53 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

Por último, nos interesaba conocer qué relación establecían entre los ODS y el Conocimiento del Entorno Social (CES). Según los resultados (Tabla 4), la mayoría de los estudiantes no justifica la relación entre ambas (49,1%):

"Sí, considero que se pueden trabajar en esta asignatura." (Est_8)

"Creo que están relacionadas, pero no lo sé" (Est_42)

TABLA 4. ¿Crees que los ODS tienen alguna relación con el CES?

Argumentos		Frecuencia tipología (Ft)	Frecuencia total (%)
Se relacionan	Los ODS están basados en el entorno	3	27 (50,9%)
	Ambas consideran el comportamiento social	4	
	Ambas buscan la solución de problemas sociales	4	
	Ambas relacionan los ámbitos natural y social	4	
	Ambas implican relación individuos-sociedad	6	
	Ambas aspiran a compromiso y mejora social	6	
Relación no justificada			26 (49,1%)
	Total		53 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, otras concepciones, aunque minoritaria, apuntan a que ambas se desarrollan dentro de un marco que aspira al "compromiso y la mejora social" (Ft=6):

> *"Que suponen de un compromiso, concienciación e implicación por parte de la sociedad y entorno"* (Est_25)
>
> *"Desde mi punto de vista, el objetivo de ambos es crear una mejor sociedad"* (Est_51)

O que ambas implican una "relación entre los individuos y la sociedad" (Ft=6):

> *"La sociedad en su conjunto quien debe gestionar los ODS. Todo lo que hagamos como individuos repercute en nuestro entorno."* (Est_15)
>
> *"La mayoría* [de ODS] *implica relaciones sociales con el entorno, es decir son objetivos para sostener la sociedad y las relaciones que encontramos en ella"* (Est_58)

4. CONCLUSIONES

El estudio presentado ha servido principalmente para reconocer, por un lado, la ausencia de la integración de los ODS en la formación inicial del profesorado y, por otro, para tomar las decisiones didácticas necesarias para enriquecer el conocimiento del profesorado desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Conocimiento del Entorno Social).

Los principales resultados permiten afirmar que el 34% de los participantes en el estudio no conocen los ODS, destacando que pocos de ellos perciben una responsabilidad personal y ciudadana para responder a los retos recogidos en los ODS (7,5%). Esto justifica que la mayoría (54,7%) no cuenten con ideas previas sobre los tipos de ODS existentes. Observando la formación inicial de docentes es llamativo que el 58,5% de los participantes reconoce que no ha tenido experiencias previas con los ODS durante el Grado. Esto debe hacernos reflexionar la necesidad de incorporar esta temática de forma transversal e interdisciplinar. En relación con el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque aproximadamente la mitad (50,9%) piensa que los ODS tienen una relación con el conocimiento del entorno social y ofrecen argumentos de su relación, también hay un alto porcentaje de estudiantes (49,1%) que no la justifican ni argumentan. Una mínima parte (Ft=6) creen que están íntimamente relacionados, en la medida en que persiguen el compromiso e implicación de las personas con el entorno y su mejora social.

Esta investigación permite argumentar la necesidad de profundizar en esta temática desde la formación inicial del profesorado, y con más hincapié desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. El objetivo no debe ser que el profesorado conozca los ODS desde una perspectiva teórica, sino más bien

que sirvan de base para acercarse a los retos sociales, económicos y ambientales presentes, ¿cuáles son?, ¿cómo podemos trabajar con ellos en el aula?, ¿qué medidas o acciones dependen de nosotros/as como ciudadanía? Esto permitirá complejizar su conocimiento, su capacidad argumentativa y su sentido crítico sobre los problemas sociales que nos rodean. El fin último es concienciar y sensibilizar al profesorado en formación sobre el papel que juegan hoy y en el futuro, como ciudadanos y profesionales en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Pérez, F.F., de Alba Fernández, N., y Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Eds), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Patròn Editore: Bologna.

Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, *4*(3), 50–63. https://doi.org/10.2390/jsse-v4-i3-995

Naciones Unidas. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017_Spanish.pdf

Navarro-Medina, E. (2020). ¿Qué problemáticas sociales y patrimoniales hay en tu entorno? Propuesta de trabajo integrado para los Grados de Educación Infantil y Primaria. En E. Navarro-Medina y R. Porlán (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1474-1499). Editorial de la Universidad de Sevilla. http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.064

Navarro-Medina, E. Pérez-Rodríguez, N. y De-Alba-Fernández, N. (en prensa). Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS, Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, *5*, 5–22. https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5

Pérez-Rodríguez, N. (2020). Aprender y enseñar en torno a Problemas Sociales Relevantes. Un Ciclo de Mejora de Aula en Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. Navarro-Medina y R. Porlán (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 2452-2473). Editorial de la Universidad de Sevilla. http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.110

Pérez-Rodríguez, N. y Navarro-Medina, E. (en prensa). Itinerarios de cambio en las concepciones de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre los problemas sociales y patrimoniales relevantes. En J.C. Colomer et al., *Repensar el Currículum de Ciencias Sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica.* Editorial Dykinson.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, *10*, 57–79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

3

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN NUEVAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

José Joaquín Luque García

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015 la Asamblea general de las Naciones Unidas aprobó la resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible" (Naciones Unidas, 2015). En su preámbulo la Agenda se define como "un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad" a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que incorporan a su vez 169 metas a conseguir en quince años. Entre estos objetivos y se integran conjugando las tres dimensiones del desarrollo sostenible, concretadas como la económica, social y ambiental[1]. Asimismo, la nueva agenda se postula como continuadora y enmendadora de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Este estudio cobra sentido a razón del Objetivo 4, por el que se pretende "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Entre sus metas se encuentra el que todos los estudiantes cursen una educación primaria y secundaria de calidad, con un aprendizaje pertinente y efectivo. Se enfatiza la adquisición de competencias afines al desempeño de la persona en el mundo real y a la resolución de los problemas cotidianos, como el acceso al empleo. Asimismo, se destaca la necesidad de adquirir conocimientos en desarrollo sostenible y otros

[1] El término "Desarrollo Sostenible" quedó definido por el Informe Brundtland en 1987 como un proceso por el que se satisfacen las necesidades presentes sin poner en peligro los medios para la satisfacción de las necesidades de futuras generaciones. Desde entonces, el concepto ha sido puesto en discusión surgiendo multitud de definiciones y asociándose a diferentes dimensiones. Así, a las dimensiones otorgadas por Naciones Unidas existen autores que agregan una dimensión cultural y otra política (Armburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015).

valores que enlazan de forma transversal con el resto de ODS como son "los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y no violencia" (Naciones Unidas, 2015: 19-20) o la colaboración entre personas e instituciones.

Casi veinte años antes de esta resolución, Pérez Gómez (1997) ya apuntaba la necesidad de una educación entendida como un proceso reflexivo y de aprendizaje compartido, que potencie la creación de sujetos activos y renuncie al rol pasivo que la educación tradicional ha atribuido al discente. De esta forma, consideramos incompatible el modelo tradicional de enseñanza con la consecución de los ODS. Aunque son numerosos los estudios que señalan la compatibilidad de los contenidos currículum de Educación Secundaria en España con la enseñanza en sostenibilidad y desarrollo sostenible (Corrales Serrano y Garrido Velarde, 2020; Corrales Serrano et al., 2013; Granados Sánchez, 2011), su mera introducción en las aulas tendrá un corto alcance si no es acompañado de un cambio de paradigma en la práctica educativa y en las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es aquí donde cobra protagonismo el profesorado y, en especial, la formación del mismo. Es posible encontrar un importante volumen de literatura académica que apuesta por una Universidad que sirva de motor para la difusión y el afianzamiento de valores y conductas en torno a la sostenibilidad. En ella la formación de futuros docentes a través de los grados de Educación y del Máster de Profesorado es observada como una pieza clave en el afianzamiento de una enseñanza para el desarrollo sostenible (Bernis Carro, 2019; Callero Llinares et al., 2019; Aramburuzabala et al., 2015; Vilches y Gil Pérez, 2012).

De este modo, la formación del profesorado debe contemplar la puesta en valor de los ODS, así como el desarrollo de las competencias necesarias para que los docentes en formación sean capaces de llevar a cabo prácticas educativas sostenibles en sí mismas, que fomenten la participación, la colaboración, el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. En este sentido las metodologías basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y medios digitales, como por ejemplo, la gamificación o el aula invertida, han cobrado un enorme protagonismo a razón de los buenos resultados obtenidos en diferentes experiencias, que afirman una mayor participación, colaboración e involucración del discente (Moreno Guerrero et al., 2021; Escudero-Nahón y Mercado López, 2019; Froehlich, 2018; Cid Cid et al., 2018; Nouri, 2016).

Con todo, el cambio de paradigma educativo y el empleo de las TIC se encuentra lastrado por la falta de competencias en este aspecto del profesorado actual (Moreno Guerrero et al., 2021; Ojando Pons et al., 2019) y, por otro lado, a pesar de que las nuevas generaciones de egresados universitarios pueden ser considerados nativos digitales, diferentes estudios vienen a señalar una escasa capacidad de aplicación profesional, pedagógica o con fines educativos de los recursos digitales (López Gil y Bernal Bravo, 2019), siendo necesario un mayor énfasis de este aspecto en los distintos grados y masters.

El presente trabajo muestra un estudio llevado a cabo en la especialidad de Ciencias Sociales del Máster en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Málaga en la que hemos analizado el grado de conocimiento de los docentes en preparación sobre los ODS, la importancia que estos reciben en el Máster, así como sus conocimientos, experiencias y expectativas sobre las nuevas metodologías. De esta forma pretendemos observar las posibles carencias del profesorado en preparación en cuanto a su conocimiento de los ODS y su posible relación en el Currículum, así como en las competencias metodológicas para poderlos transmitir y crear conciencia crítica en torno a ellos.

2. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La hipótesis sobre la que se sustenta este estudio es que la sostenibilidad es tratada de forma indirecta, marginal o insuficiente en el Máster de Profesorado. A pesar de impartir materia en relación con el concepto y valores del desarrollo sostenible, no dedica un temario específico sobre el mismo y no establece relaciones con las metodologías y prácticas docentes innovadoras impartidas en el mismo, provocando en los futuros docentes una menor preparación y predisposición a educar en torno a ellos.

El objetivo principal que persigue este trabajo es conocer el lugar que ocupa en el Máster la enseñanza en desarrollo sostenible y sostenibilidad. Asimismo, buscamos analizar las competencias en nuevas metodologías que se adquieren en el mismo y observar si se establece relación entre las mismas y el desarrollo sostenible.

Para ello, en primer lugar, realizaremos un análisis de las guías docentes de las diferentes asignaturas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en su modalidad de Ciencias Sociales. Este consta de 60 créditos que se distribuyen de la siguiente manera: 36 de formación obligatoria, 10 optativos y 16 correspondientes al Trabajo fin de Máster y Prácticas externas. De entre estos créditos, 44 son generales a todas las especialidades del Máster, mientras que 16 corresponden a tres asignaturas específicas de cada especialidad. En las guías docentes se diferencian competencias generales, básicas y específicas. En nuestro análisis, buscamos hallar aquellas que de forma explícita o implícita concuerden con las metas del ODS 4: Educación, contemplando elementos tales como la atención a la diversidad de capacidades, diferencias de género, respeto de derechos humanos, diversidad cultural o desarrollo de pensamiento crítico y buscando menciones manifiestas a “sostenibilidad” y “desarrollo sostenible”. Asimismo, recogemos las referentes a formación en nuevas metodologías.

En segundo lugar, hemos elaborado un cuestionario dirigido a los estudiantes del Máster. Mediante este método tratamos de observar el conocimiento y la percepción que los estudiantes poseen sobre el papel que ocupa en las enseñanzas del Máster el desarrollo sostenible y las nuevas metodologías. La encuesta contempla preguntas de respuesta simple, respuesta abierta y escalas de valoración tipo Likert.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las Guías Docentes de las diferentes asignaturas ha servido para detectar referencias a la formación en nuevas metodologías y a elementos relacionados con la consecución del ODS 4. En cuanto al primer aspecto encontramos un total de 4 competencias, entre un total de 14 generales y 53 específicas, que enfatizan aspectos como: "la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje" o "adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TIC en la función docente". Por otro lado, observamos que 5 de las 14 Competencias Generales que figuran en las Guías Docentes tienen relación con el ODS 4, mientras que en las diferentes Competencias Específicas hemos podido hallar otras 5 de un total de 53. Destacamos a continuación las siguientes:

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los Derechos Humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor
- Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autónomo.
- Detectar y analizar situaciones y dificultades que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje e intervenir adecuadamente.
- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En segundo lugar, la población que ha participado en el cuestionario que se ha realizado para este estudio es de 37 personas de las 53 que figuran como matriculadas en la Especialidad de Ciencias Sociales. En cuanto a la edad de los participantes, el grupo mayoritario es corresponde al intervalo 22-29 años con un 76% del total, mientras que el intervalo 30-39 presenta un 16% de total y el intervalo 40-49 un 8% del mismo. Las titulaciones de procedencia mayoritarias son los grados de Historia e Historia del Arte con un 54% del total entre ambas, encontrando en menor grado procedentes del Grado de Filosofía, Sociología, Antropología o Periodismo.

Al ser interrogados sobre si en su experiencia como discentes han sido objeto de prácticas educativas alternativas a la lección magistral un 62% respondieron afirmativamente, siendo Educación Secundaria y Bachillerato las etapas donde más las han experimentado con un 44% de las respuestas y las Ciencias Sociales, Humanidades e Idiomas las principales materias con un 38, 24 y 22% respectivamente.

En cuanto a la utilidad del Máster en la adquisición de conocimientos sobre nuevas metodologías, la afirmación "El MAES ha contribuido en mi desarrollo de conocimientos y competencias en nuevas metodologías" ha obtenido una valoración media de 4,1 sobre 5. Esto lo vemos, por ejemplo, en la pregunta referente al aula invertida: el 86% de los encuestados afirman conocer esta metodología, si bien tan solo un 37% de los mismos la conocían previamente al Máster. Del mismo modo, se ha respondido con una moda del valor 4 a la afirmación "las nuevas metodologías favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje".

En segundo lugar, un 60% de los encuestados afirman conocer el concepto de "desarrollo sostenible". Sin embargo, en una respuesta abierta donde se pide definirlo podemos encontrar definiciones incompletas, que no hacen relación a las implicaciones sociales y políticas del mismo, dando énfasis a aspectos medioambientales o económicos. Por otro lado, la percepción del profesorado en formación sobre los contenidos de desarrollo sostenible impartidos en el Máster es poco favorable: El 80% aproximadamente percibe como muy poco o poco el contenido en sostenibilidad, ya sea de forma explícita o implícita. Aun con ello, más de un 60% de los encuestados ven la Educación como una herramienta importante para la consecución de los ODS y piensan que es conveniente incluirlos en el currículum escolar de las Ciencias Sociales. Finalmente, en lo referente al uso de metodologías innovadoras como herramienta para transmitir los conceptos de desarrollo sostenible, tan solo un 20% de los entrevistados poseen una opinión negativa, frente a un 47% que las ven convenientes y un 33% que no tienen una opinión formada al respecto.

De todo lo anterior, se observa la utilidad del Máster en la enseñanza de nuevas metodologías, llevándose a la práctica las competencias reflejadas en las guías docentes. Sin embargo, llama la atención la dicotomía existente entre

la presencia de un buen número competencias relacionadas con el desarrollo sostenible y el escaso nivel de su puesta en práctica percibido por el profesorado en formación. Del mismo modo, pese a que la mayoría de los encuestados ven coherente la introducción de sostenibilidad en la enseñanza secundaria y opinan que las nuevas metodologías son una herramienta útil para ello, no apreciamos en las guías docentes ninguna referencia que relacione ambas competencias, tratándose de modo estanco.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos planteado la poca conveniencia del paradigma tradicional de enseñanza para la educación en sostenibilidad, siendo esta fundamental para la consecución de los ODS. En nuestra opinión, el profesorado ha de ser formado atendiendo estos principios de forma explícita, con el fin de generar conocimiento y competencias en torno a ellos. Del mismo modo, la formación pedagógica del profesorado debe orientarse hacia su preparación en prácticas docentes innovadoras, sostenibles en sí mismas, de forma que el discente adquiera un papel activo y participativo a través de ellas, fomentando el pensamiento crítico y desarrollo autónomo.

El análisis de las guías docentes y las respuestas de los encuestados vienen a reforzar la hipótesis sobre la que se basa este estudio. Si bien los profesores en formación son capacitados para el empleo de nuevas prácticas docentes, estas no son puestas en relación con los conceptos de sostenibilidad, pese a contribuir a una enseñanza inherentemente sostenible (Aramburuzabala et al, 2015). Las guías docentes contemplan la necesidad de adquirir competencias relacionadas con el desarrollo sostenible, sin embargo, no encontramos ningún contenido específico que las aborde provocando esto que no se concreten en el aprendizaje de los estudiantes del Máster de Profesorado. Como propuesta de mejora, planteamos la organización de seminarios o la inclusión de contenidos explícitos al papel del profesorado en la consecución del ODS 4, y por ende del resto del Objetivos, de forma que pueda generar cultura, planes de trabajo y prácticas educativas cuyo eje angular sea la sostenibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *19*(1), 78-95. https://bit.ly/3G3WJss

Asamblea General de Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://bit.ly/3HKcULK

Bernis Carro, C. (2019). Integrando formación e investigación sobre la transversalidad de los ODS: Género y salud, dimensiones esenciales de la sostenibilidad. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 3, 1-12. DOI:10.4995/citecma.2019.11002.

Cid Cid, A. I., Guede Cid, R., y Rodríguez-Piñero, P. T. (2018). La clase invertida en la formación inicial del profesorado: acercando la realidad del aula de Matemáticas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *70*(3), 77-93. https://bit.ly/32PrXVX

Corrales Serrano, M. y Garrido Velarde, J. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia de gamificación en 1º ESO. *Didacticae,* 9, 7-23. https://doi.org/10.1344/did.2021.9.7-23

Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada Moreno, J. y Zamora Polo, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, *8*, 36-59. https://doi.org/10.22400/cij.8.e046

Escudero-Nahón, A., y Mercado López, E. P. (2019). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. Apertura, *11*(2), 72-85. https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1546

Froehlich, D. E. (2018). Entornos de aprendizaje no tecnológicos en un mundo tecnológico: la inversión viene a ayudar. *JN Approaches Educ. Res*, *7*(2), 94-99. https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.304

Granados Sánchez, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 29-41. https://bit.ly/3n6N6Sm

Calero Llinares, M., Mayoral García-Berlanga, O. M., Ull Solís, À., y Vilches Peña, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, *37*(1), 157-175. DOI:10.5565/rev/ensciencias.2605

López-Gil, M., y Bernal Bravo, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre la competencia digital de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100. https://bit.ly/3zC3q2A

Moreno Guerrero, A.J., Soler Costa, R., Marín Marín, J.A. y López Belmonte, J. (2021) Flipped learning y buenas prácticas docentes en educación secundaria. *Comunicar,* 68, 107-117. https://doi.org/10.3916/C68-2021-09

Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 13, 1-10. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z

Ojando Pons, E. S., Simón Llovet, J., Prats Fernández, M. À., Martínez Felipe, M., Santaolalla Pascual, E. y Torres Lucas, J. (2019). Evaluación de una experiencia formativa en Flipped Classroom para profesores universitarios de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *37*(2), 53-61. https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.53-61

Pérez Gómez, A.L. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En J.J. Goikoetxea y J. García (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-66). Editorial Popular.

Sureda-Negre, J., Catalán-Fernández, A., Álvarez-García, O. y Comas-Forgas, R. (2013). El concepto de "desarrollo sostenible" en la regulación del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 39*(1), 253-267. https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100015

Vilches, A., y Gil Pérez, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *16*(2), 25-43. https://bit.ly/31D0x4W

4

MÓDULOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EUROPA: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO TEEM DESDE LA PERSPECTIVA ESPAÑOLA

Diego Miguel-Revilla
Rosendo Martínez-Rodríguez
María Sánchez-Agustí

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado asume un papel fundamental a la hora de fomentar el desarrollo de prácticas docentes orientadas a la formación de un espíritu crítico en la enseñanza de la Historia. En Secundaria, una adecuada orientación ligada a la educación histórica puede resultar fundamental para los futuros docentes, al ofrecerles nuevas visiones y herramientas para trabajar sobre el pasado, permitiendo así poder desarrollar competencias democráticas (Pagès, 2009), especialmente en un contexto cada vez más interconectado.

Son muchos los retos que deben tenerse en cuenta en el marco de la formación inicial del profesorado para esta mejora de las prácticas docentes. En primer lugar, formar a los futuros profesores de Historia supone una tarea mucho más compleja que enseñarles a transmitir conocimientos, y lleva aparejadas muchas más vertientes, incluyendo el trabajo sobre conceptos como el *pensamiento histórico* y sus diferentes dimensiones (Seixas, 2017) y la *conciencia histórica*, capaz de facilitar una reflexión sobre la conexión entre el pasado, el presente y el futuro (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). El objetivo es que los docentes en formación no sólo conozcan estos marcos conceptuales, sino que sepan cómo aplicarlos de manera efectiva y adaptada a cada etapa.

Más allá del enfoque adoptado, otro de los retos consiste en saber incorporar de manera orgánica en los procesos de enseñanza temas ligados a la formación ciudadana y al fomento de competencias democráticas (Sant, 2019). No se trata únicamente de hacer consciente al profesorado en formación sobre

la relación inherente de estos aspectos con la educación histórica (Barton y Levstick, 2004; Ecker, 2018), sino también de que sean capaces de poner en contraste los procesos históricos nacionales, generalmente abordados de manera aislada, con aquellos generados paralelamente en otros contextos europeos (Sánchez-Agustí y Molina-Puche, 2021). Por ello, adoptar una perspectiva transnacional puede ayudar a formar vínculos en un contexto de convivencia y reforzar una educación con un carácter ciudadano.

Finalmente, la introducción de las tecnologías en las aulas es una realidad y son muchas las oportunidades ofrecidas para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, incluyendo la colaboración y el intercambio de material entre docentes (Miguel-Revilla, 2020). Hacer uso de materiales digitalizados puede ayudar a ofrecer nuevas visiones, pero también abre la oportunidad de reforzar un uso adecuado desde la formación inicial del profesorado, donde puede trabajarse de manera innovadora para hacer consciente a los futuros docentes del potencial didáctico de los recursos digitales (de la Calle-Carracedo et al., 2019) y desarrollar la competencia digital docente (Miguel-Revilla, Martínez-Ferreira y Sánchez-Agustí, 2020).

2. EL PROYECTO TEEM

Los retos señalados con anterioridad en el marco de la formación inicial del profesorado fueron tomados como punto de partida para la estructuración de un proyecto a nivel europeo que abordara nuevas maneras de enfocar la educación de los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta para su organización las diversas realidades y contextos de varios países de Europa, el profesor Alois Ecker, junto con la profesora Bettina Paireder, elaboraron desde la Universidad de Graz (Austria) una propuesta que, en colaboración con diversas universidades del continente, fue presentada para su consideración en la convocatoria *KA203: Asociaciones Estratégicas de Educación Superior de 2019*, enmarcada en la segunda de las *acciones clave* establecidas para el programa Erasmus+ (*Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas*).

Como resultado, el proyecto *TEEM: Civic and History Teachers' Education in Europe. Modules for the Development of Democratic Competences and Social Responsibility of Teacher Trainees* (2019-1-AT01-KA203-051234) ha sido concedido y financiado por la Comisión Europea con un total de 369.538,00 Euros, y con una duración 36 meses, hasta finales del año 2022. Dicho proyecto se coordina desde la Agencia Austriaca para la Cooperación Internacional en Educación e Investigación (OeAD: Österreichische Austauschdienst-GmbH), y se gestiona en colaboración con las diversas universidades y organizaciones nacionales.

2.1. Objetivos del proyecto

El Proyecto TEEM asume el reto de trabajar en la formación inicial del profesorado de Historia, incluyendo también el marco de la Educación Cívica o Ciudadana, con la finalidad de poder mejorar los procesos de formación docente desde un enfoque que tenga en cuenta marcos conceptuales actuales y que permita compartir experiencias de diferentes contextos europeos. Desde este punto de vista, el proyecto establece tres grandes objetivos generales:

a) Diseñar cinco grandes módulos formativos digitales para abordar temáticas de utilidad para la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de Educación Secundaria, centrándose en temáticas de carácter transnacional.
b) Crear una plataforma digital (TEEM-Platform), de carácter cooperativo en la que introducir diferentes recursos educativos disponibles en diversos idiomas de una manera abierta.
c) Elaborar y difundir un *policy paper* en el que se establezcan guías maestras, estrategias y recomendaciones que puedan ser tenidas en cuenta para la mejora de la formación docente y la potencial implementación de dichos módulos formativos.

El cumplimiento de estos objetivos globales recae en un trabajo conjunto y coordinado entre equipos de investigadores de los países participantes, de manera que los productos generados en el marco del proyecto adopten un enfoque común: una perspectiva transnacional, la insistencia en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, y el tratamiento de temáticas ligadas a una educación ciudadana con el fin de desarrollar competencias democráticas y la responsabilidad social de docentes y estudiantes.

2.2. Participantes y líneas de actuación

Junto a la Universidad de Graz (Austria), son otras cinco las universidades europeas involucradas en el proyecto: la Universidad KRE de Budapest (Hungría), la Universidad de Augsburgo (Alemania), la Universidad de Breslavia (Polonia), la Universidad de Lucerna (Suiza), y la Universidad de Valladolid (España). Entre los participantes de los diferentes equipos se encuentran investigadores como Alois Ecker, Mariann Nagy, Susanne Popp, Joanna Wojdon o Markus Furrer, mientras que el equipo de la Universidad de Valladolid está conformado por los tres firmantes de este capítulo.

Cada uno de los equipos asume la tarea de diseñar uno de los cinco módulos formativos en estrecha colaboración con un equipo adicional de otra universidad. Cada módulo (ver Tabla 1) aborda una temática específica de carácter histórico y ciudadano, fundamentada en conceptos estructurantes

del pensamiento histórico (Seixas, 2017), con la finalidad de establecer conexiones y observar similitudes y contrastes, y así provocar una reflexión entre el profesorado en formación.

TABLA 1. Temáticas escogidas y descripción de los módulos

Nombre del módulo	Descripción y estudios de caso
Identidad y conciencia europea	El módulo se centra en fomentar la utilización de la multiperspectiva, a través de narrativas a nivel transnacional, sobre la identidad y la conciencia europea. Se trabajará en la formación inicial del profesorado sobre el propio concepto de Europa, desde perspectivas diferenciadas entre países, analizando qué puede deparar el futuro para este continente.
Cultura juvenil y medios digitales	En este módulo se analiza la manera en la que la juventud ha cambiado en las últimas décadas debido a las transformaciones sociales y tecnológicas. Desde los años 60 hasta la actualidad, se examinan los cambios en la cultura juvenil y el tiempo libre, las transformaciones en comunicación, aspiraciones, e identidades sociales y políticas.
Derechos humanos y valores de la sociedad	El tercer módulo trata de fomentar el tratamiento de temáticas ligadas a los Derechos Humanos en el marco educativo. Por esta razón, asuntos como la libertad de expresión, la libertad de prensa o un enfoque centrado en examinar las dificultades de la implementación real de estas libertades en varios países europeos se abordan desde una perspectiva transnacional.
Migración desde una perspectiva global	Las migraciones, asuntos recurrentes y de actualidad, se abordan desde una perspectiva global y europea, examinando la Historia de las migraciones polacas y alemanas hacia América, para después poder abordar la llegada de inmigrantes a Europa en las últimas décadas.
Ciudadanía activa y responsabilidad social	Se asume como reto mostrar cómo es posible abordar en las aulas, desde un punto de vista histórico y transnacional, temáticas ligadas a la responsabilidad social, incluyendo los avances hacia la igualdad de género, los movimientos ecologistas o las transformaciones en las reivindicaciones en el mundo del trabajo.

Fuente: elaboración propia

Se pretende que estos módulos formativos puedan servir de modelo y que los futuros docentes de Educación Secundaria vean plasmadas maneras de trabajar la conciencia o el pensamiento histórico a través de distintos estudios de caso apuntados en la Tabla 1. La creación de los módulos se convierte, por tanto, en un trabajo colectivo y en relación con el resto de contextos nacionales. De igual forma, junto a los estudios de caso, también está prevista la generación

de un glosario, así como un banco de fuentes históricas y recursos común para los cinco módulos a los que se podrá acceder en el futuro a través de la página web oficial del proyecto (Imagen 1).

3. AVANCES EN EL DISEÑO DE MÓDULOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Debido a que el diseño del Proyecto TEEM (ver Imagen 1) se encuentra todavía en proceso, a continuación se describen algunos de los avances en el diseño del Módulo 2, titulado *Cultura juvenil y medios digitales*. La elaboración de este módulo corre a cargo del equipo de la Universidad de Valladolid y el de la Universidad de Graz, y toma como eje central la evolución de la cultura juvenil (centrándose en las relaciones sociales, el disfrute del tiempo libre y la implicación social y política, entre otros aspectos) y del desarrollo de las tecnologías en las últimas décadas.

Imagen 1. Captura de la página web del Proyecto TEEM



Fuente: web oficial del Proyecto TEEM (https://teem.geschichtsdidaktik.eu)

Para avanzar en cada uno de estos aspectos, los equipos de ambos países se remontan a los años 60 para comenzar a examinar, a través de fuentes históricas primarias y de diversos recursos procedentes del contexto español y austriaco, la evolución y transformaciones de la juventud desde muy distintos puntos de vista. Las fuentes escogidas tratan de establecer un diálogo para así conseguir contrastar lo que ocurría desde esa década hasta la actualidad en ambos países, y así poder detectar aspectos en común y potenciales diferencias.

3.1. Estudios de caso, fuentes y temáticas seleccionadas para el Módulo 2

El módulo, en proceso de elaboración, tiene previsto incluir tres estudios de caso a través de los cuales abordar las diferentes temáticas descritas. Cada uno de ellos está siendo diseñado para poder ser aplicado en una sesión de 90 minutos con futuros docentes de Educación Secundaria. Los estudios de caso (ver Tabla 2) harán uso de fuentes históricas almacenadas en el repositorio documental de la página web del proyecto, donde se contextualizarán con detalle, además de estar traducidas a diferentes idiomas.

TABLA 2. Estudios de caso escogidos en el marco del Módulo 2

Estudio de caso	Enfoque y recursos utilizados
Cambios en la cultura juvenil y tiempo libre	El estudio de caso comienza explorando la beatlemanía en las sociedades española y austriaca a mediados de los años 60. Se usan fragmentos del NO-DO y de la prensa de la época para analizar la recepción y legado de los conciertos de Los Beatles en España y su viaje a Austria en 1965. Se reflexiona a través de escenas de películas, vídeos musicales y otras fuentes sobre la influencia de bandas extranjeras en la música que se escuchaba y producía en ambos países. Para ello, se usan fragmentos de películas como Los chicos del Preu (1967) o Un, dos, tres... al escondite inglés (1969), entre otras. Saltando en el tiempo, se establece una comparativa entre la influencia de festivales como Woodstock, usando como paralelismo el festival de Poppendorf (Austria) y el de Granollers (ambos en 1971), examinando los cambios en la sociedad.
Cambios en la comunicación y nuevas aspiraciones	Se examinan aquí las décadas de los 70, 80, 90 hasta llegar al nuevo milenio. Está previsto el uso de fragmentos de películas españolas o austriacas que reflejen cambios graduales en la juventud a tenor de la progresiva evolución tecnológica. N solamente se utilizan fragmentos emitidos en Informe Semanal, de documentales en décadas pasadas, o escenas de películas como Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón (1980), Barrio (1998), u otras, sino que también se valora el cambio de aspiraciones reciente. Se examina el fenómeno de los youtubers, de los e-sports o de lo que ha supuesto para la sociedad estar continuamente conectada.
Identidades y compromiso social y político	El tercer estudio de caso se centra en la vertiente política y el compromiso social. Por ello, remontándose inicialmente a los años 60, se hace uso de fotografías, fragmentos de prensa, documentos oficiales, etc. sobre el concierto de Raimon en la UCM en 1968, algo que se liga a las protestas del caso Taras Borodajkewycz por parte de estudiantes austriacos. Tras examinar la transgresión cultural de los años 80 y 90 (usando revistas satíricas y letras de canciones), el foco de interés recae en las identidades y el compromiso de la juventud con temas emergentes en Austria, España y en otros lugares de Europa: cambio climático, diversidad o desigualdad.

Fuente: elaboración propia

Se pretende que el enfoque transnacional guíe los estudios de caso con el fin de favorecer que los docentes en formación comprendan las conexiones entre Austria, España y otros países europeos. Poner en relación la evolución de las dos sociedades permite descubrir cómo era la mentalidad de los jóvenes en la España de la etapa franquista, detectando las múltiples similitudes con la juventud de una sociedad democrática como la austriaca. Ésta es la razón por la que se integran recursos diversos (ver Imagen 2), incluyendo la recepción de Los Beatles en España en 1965, focalizándose tanto en las narrativas oficiales (a través del NO-DO) como en los gustos de los jóvenes, que ya se habían transformado (Tarazona y de Castro, 2007). Igualmente, trabajar sobre la cultura popular permite abordar aspectos como la censura en la música (Valiño, 2012) o los cambios en los referentes y mentalidades.

IMAGEN 2. Varias de las fuentes históricas utilizadas



Fuentes: recortes del diario La Vanguardia (1965) sobre los conciertos de Los Beatles, cartel de la película Un, dos, tres... al escondite inglés (1969) y fotografía del concierto de Raimon en la UCM (1968), entre otros

Esta comparativa permite observar cómo la evolución social iba muy por delante de la casi inamovible estructura política de España, lo que también pudo facilitar el fin de la dictadura pocos años después (Fusi, 2017). A la vez, este contraste permite no sólo fijarse en la evolución social y cultural de ambos países hasta nuestros días, siempre afectadas por el desarrollo digital, sino también cómo han cambiado las mentalidades en relación a los debates sociales y políticos. De ahí que se parta de los años 60 para examinar la contestación

universitaria en España (Espín, 2018), para más adelante analizar cómo son diferentes asuntos (desde el cambio climático a la desigualdad) los que han generado interés entre la sociedad en diferentes décadas hasta llegar a nuestros días. A lo largo de todo el módulo se pretende ver la evolución de España y Austria, pero también comprender contrastes y posibles convergencias no siempre esperadas debido al contexto particular de cada país.

4. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Está previsto que el trabajo en torno al Proyecto TEEM continúe durante todo el año 2022. A lo largo de los últimos años, especialmente debido al impacto de la pandemia a nivel global, el proyecto ha tenido que reajustar su plan de actuación inicial para adaptarse a una coordinación y a un trabajo colaborativo telemático entre los equipos de los países participantes. Pese a las dificultades iniciales, la orientación transnacional de los productos que se están generando sigue presente, lo que permite afrontar los retos del futuro con confianza.

Precisamente, son varios los desafíos y oportunidades que se presentan, incluyendo la potencial implementación de los módulos generados. Para ello, el proyecto tiene previsto una aplicación piloto (siempre que las condiciones lo permitan) de los materiales elaborados con docentes en formación procedentes de todos los países participantes en el proyecto con la finalidad de poder refinar y adaptar el diseño inicial a la realidad de las aulas.

Por tanto, se prevé que el diseño de los módulos permita generar un material sobre temáticas poco exploradas y que, gracias a su disponibilidad en múltiples idiomas, pueda ser potencialmente usado en la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en distintos países. Se pondrán a disposición de manera abierta para cualquier docente interesado todos los estudios de caso, pero también las fuentes históricas contextualizadas, un glosario digital, así como diversa documentación orientativa de carácter didáctico integrada en la plataforma. El objetivo final es reforzar la formación docente mediante el intercambio de buenas prácticas, y de esta manera, fomentar una mayor colaboración a nivel europeo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. LEA.

de la Calle-Carracedo, M. de la, Martínez-Ferreira, J. M., López-Torres, E., Carril-Merino, T., y Miguel-Revilla, D. (2019). Gamificación e innovación en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. En M. João, A. Dias,

y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 943-951). AUPDCS.

Ecker, A. (2018). The Education of History Teachers in Europe. A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study". *Creative Education*, *9*(10), 1565–1610. https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115

Espín, M. (2018). *Los años rebeldes España: 1966-1969*. Kailas Editorial.

Fusi, J. P. (2017). *Espacios de libertad: La cultura española bajo el franquismo y la reinvención de la democracia (1960-1990)*. Galaxia Gutenberg.

Miguel-Revilla, D. (2020). Tecnología para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: evolución, desafíos y nuevas perspectivas. *Etic@net*, *20*(2), 186–210. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16547

Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., y Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, *36*(2), 1–12. https://doi.org/10.14742/ajet.5281

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, *65*, 113–125. https://doi.org/10.7440/res65.2018.10

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de La Historia*, *7*, 69–91.

Sánchez-Agustí, M. y Molina-Puche, S. (2021). Presentación. Compartir el pasado para compartir el futuro. Educación histórica en perspectiva europea. *El Futuro Del Pasado*, *12*, 17–20. https://doi.org/10.14201/fdp2021121720

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, *89*(5), 655–696. https://doi.org/10.3102/0034654319862493

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(6), 593–605. https://doi.org/ 10.1080/00131857.2015.1101363

Tarazona, J. y de Castro, J. (2007). *Los Beatles Made in Spain: sociedad y recuerdos de la España de los sesenta*. Milenio.

Valiño, X. (2012). *Veneno en dosis camufladas: La censura en los discos de pop-rock durante el franquismo*. Milenio.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. UCP.

5

IMPRESIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO ANTE LA AGENDA 2030 EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Anna Serra-Salvi
Rosa Mª Medir Huerta

1. INTRODUCCIÓN

En el Grado de Educación Primaria, y en didáctica de las ciencias sociales, impartimos la asignatura *Sociedad y Sostenibilidad*. La materia tiene como objetivo profundizar en el concepto de sostenibilidad a través de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Entre los diecisiete ODS que describe la Agenda 2030, se tratan únicamente los más sociales, que coinciden con los más geográficos. Se emplea una metodología lo más práctica posible, para que los ODS sean comprendidos desde su propia realidad y no queden como un relato gubernamental teórico. Tal y como nos recuerda Rafael de Miguel (2021, p. 5):

> En la enseñanza de los grandes retos del siglo veintiuno, resulta indispensable entender ese carácter transversal, interdisciplinar y relacional parecido que tienen la Geografía y los ODS (…). Después del año 2030, probablemente la Agenda cambiará de nombre y alguno de los objetivos se redefinirá, pero las grandes cuestiones a las que se enfrenta la humanidad (…) seguirán siendo las mismas: el progreso económico, el desarrollo social, la identidad cultural, el avance tecnológico, pero sobre todo el valor de la igualdad entre los seres humanos y la dignidad humana (…).

Con las actividades del curso se presentan distintos escenarios cotidianos a partir de los cuáles se pueda construir un futuro sostenible, especialmente evolucionando hacia una educación para la ciudadanía sostenible (Medir y Serra-Salvi, 2021). Creemos, tal como afirman Massip, Espinet, Almendro, Llerena y Hosta (2021) que las actividades que parten de problemas o situaciones reales son la base para enseñar y entender la complejidad de las realidades

presentes, y para desarrollar las herramientas que permitan imaginar y construir alternativas de futuro más justas, dignas y vivibles.

La situación global de crisis sanitaria que se inició con el Covid-19 está teniendo consecuencias directas e indirectas a nivel social en ámbito mundial. Ante un mundo en cambio, los principios educativos de la sostenibilidad tienen como reto promocionar competencias para una mirada a la vez crítica y flexible, con capacidad para intervenir en la sociedad de forma responsable. De acuerdo con Haubrich, Reinfried y Schleicher (2007, p. 2) en la Declaración de Lucerna, estimamos que "la educación es uno de los modos más importantes de contribuir al entendimiento del desarrollo sostenible [...] y que la educación pueda tener un impacto en el comportamiento sostenible de los estudiantes".

Desde la educación para la sostenibilidad, buscamos una educación que ayude a analizar, reflexionar, valorar, comprender el mundo en el que se vive desde una perspectiva crítica, constructiva y de empoderamiento de las personas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En la primavera de 2020, se planteó una actividad conclusiva e individual, en la que se propone reflexionar y/o dar respuesta a las afectaciones de la pandemia a la Agenda 2030 y al mundo desde los ODS más sociales. Para ello, animamos al estudiantado a repasar la teoría, buscar información disponible en la red, entrevistas a pensadores actuales, comentaristas, artículos de periódico, noticias..., todo aquello que pensasen que les podría ayudar a tener una mirada crítica de la realidad y a forjarse una opinión.

La realización de la actividad persigue tres objetivos en relación a la propia organización de la docencia. El primero, conocer la percepción del estudiantado acerca de la afectación de la pandemia mundial en el desarrollo de los ODS. Es decir, como ellos y ellas reciben, comprenden y descifran los signos o manifestaciones que les llegan del exterior. Tal y como afirman Haubrich, Reinfried y Schleicher (2007, p. 2) "el conocimiento, las percepciones y los valores de las personas son cruciales para implementar el desarrollo sostenible". El segundo, intentar valorar el nivel de competencia crítica que ellos y ellas aplican, justamente al escoger y comentar las informaciones que hubieran podido recopilar. El tercer objetivo pretende evaluar el grado de comprensión de cada ODS trabajado en clase y la consecución de los objetivos de enseñanza aprendizaje que se habían fijado para la asignatura.

Los instrumentos de análisis son relatos (no superiores a 240 palabras) relativos a los ODS 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12 y 16. El número de estudiantes que realizaron los relatos fue noventa estudiantes de Maestro de Educación Primaria. La muestra se ha llevado a cabo a partir del análisis de treinta ejercicios, en paridad de género, que nos aporta 270 relatos, analizados manualmente.

3. LECTURA DE RESULTADOS

3.1. ODS 1 y 2 – Fin de la pobreza y hambre cero

El estudiantado (17,3%), aunque con una ligera diferencia de género a favor de los hombres, coincide en afirmar que en un escenario post-pandemia se vivirá una situación de crisis económica importante que conllevará consecuencias como: el cierre de muchas empresas (8%), una pérdida importante de lugares de trabajo y un incremento del paro (5,3%) así como un consecuente empobrecimiento de muchas familias que antes del Covid-19 gozaban de un nivel económico medio (8%). A entender del estudiantado, sin distinción de género, la pandemia conllevará un aumento de la pobreza y las desigualdades a nivel planetario. Un 14,6% anuncia afectaciones en la producción y distribución de alimentos, especialmente en los países en vías de desarrollo. El 8% coincide en afirmar que la pandemia tendrá una repercusión muy negativa en el alcance de los ODS 1 y 2. Los textos del 5,3% del estudiantado, sin diferencias de género, finaliza con el asentimiento que los países deben colaborar, sin tener en cuenta las fronteras y ayudarse entre ellos para poner fin no solo a la pandemia sino también a las desigualdades.

3.2. ODS 3 – Salud y bienestar

El estudiantado coincide (11,6%) en que el número de muertes provocadas por el Covid-19 será devastador a nivel planetario, siendo en los países en vías de desarrollo donde se vivirán las peores consecuencias. Las condiciones de pobreza y hambre, opina un 16,6% del estudiantado, sumadas a las dificultades de garantizar una buena higiene y protección, sitúan a dichas poblaciones en una mayor situación de vulnerabilidad. Han destacado (en un 21,6%) las graves secuelas que pueden quedar en el organismo a raíz de haber sufrido la enfermedad. Hacen mayor hincapié en las consecuencias psíquicas y emocionales (depresión, estrés, ansiedad…). Apuntan que las afectaciones a nivel mental y emocional derivarán principalmente de la distancia social y de quedarse sin trabajo, el vivir una situación de soledad, permanecer más tiempo en casa o el tener que convivir con una persona agresora (esta última observación ha sido realizada por el 3,3% de las alumnas).

Otra idea que se destaca, en un 15% y con una clara diferencia de género (10% los alumnos y 5% alumnas) es que la pandemia conllevará a una mejora del sistema sanitario, con mayor dotación de camas en los hospitales y residencias, para estar mejor protegidos. Afirman que como sociedad hemos tomado conciencia de la importancia de dotarnos de una sanidad pública y de calidad, y de invertir en salud e investigación. El 5% de las aportaciones expresan que las potencias mundiales deberían ayudar desinteresadamente a los países en vías de desarrollo para que el acceso a la sanidad pública fuera universal.

3.3. ODS 4 – Educación de calidad

Hay una preocupación muy alta en relación con el aumento de las desigualdades sociales que genera la educación telemática (un 45,7% lo dice). Se coincide en que es elevada la población infantil que no goza de los recursos tecnológicos necesarios para seguir el curso. Si bien algunos observan el esfuerzo de la administración para dotar las familias de un ordenador y conexión a internet, también destacan que en muchas ocasiones las familias no tienen los conocimientos suficientes para poder ayudar en las tareas escolares. A su parecer, el sistema de educación en línea no favorece procesos que no sean estrictamente curriculares, de modo que afirman (en un 13,3%), que se pierden los principios de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Otro tema que genera preocupación (en un 11,42%), aunque mayormente entre los hombres, gira entorno a la inversión pública. Según su opinión, el desembolso que ha generado la lucha contra el Covid-19 va a restar dinero en los presupuestos destinados a educación en todo el mundo.

Preocupan las deficiencias curriculares que puedan desprenderse de este tiempo de confinamiento vivido y su repercusión hacia el futuro (un 10% lo expresan, hombres y mujeres por igual). Ante este hecho, y para garantizar la igualdad de oportunidades, reclaman una implicación mayor de los gobiernos y de la sociedad, en general.

3.4. ODS 5 – Igualdad de género

La principal preocupación es el aumento de la violencia de género en los hogares. Según el 34,69% del estudiantado, el confinamiento ha provocado un aumento y una mayor exposición a las agresiones físicas o psicológicas en niñas y mujeres. Sin embargo, la mayoría se queda en el momento de la crisis y sólo el 6,12% (de las cuales, 1 chico y 5 chicas) hace hincapié en que al finalizar la pandemia se deberá hacer un trabajo intensivo para revertir dicha situación. Apuntan por una educación en valores igualitarios según género. Otros tres aspectos que preocupan mayormente (14,28%) son: la mayor exposición al coronavirus que viven las mujeres (concentradas en el colectivo sanitario y en el sector de ventas); el aumento del paro y la precarización laboral, que acusa principalmente desde siempre a las mujeres, y que a raíz de la crisis dicha situación se acentuará.

Más mujeres que hombres lamentan que la crisis provocará un descenso de la inversión en las políticas de la igualdad de género y retardará algunos avances que se habían iniciado. Un estudiante (hombre) escribe que la situación de crisis en la que nos encontramos hará difícil el reconocimiento de las tareas domésticas desarrolladas mayormente por mujeres. El 12,24% de las mujeres, sin embargo, denuncian que, a causa de permanecer las escuelas cerradas y la

familia en casa, las mujeres asumen mayormente las tareas domésticas y de atención a la infancia. Fijémonos en que las chicas no tienen interés en que se reconozca o se valoren las tareas domésticas desempeñadas por las mujeres, sino que lo viven como un retroceso, para ellas, lo óptimo es un repartimiento equitativo de las tareas que se requieren para el desarrollo cotidiano de la convivencia del núcleo familiar. Observando el conjunto de las opiniones dadas por el estudiantado, vemos que las chicas han realizado trece aportaciones más que los chicos. Este 26,56% más de opiniones indica que son precisamente las chicas las que se percatan más de las diferencias de género y que son ellas quienes tienen una mayor sensibilidad en relación con este tema.

3.5. ODS 10 – Reducción de las desigualdades

Mirando hacia los países desarrollados, hay un 33,3% de coincidencia en percibir un futuro, en el que aumenten las desigualdades sociales, económicas y de género, consecuencia de las distintas oportunidades de acceder a una educación y sanidad de calidad, así como a un trabajo decente. Un 36,6% afirma que persistirán, cuanto no incrementarán, las distancias sociales entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Conscientes que los recursos empleados para hacer frente a la crisis no han sido los mismos en unos países que otros, asienten que los países pobres vivaran las peores consecuencias. Un 10% de las alumnas apunta que las desigualdades incrementarán entre las personas de clase alta y las de clase baja, a la vez que un 6,6% subraya que las personas más afectadas por la crisis serán las mujeres, los menores, las personas con discapacidad, los marginados y los desplazados por las guerras. Una vez más, las chicas se observan más sensibles y atentas a las situaciones concretas de las personas en situación de vulnerabilidad.

3.6. ODS 11 – Ciudades y comunidades sostenibles

El estudiantado teme que, después de la pandemia, la falta de recursos económicos implique la renuncia o atraso de muchos proyectos sostenibles. Según su opinión (12,76%), la situación de precariedad laboral y el empobrecimiento económico a la que se han visto sometidas muchas familias dificultará el acceso a una vivienda digna, con lo que los barrios marginales aumentarán su densidad de población. La falta de vivienda y de acceso a los servicios básicos convierte a las ciudades en lugares no seguros (según un 2'1% de las chicas). Es en los barrios marginales donde se concentran las personas con más posibilidad de contraer la enfermedad (según parecer del 10,63% de alumnas y 4,2% de alumnos), siendo las personas que viven en la calle las más vulnerables (sólo en opinión de un 4,2% de las chicas). El 2,1% de los chicos considera que después de la pandemia el nivel de vida será mucho más alto. El 4,2% afirma que tendrá

lugar un éxodo de la ciudad hacia espacios rurales a fin a acceder a lugares más sanos. Un 6,3% destaca que las compras virtuales durante la pandemia y las consecuencias derivadas ha sensibilizado a la sociedad de la importancia de los productos de Km 0 y de realizar compras de proximidad. Destaca un aspecto positivo: el 21,27% del alumnado sin diferencias de género, afirma que se habrán reducido los niveles de contaminación atmosférica, acústica y que habrá aumentado la diversidad de fauna y flora en los espacios urbanos. Un 19,14% del estudiantado termina su exposición con un llamamiento al compromiso conjunto de los gobiernos y la sociedad a trabajar para unas ciudades inclusivas y seguras. Observan unida a esta idea, la movilidad por la calle y el transporte público seguro, el acceso a una vivienda digna, así como poder mantener la reducción del impacto ambiental conseguido.

3.7. ODS 12 – Producción y consumo responsables

Los y las estudiantes coinciden en un 40,62% en que al principio del confinamiento se llevaron a cabo compras impulsivas e innecesarias, hecho contrario a lo que supone un consumo responsable. Imaginando un escenario de futuro, la mirada de los hombres es más negativa que la de las mujeres. De un 19,5%, el 16,12% de los alumnos (frente a un 3,2% de las alumnas) opina que muchas empresas no podrán permitirse el coste económico que supone una gestión de forma sostenible, que la gente consumirá sin tener en cuenta el medioambiente y que las campañas publicitarias para ayudar al planeta se reducirán considerablemente. Por otro lado, un 19,5% del estudiantado (sin diferencias de género) afirma que la sociedad tendrá nuevos hábitos de consumo y reflexionará sobre lo que consume. Son mayormente las estudiantes (9,6% frente a un 3,2% de los alumnos) las que ponen el acento en la necesidad de ayudar a las empresas más vulnerables y a los pequeños negocios.

3.8. ODS 16 – Paz, justicia e instituciones sólidas

El estudiantado destaca su preocupación (en un 28,5%) por el aumento de la violencia en el interior de los hogares durante la pandemia. Violencia, según expresan, que aqueja principalmente a las mujeres y a la población infantil. Dicha preocupación, que ya se había expresado al reflexionar entorno el ODS 5, pone de manifiesto la sensibilidad de los y las estudiantes ante dicha realidad. Imaginando un escenario de futuro, el 14,28% de los estudiantes (mayormente chicos), son del parecer que, superada la pandemia, los conflictos armados y la corrupción continuaran existiendo en el mundo. Es más, observan que los problemas de ciberseguridad irán en aumento. El 8,5% del estudiantado advierte que destacará un ambiente tenso, en el que se darán muchos actos delictivos, justificados por la necesidad de robar para sobrevivir. Ésta es una

preocupación ya manifestada cuando se reflexionó alrededor del objetivo de la construcción de ciudades y comunidades sostenibles. En un 8,5% el alumnado se ha percatado de la elevada movilización de personas voluntarias dispuestas a ayudar y colaborar en diferentes temas, durante el confinamiento. Que la solución a la pandemia y conseguir prosperidad y paz en nuestra sociedad pasa por unir fuerzas, es un planteamiento referido por el 22,8% del alumnado.

4. CONCLUSIONES

A través del ejercicio realizado en la primavera de 2020, en los últimos días del confinamiento generalizado, nos percatamos que los textos de nuestros estudiantes habrán servido para incentivar su pensamiento crítico-reflexivo que fomente su participación activa de intervención en su entorno, al igual que reclaman las autoras De la Cruz, García y Rueda (2021). En estos momentos, para nuestros estudiantes de Grado, pero con la esperanza que ellos y ellas lo recuerden e intenten activar el pensamiento crítico de sus futuros jóvenes alumnos.

Valoramos positivamente el entendimiento de cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se han trabajado en clase. Las exposiciones del alumnado han contemplado conceptos e ideas que integran cada ODS, dando a entender la comprensión de dichos objetivos. Se observa que la realización de un análisis crítico, con relación a un futuro próximo, es un ejercicio que conlleva un grado elevado de complicación para el alumnado en conjunto. Percibimos que dicho análisis se ha realizado a un nivel bastante superficial y que ha tenido más en cuenta el presente vivido que la predicción del mañana.

Coincide una mirada negativa hacia el futuro en la que aumentaran las desigualdades sociales y económicas no sólo entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, sino también dentro de las sociedades desarrolladas. A la vez que se está produciendo un cambio positivo en la mentalidad de las personas, a favor del planeta, las necesidades económicas conllevaran un retraso en la consecución de los ODS. Los estudiantes dan mucha importancia a la industria tecnológica, considerándola la gran aliada de las empresas y de la administración para hacer frente a la crisis generada por el Covid-19.

Las alumnas se muestran más atentas al aumento de las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Así mismo, las observamos más conscientes y/o sensibles a las realidades de tipo más personal (gente mayor, personas con diversidad funcional, personas en situación de vulnerabilidad).

Se desprende, en general, una mirada de la realidad compleja, en la que los problemas económicos, sociales y medioambientales se influyen entre sí. Unos problemas ya existentes que se suman a los generados por la pandemia y que se presentan como retos para toda la sociedad. Se han percatado de la relación entre lo social y lo ambiental, y de la necesidad de cooperación individual y colectiva.

Coinciden en un llamamiento a un trabajo conjunto entre gobiernos y población en general para la consecución de los ODS. Sus valoraciones demuestran la confianza en construir un mundo social y económicamente justo y sostenible con la implicación de los gobernantes y de la sociedad, en general.

Hay que destacar la buena disposición del estudiantado para trabajar por la justicia social. Es imprescindible tener presente que la construcción de un mundo equitativo y sostenible exige que el conocimiento vaya de la mano de valores socialmente responsables. Referidos valores, se aprecian en los textos analizados. Detrás de los relatos de los y las estudiantes se desprende un anhelo de paz y de convivencia armónica entre el planeta y las personas que lo habitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Cruz, A., García, A. y Rueda, C. (2021). Construir ciudadanía en las aulas: un proyecto educativo sobre los ODS. En J. Granados y R.M. Medir (Eds), *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible* (p.199-212). http://didacticageografia.age-geografia.es//docs/Publicaciones/2021_XIII_Ensenar_y_aprender.pdf

De Miguel, R. (2021). Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas* 9, 4-6. https://doi.org/10.1344/did.2021.9.4-6

Haubrich, H., Reinfried, S. y Schleicher, Y. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible.* https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/spanish.pdf

Massip, M., Espinet, M., Almendro, R., Llerena, G. y Hosta, J. (2021). Problemas Socio ¿qué? Los problemas socio ambientales y su concreción por el profesorado en formación. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 115-136 https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.115

Medir, R.M. y Serra-Salvi, A. (2021). Una alianza entre los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la formación de maestras en ciudadanía sostenible. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas,* 9, 72-83. https://doi.org/10.1344/did.2021.9.72-83

6

DISEÑO DE ACTIVIDADES EN EL RINCÓN DE ODS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Miguel Ángel Pallarés-Jiménez
Ana Lleida-Añón

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, hemos ido introduciendo la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el curso 3º del Grado en Magisterio en Educación Infantil, en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas escolares II, en su diseño de actividades; lo mismo que, en 4º curso, en la dirección de Trabajos Fin de Grado. De hecho, en la actual guía docente de la primera asignatura[1], de naturaleza interdisciplinar, se contempla que sus contenidos y su tratamiento didáctico enlazan con las dimensiones económica y social del desarrollo sostenible, e implica el impulso de un pensamiento crítico destinado a identificar y hacer frente a los retos sociales de la humanidad, tal como figuran plasmados en los ODS; siendo además una de sus competencias específicas elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción de ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

Este curso propusimos en clase de Didáctica de las Ciencias Sociales el diseño de actividades relacionadas con los ODS, trabajándolos en rincones didácticos específicos, puesto que se puede afirmar que son el plan maestro para conseguir un futuro sostenible para todos (Sotillo, 2015). A pesar de que estos objetivos han sido tratados en clase, advertimos en nuestro alumnado (más de 120 discentes) cierta inseguridad a la hora de crear en un aula de Educación Infantil un rincón dedicado a los ODS, quizás por no acabar de encajarlos en el currículo, lo que nos hace reforzar nuestro planteamiento de que es necesaria una formación epistemológica inicial que vaya más allá de los conocimientos propios de la disciplina.

[1] https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2021/26525_es.pdf

2. LOS ODS Y LA EDUCACIÓN INFANTIL

La consecución de los ODS de la Agenda 2030 está considerada por el Ministerio de Ciencia e Innovación entre sus objetivos para los años 2021-2027, en la primera etapa de la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación (EECTI), para articular la política I+D+I con Europa. Igualmente, la asociación CRUE Universidades Españolas ha puesto a disposición de la Agenda 2030 sus recursos, aptitudes y su espacio de influencia al servicio de un desarrollo global sostenible, no sólo respecto al ODS 4, el que trata sobre la Educación, sino a los 17 objetivos planteados, ya que la Universidad cuenta con las capacidades para realizar una contribución crítica y constructiva, incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario (Pallarés, 2022).

En este contexto, la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30 de diciembre de 2020), conocida por "Ley Celaa", considera de forma renovada a la Educación Infantil, ya que esta etapa contribuye decisivamente al desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, psicomotoras y volitivas de los escolares desde una perspectiva globalizadora e integradora; de ahí que se requiera un profesorado preparado y comprometido, lo que desde hace años se está trabajando en el mundo anglosajón (Avery, 2010), un profesorado en suma capacitado para los nuevos retos sociales (Pallarés y Sebastián, 2020). Así, el papel de los profesores de Magisterio en Educación Infantil va a ser fundamental para trabajar los ODS, ya que a los niños de esa etapa se les puede y debe iniciar en esos objetivos, que pretenden un mundo más justo; de hecho, es el momento adecuado para iniciarlos en aspectos como las relaciones de género (Rosa, 2009; Alegre, 2018), que es el ODS 5; algo en lo que hemos insistido en nuestra aula, instando a un alumnado mayoritariamente femenino a la realización de trabajos que aboguen por la igualdad (Pallarés, 2022). Y lo mismo sucede con la necesaria educación para la paz (ODS 16), entendiendo la escuela como un espacio de resolución de conflictos (Palma, 2018), y otros temas de la Agenda 2030, que nos han de ayudar a crear futuros ciudadanos críticos y con voluntad de cambio (Limón-Domínguez, 2019; y Murga, 2020); para ello se requieren ambientes educativos dinámicos, en torno a los valores propios de una ciudadanía global, como la libertad o la justicia (Ortega, Blanco y Pérez, 2016; p. 634). La etapa infantil, pues, no es sino el inicio de un recorrido educativo en el que los ODS son el camino para crear una ciudadanía crítica (Pallarés y Sebastián, 2022).

En esta línea, en el plan anual de innovación y mejora de Graduado en Magisterio en Educación Infantil del curso 2019-2020, aprobado por la Comisión de Garantía de la Calidad de la Universidad de Zaragoza[2] el 2 de febrero de

[2] https://zaguan.unizar.es/record/99590/files/plan-es-117-v3.pdf (consulta: 25/02/2021).

2021, se apuntaron como acciones de mejora el seguir acercando al profesorado y el alumnado a realidades educativas de innovación, investigación y docencia; e impulsar el alineamiento de la actividad docente e investigadora con los ODS, generando estrategias para el cumplimiento, visibilización y promoción de los mismos. En la actualidad, las dos acciones están siendo tratadas especialmente por la bibliografía especializada (Flewitt y Ang, 2020; Vargas y Aragón, 2021).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA Y OBSTÁCULOS

La propuesta para la creación de un rincón de los ODS en clase de Infantil ya la habíamos tratado con anterioridad (Pallarés, 2022). En la ocasión que nos ocupa, lo que propusimos al alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales fue que diseñaran distintas actividades relacionadas con los ODS, con especial atención a la elección de materiales para ser manipulados en un rincón didáctico específico; dado que la estrategia pedagógica de trabajar por rincones en la etapa infantil es positiva porque son lugares de descubrimiento y de desarrollo de la libertad de elección, la autonomía y la creatividad, y la capacidad de pensar, y se favorece la socialización y el respeto (Laguía y Vidal, 1987; Martín, 2008; Puig y Rodríguez-Marín, 2018; y Fernández, Quer y Securún, 2021). De esta manera, cuando nuestros estudiantes realicen las prácticas escolares y en su futura praxis profesional, ya habrán manejado los conceptos relacionados con la sostenibilidad para que puedan hacer partícipes a los niños de etapa infantil, que ya se inician como pequeños ciudadanos; por eso los materiales didácticos que estos reciban han de ser suficientes y adecuados para interactuar entre ellos, con sentido y significado, cubriendo los distintos ODS por etapas, utilizando información gráfica, maquetas u otros elementos que nos interese que manipulen, además de juegos.

Los objetivos inmediatos a considerar serían las diferencias sociales, entender procesos sencillos de producción económica, percibir la diversidad e iniciar el proceso de sensibilización y concienciación ambiental, para que en la construcción social del mundo de los niños de 3 a 6 años comiencen a estar dotados de capacidad crítica, distingan y eviten los estereotipos, sepan resolver conflictos, etc., (Amar, Abello y Tirado, 2014); y den los primeros pasos hacia el desarrollo sostenible (Travé, Cañal y Pozuelos, 2011; y Castro y Renés, 2018). Para ello, se consideró conveniente que las actividades y los materiales estuvieran pensados para fomentar el juego simbólico y la adquisición de diversas habilidades de forma individual, en parejas o en pequeños grupos, con diferentes grados de dificultad según sus necesidades e intereses, y su nivel de aprendizaje; por supuesto, el diseño del rincón de los ODS tendría que ser distinto en cada uno de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, adecuado al

nivel cognitivo de cada uno, con actividades dirigidas y secuenciadas por el profesor, pero que permitieran a los alumnos desarrollarlas libremente el resto del tiempo. Nuestro rincón sería uno más en el aula así organizada, y debería ser atractivo respecto a los habituales: la casa, el médico y la salud, la lectura, la expresión plástica y la lingüística, los juegos didácticos y lógico-matemáticos, el rincón motriz, el digital, el de observación y experimentación (Laguía y Vidal, 1987; pp. 22-90; Martín, 2008; Puig y Rodríguez-Marín, 2018; y Fernández, Quer y Securún, 2021); pudiendo ser otros específicos (Vaz, 2018; y Fernández-Arroyo, 2018); o de contenidos propios de las Ciencias Sociales, como rincones históricos (Pérez, Baeza y Miralles, 2008; y Puig, 2017) o geográficos (Cruz-Guzmán, 2018).

De esta manera, con el rincón de ODS, ampliaríamos la enseñanza-aprendizaje de cuestiones sociales, políticas y económicas interesantes, no tan atendidas por la bibliografía en la etapa de Infantil como lo son los temas espacial y temporal, y se fomentarían competencias transversales; para su diseño, nuestro alumnado universitario ha trabajado en pequeños grupos, habiendo revisado bibliografía relacionada con la estrategia de organizar el aula por rincones y con los ODS en Educación Infantil.

Durante el curso, nuestro rincón tendría que tener una mayor supervisión por parte del profesorado, dada la complejidad temática y la necesaria gestión del tiempo para cubrir los distintos ODS a lo largo de las semanas; por eso, se deberían señalar los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que nos interesen; con unas actividades en las que se trabajaran las distintas competencias, siendo adecuado el método de caso, ya que desarrolla el método intuitivo-interrogativo, partiendo de situaciones conocidas para acercarse a realidades ajenas o globales. Cada ODS tendría protagonismo durante un tiempo en dicho rincón, aunque mantendríamos un apoyo visual en el aula (por ejemplo en forma de mural) donde se hiciera mención a cada uno y se pudiera identificar con su pertinente logo; y que, junto a un cuaderno de notas, nos permitiera repasar y considerar el desarrollo integral de los niños para cumplir con dichos objetivos, evaluando con indicadores como bienestar, madurez, preparación integral o habilidades comunicativas, que permitan una medición más flexible y holística (Otero y González-Benito, 2019; p. 252).

Sin embargo, a pesar de que los ODS han sido tratados en clase, advertimos en nuestro alumnado universitario cierta vacilación e inseguridad a la hora de crear en un aula de Educación Infantil un rincón dedicado a los ODS (salvo los temas relacionados con el reciclaje), quizás por no acabar de encajarlos en el currículo de la asignatura o por no tener muy claro los conocimientos propios de las Ciencias Sociales y las formas de pensar sus contenidos. El objetivo de la disciplina es conocer e investigar al ser humano y sus comportamientos sociales y culturales en distintos ámbitos, y abarca ramas tan variadas como la

historia, la geografía, la economía, la psicología, la pedagogía, la comunicación, la política, el derecho, la sociología y la antropología; pero hallamos vacilaciones en el alumnado a la hora de considerar como materias afines las biografías, las normas y valores, o las manifestaciones etnológicas; a veces se tiene prevención a la hora de tratar cuestiones de geografía humana o de religión como hecho cultural, son escasas las referencias al urbanismo de las ciudades o al arte, no se considera el patrimonio con la debida deferencia; o se confunden yacimientos arqueológicos y paleontológicos.

4. EPISTEMOLOGÍA Y CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Decía Camilloni (1994, p. 41), autora que consideraba nuestra disciplina una forma de práctica social:

> Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre.

En el estudio de las Ciencias Sociales, los principales problemas epistemológicos son los supuestos ontológicos y gnoseológicos, el objeto de estudio propio, la naturaleza de conocimiento que se va a obtener por la investigación científica, la relación entre las características del objeto investigado y los valores del investigador, y la función final de la investigación científica, de acuerdo con el modelo elegido para su construcción (Briones, 2002, p. 13).

En un contexto universitario en el que se contempla la formación por competencias, en la que se articulan elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales, es necesaria una formación epistemológica que vaya más allá de los conocimientos propios de la disciplina de Ciencias Sociales, que contribuya al aprendizaje en la forma de pensar y el desarrollo de una actitud crítica, abierta a nuevos conocimientos pero rigurosa con el saber epistémicamente fundado, de manera que sirva para formular preguntas al proceso mismo del conocimiento, a su lógica, a la naturaleza del objeto producido, a los procedimientos metodológicos y a la validez misma del conocimiento; siendo la epistemología, además, la que contribuye a la construcción de ciudadanos pluralistas, tolerantes y críticos, abiertos a la diversidad social y cultural de las sociedades contemporáneas (Farias, 2009, p. 65).

Es por tanto ineludible el trabajo con los futuros docentes para mejorar su formación a partir de la investigación y la innovación, para que ellos a su vez

formen a una ciudadanía para pensar, descubrir y aprender a intervenir en el mundo y a resolver sus problemas (Santisteban y Pagés, 2018, p. 62; y García Monteagudo, 2021); demostrando que se puede aprender desde las Ciencias Sociales (Franco, 2002; y Liceras y Romero, 2016), considerando la historia, la geografía, el arte o el urbanismo herramientas en las manos de futuros ciudadanos críticos (Ferro, 2007; Sebastiá y Tonda, 2007; Huerta, 2015; Limón-Domínguez, 2019; y Rivero y Pelegrín, 2019), que tienen en el horizonte la Agenda 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre Benítez, C. (2018). Género y diversidad afectivo-sexual en Educación Infantil. Dificultades, propuestas y desafíos. En A.L. Bonilla Martos y Y. Guasch Marí (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 71-93). Pirámide.

Amar, J., Abello, R. y Tirado D. (2014). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social.* Universidad del Norte.

Avery, P.G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Institución Fernando el Católico.

Briones, G. (Coord.) (2002). *Epistemología de las ciencias sociales.* Bogotá: ICFES.

Camilloni, Alicia R.W. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Aledroqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.

Castro Zubizarreta, A. y Renés Arellano, P. (2018). La educación infantil y el desarrollo sostenible: pequeños pasos, grandes pisadas. En M.C. Barroso Jerez (Coord.), *Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible* (pp. 369-374 Universidad de La Laguna y SITE.

Cruz-Guzmán Alcalá, M. (2018). ¡Vivimos en la Tierra y exploramos el Universo! En M. Puig Gutiérrez y F. Rodríguez-Marín (Coords.), *La enseñanza del entorno en Educación Infantil. Proyectos y rincones* (pp. 145-163). Pirámide.

Farias, F. (2009). La epistemología de las Ciencias Sociales en la formación por competencias del pregrado. *Cinta Moebio, 34*, 58-66. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100004

Fernández-Arroyo, J. (2018). Iniciando la construcción de conciencia ecológica desde la Educación Infantil. El uso de los huertos escolares. En M. Puig Gutiérrez y F. Rodríguez-Marín (Coords.), *La enseñanza del entorno en Educación Infantil. Proyectos y rincones* (pp. 187-204). Pirámide.

Fernández, E., Quer Sopeña, L. y Securún, R.M. (2021). *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños de 3 a 8 años.* Octaedro.

Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.* Fondo de Cultura Económica.

Flewitt, R. y Ang, A.L. (2020). *Research methods for Early Childhood Education.* Bloomsbury Academic.

Franco Arbeláez, M.C. (2002). Aprender desde las Ciencias Sociales. *Educación y educadores, 5,* 73-84.

García Monteagudo, D. (2021). Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: el caso de la educación infantil. *Didacticae, 10,* 144-162. https://doi.org/10.1344/did.2021.10

Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación.* Editorial UOC.

Laguía, M.J. y Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Graó.

Liceras Riuz, Á. y Romero Sánchez, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas.* Pirámide.

Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible.* Octaedro.

Martín Torres, J. (2008). Organización y funcionamiento de rincones en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital, 13,* 1-16.

Murga Menoyo, M.A. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations, 19*, 1-11.

Ortega Sánchez, D., Blanco Lozano, P. y Pérez González, C. (2016). De la educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos a los valores sociales y cívicos: análisis curricular en el marco de una ciudadanía global. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 625-635). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y AUPDCS.

Otero Mayer, A. y González-Benito, A. (2019). La evaluación en Educación Infantil: una mirada hacia el futuro. En *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 252-253). Adaya Press.

Pallarés Jiménez, M.Á. (2022). Un rincón para los ODS en Educación Infantil. *X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.* Universidad de Murcia (en prensa).

Pallarés Jiménez, M.Á. y Sebastián López, M. (2020). Propuesta de evaluación para la capacitación profesional del profesorado de ciencias sociales. *Iber, 99,* 32-38.

Pallarés Jiménez, M. Á. y Sebastián López, M. (2022). Idea-clave 7: La educación ciudadana tiene como referencias universales los valores democráticos y los derivados de la sostenibilidad y los Derechos Humanos. En P.L. Domínguez Sanz (Coord.), *8 ideas-clave para la Educación Ciudadana. Un enfoque competencial.* Graó (en prensa).

Palma Valenzuela, A. (2018). La escuela como espacio de paz y resolución de conflictos. En A.L. Bonilla Martos y Y. Guasch Marí (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 177-192). Pirámide.

Pérez Egea, E., Baeza, M.C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación, 48*(1), 1-10.

Puig Gutiérrez, M. (2017). Construyendo el rincón de la historia. *REIDICS, 1,* 118-131.

Puig Gutiérrez, M. y Rodríguez-Marín, F. (Coords.) (2018). *La enseñanza del entorno en Educación Infantil. Proyectos y rincones.* Pirámide.

Rivero Gracia, M.P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? *Cuadernos de Pesquisa, 49*(172), 96-120.

Rosa Torres, M.A. (2009). Estrategias educativas para evitar la discriminación de género. *Compartim: Revista de Formació del Professorat, 4,* 1-4.

Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de Educación, 14*(2), 45-65.

Sebastiá, R. y Tonda, E. Mª. (2007). El medio urbano en la educación infantil: desde la tradición a la innovación. En Mª. J. Marrón, J. Salom y X.M. Souto (Eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 247-260). Universidad de Valencia-Asociación de Geógrafos Españoles.

Sotillo, J.A. (2015). *El reto de cambiar el mundo. La Agenda 2030 de desarrollo sostenible.* La Catarata.

Travé, G., Cañal, P. y Pozuelos, F.J. (2011). ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza de Conocimiento del Entorno y del Medio Ambiente en Educación Infantil y Primaria? Informe de investigación acerca de la evaluación del currículo, los materiales didácticos y la práctica docente. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, vol II.* (pp. 441-450). Universidad de Murcia y AUPDCS.

Vargas Vergara, M. y Aragón, L. (Coords.) (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales.* Octaedro.

Vaz Boza, L. (2018). ¡Había una vez un circo! En M. Puig Gutiérrez y F. Rodríguez-Marín, *La enseñanza del entorno en Educación Infantil. Proyectos y rincones* (pp. 131-144). Pirámide.

7

ESTUDIO DE LOS RECUERDOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN PARA SU APLICACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Daniel J. Martín-Arroyo Sánchez
Vicente Ballesteros Alarcón

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la presente investigación es valorar cuantitativamente el recuerdo que tienen los actuales estudiantes del grado de Educación Primaria sobre distintos aspectos de cómo se les enseñó y aprendieron Ciencias Sociales. La consecución de este objetivo queda supeditada a la elaboración e interpretación de un cuestionario. Las preguntas de partida y los datos obtenidos en dicho cuestionario se exponen en el apartado *Resultados*.

Como objetivos secundarios se plantean la mejora metodológica y el avance hacia la consecución de la Meta 4.7 de los ODS. Así, en el apartado *Discusión y conclusiones* se prestará atención a determinados aspectos de la investigación de los recuerdos y el uso de cuestionarios en el ámbito temático estudiado.

Aunque existen otros estudios sobre el papel de los recuerdos en la formación del profesorado (Martínez et al., 2006; García-Costa y Monteagudo-Fernández, 2020; Morote, 2020), aquí se trazará un perfil de este tipo de análisis a partir de cuatro trabajos que se ajustan a las características de la presente investigación. En todos ellos, el cuestionario aparece como herramienta fundamental.

Tres de estos trabajos se realizaron con la colaboración de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia (Rodríguez et al., 2015; Gómez et al., 2018; Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020). Los profesores Raimundo A. Rodríguez Pérez y Cosme J. Gómez Carrasco aunaron sus esfuerzos, junto a otras colegas, para realizar sendos estudios en

años sucesivos sobre unos conjuntos de 195 y 293 alumnos respectivamente. El primero de ellos se remonta a los estudios realizados en la década de 1990 para remarcar la continuidad de la forma tradicional de impartir las clases de Historia. Los relatos históricos se califican como lineales y memorísticos, orientados hacia la evaluación por exámenes, y alejados de las metodologías participativas. La indagación, los proyectos y el aprendizaje basado en problemas quedaban relegados como estrategias. Especialmente se midió el escaso uso de fuentes primarias, prensa y juegos de simulación, empatía o perspectiva histórica.

En su siguiente estudio (Gómez et al., 2018) incluyeron otras cuestiones acerca del debate y el patrimonio histórico, con similares resultados negativos en estos y los demás aspectos del estudio anterior. No obstante, apuntan que una minoría del alumnado (entre el 15 y el 25%) recuerda aspectos innovadores de la docencia recibida, entendiéndolo como cierta mejoría del sistema educativo. La perpetuación de la metodología tradicional partiría de la importancia dada al examen y de unas rutinas de clase que desmotivan y frustran a un alumnado que, aunque encuentre interesante la materia, acaba renegando de ella. Los autores apuestan por la ruptura de un círculo que perpetúa la metodología tradicional. La incipiente ruptura se manifestaría en las contradicciones expresadas por el alumnado. De un lado, se sigue percibiendo la materia de Historia como un conjunto de datos que aporta cultura general. Por otro lado, también se percibe la enseñanza de la historia como método. No obstante, habría que trabajar sobre las concepciones epistemológicas subyacentes para que estas dudas en la percepción de la Historia no contribuyan a la simple reproducción de las rutinas aprendidas.

El tercer estudio de la Universidad de Murcia (Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020) se realizó a partir de la encuesta a 228 estudiantes. Destaca en este trabajo una cuidada metodología, que incluye el tratamiento analítico y estadístico de la información. Los resultados también indican la prevalencia de la enseñanza-aprendizaje tradicional en el recuerdo del alumnado y cierta tendencia a perpetuarla, como en la prioridad dada al examen para la evaluación. En contrapartida, se constata la apreciación negativa de la lección magistral. Además, un 38% de los encuestados recordó el uso de otras estrategias, particularmente los trabajos de investigación grupales y las salidas didácticas. La rúbrica se abre camino como herramienta innovadora de evaluación en la estimación del alumnado, hecho que se entiende como un efecto de su actual formación como docentes.

Un último estudio a reseñar (Parra y Morote, 2020) se realizó sobre 124 alumnos de la Universidad de Valencia. Estos pertenecían a distintas carreras y especialidades, lo que permite contrastar los resultados al respecto, así como se hace para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía y la

Historia. El cuestionario de partida se organizó en tres bloques: recuerdos y experiencias, representación y usos, y práctica docente e innovación. Entre las conclusiones alcanzadas se indican las similitudes en la memoria escolar y las continuidades a nivel metodológico en la didáctica. Además, en palabras de los autores:

> La formación didáctico-disciplinar tiene incidencia en las representaciones de la Geografía y la Historia y sus usos. En relación con la educación histórica, se detectan diferencias significativas, por un lado, entre la mención de Artes y Humanidades y las de Música y Educación Física del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y, por otro, entre los estudiantes del MAES [Máster de Profesorado de Secundaria] procedentes del Grado de Historia y todos los demás participantes. La mayor formación disciplinar permite a estos estudiantes adquirir y desarrollar un conocimiento didáctico del contenido mucho más rico y complejo en términos epistemológicos y reivindicar unas finalidades socioeducativas enmarcadas en la didáctica crítica. Por lo que respecta a la Geografía, la escasa formación del conjunto de los participantes en dicha materia hace que las diferencias entre grupos no sean tan notables y que incluso los enfoques y finalidades remitan a concepciones más tradicionales y/o estereotipadas (Parra y Morote, 2020, pp. 27-28).

Finalmente, el citado trabajo recalca la importancia de una base disciplinar sólida para cambiar la concepción de las materias, sus usos públicos y sus prácticas educativas. Esto nos remite a la necesidad de "una intervención transversal en todas las etapas educativas que mejore la educación histórica del alumnado" (Gómez et al., 2018, p. 248). Así, se puede añadir que conviene conectar la formación y experiencia del profesorado de dichas etapas, pero también facilitar el intercambio de conocimientos y percepciones entre docentes provenientes de distintas disciplinas o especialidades dentro de una misma etapa.

2. METODOLOGÍA

La herramienta utilizada en el estudio cuantitativo ha sido un cuestionario online con 17 preguntas cerradas relativas a:

- El fin de la educación en Ciencias Sociales (preguntas 1-4).
- El conocimiento social (5-7).
- El papel del profesorado (8-9).
- El papel del alumnado (10-11).
- Las técnicas e instrumentos en Ciencias Sociales (12-15), los materiales didácticos (16) y la evaluación (17).

Para todas las respuestas se dispuso una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 equivalente a "Totalmente de acuerdo" y 5 a "Totalmente en desacuerdo".

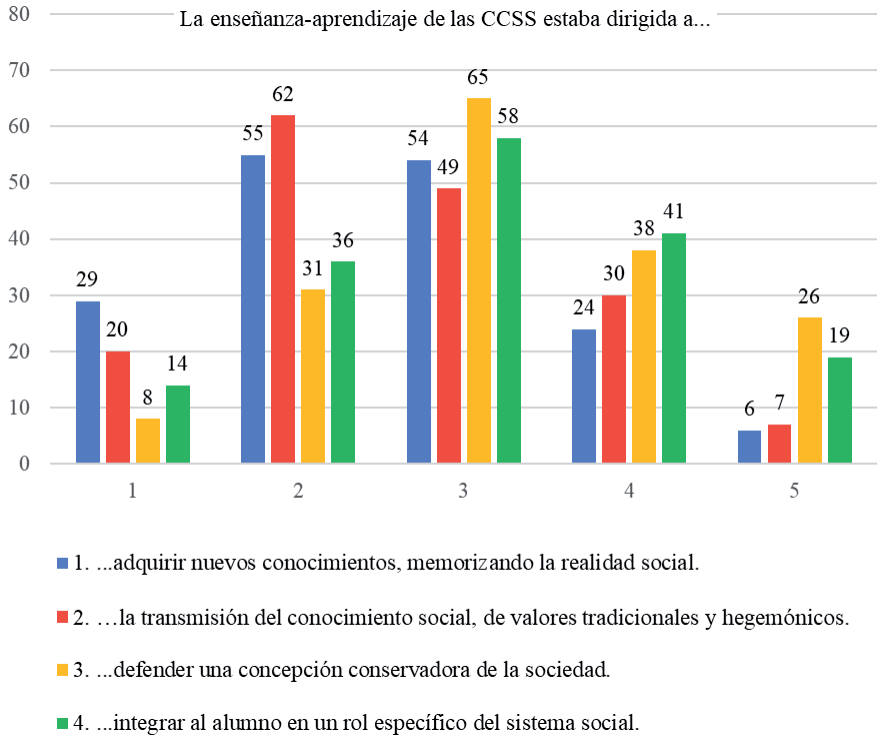
El estudio se ha realizado sobre 168 alumnos pertenecientes a los grados de Educación Primaria (grupos A y E) y Educación Primaria – Bilingüe (grupo A) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Integrados en estos grupos se encontraban alumnos del Doble Grado de Educación Primaria y Estudios Franceses. La muestra se compone de un 76% de mujeres frente a un 22,2% de hombres (no siendo revelado el género en los restantes casos). La encuesta se ha realizado en el contexto de las clases de la asignatura obligatoria de Didáctica de las Ciencias Sociales, impartida por los autores de este trabajo durante el primer semestre del segundo curso académico de los mencionados grados.

3. RESULTADOS

El Gráfico 1 representa las respuestas del alumnado a cuatro preguntas sobre la finalidad de la educación en Ciencias Sociales. La tendencia general en todas las series muestra una distribución equilibrada de las opiniones del alumnado, primando los valores centrales (posiciones 2-4 de la escala Likert). Sin embargo, algunos resultados se muestran más favorables al acuerdo (posiciones 1-2) y otros al desacuerdo (3-4). Así, el 50% destaca el papel de la memorización, frente a un 18% que lo considera menos importante en su bagaje formativo. Cifras similares se observan en relación a los valores tradicionales y hegemónicos. Sin embargo, esta educación recibida no se concibe como conservadora (23% en posiciones 1-2, 38% en posiciones 3-4). En cuanto al papel de la educación en la integración del alumno en un rol específico del sistema social, los resultados se podrían agrupar de la siguiente manera 30 (de acuerdo), 34 (neutral) y 36% (en desacuerdo), sin imponerse una opinión en concreto, pero con cierta tendencia hacia la neutralidad (posiciones 2-4).

En cuanto al conocimiento social (Gráfico 2), las opiniones se distribuyen homogéneamente en relación a la concepción dinámica del mismo y a las perspectivas reflexivas y constructivas. El primer gráfico muestra solo una ligera inclinación hacia el desacuerdo (29 - 41%), indicando que el conocimiento social se presentaba como algo sujeto a interpretaciones. De igual manera, es escaso el porcentaje del alumnado que inclina la perspectiva hacia una enseñanza-aprendizaje que primaba la comprensión y el planteamiento de alternativas sociales (32 – 38 %). El tercer gráfico, sin embargo, marca notablemente la percepción de unas Ciencias Sociales volcadas hacia los contenidos conceptuales (61 – 15%).

GRÁFICO 1. La finalidad de la educación en Ciencias Sociales

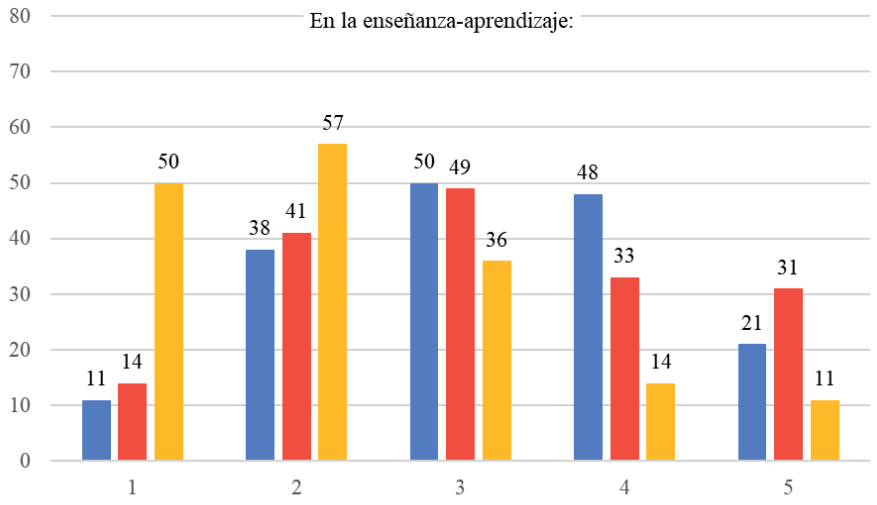


Fuente: elaboración propia

El papel del profesorado (Gráfico 3) se define como bastante clásico, aunque no de una manera unánime, centrado en la metodología expositiva (72 – 22%) y el libro de texto (64 – 24%). Consecuentemente, para el alumnado (Gráfico 4) se observa la tendencia a considerar el aprendizaje como memorístico-repetitivo (62 – 23%) y pasivo (54 – 30%). Como se observa en el Gráfico 5, esta tendencia se confirma en relación a las técnicas e instrumentos, los materiales didácticos y la evaluación. Así, en consonancia con los datos anteriores prevalecen la explicación magistral (55 – 21%) y los esquemas, resúmenes y subrayado (47 – 22%), muy en relación con los apuntes (44 – 26%) y las actividades escritas y preguntas orales desarrolladas en clase (58 – 17%). Se imponían notablemente el libro de texto y el cuaderno como materiales didácticos (59 – 21%) y el examen como sistema de evaluación (60 – 24%).

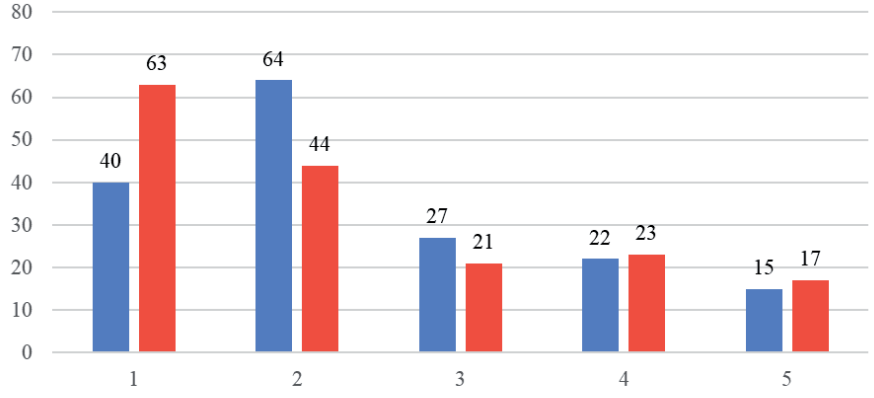
De tal forma, se vuelve sobre la imagen de una didáctica centrada un seguimiento del libro de texto guiado por el docente. Aproximadamente, 2 o 3 de cada 5 estudiantes otorgan un peso considerable al recuerdo de una metodología tradicional, mientras que 1 de cada 5 señala hacia otros recursos alternativos.

Gráfico 2. El conocimiento social



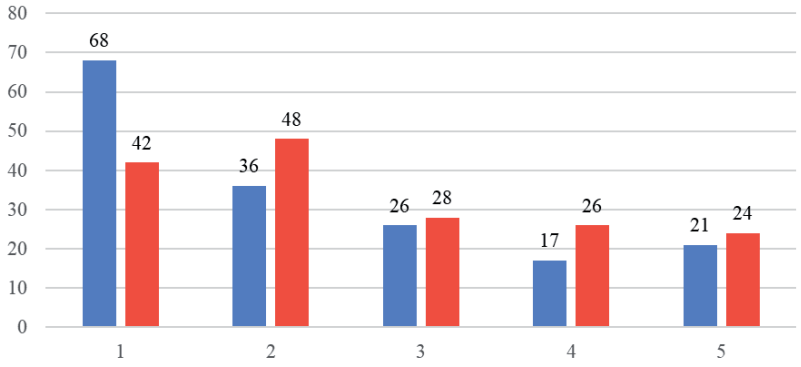
Fuente: elaboración propia

Gráfico 3. El papel del profesorado



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. El papel de los alumnos

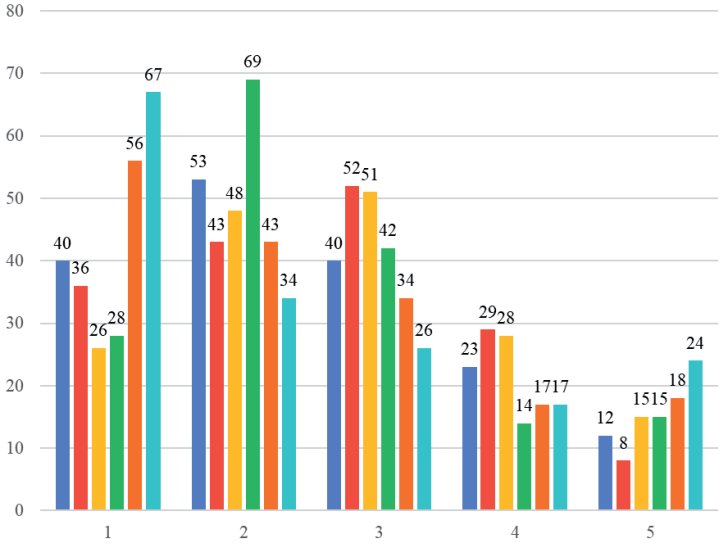


10. Predominaba el aprendizaje memorístico y repetitivo.

11. El alumnado tenía un papel pasivo, las capacidades fundamentales a desarrollar eran identificar, conocer y memorizar.

Fuente: elaboración propia

Gráfico 5. Técnicas, instrumentos, materiales didácticos y evaluación



12. La exposición o explicación era la estrategia metodológica básica.

13. La utilización de esquemas, resúmenes y subrayado era la estrategia metodológica básica.

14. La utilización del dictado de apuntes, como complemento a los contenidos del libro de texto era la metodología básica.

15. Las actividades del libro y preguntas orales constituían la metodología básica.

16. El libro de texto y el cuaderno de actividades constituían el material fundamental y casi único.

17. El examen constituía la estrategia fundamental de evaluación.

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se plantean las circunstancias observadas en relación a la superación del reto educativo de la Meta 4.7 en la Agenda 2030:

> De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, s.f.).

La sostenibilidad conlleva la idea de mejorar el presente sin comprometer el futuro. La Meta 4.7 expone implícitamente que el desarrollo de la sociedad humana a nivel global no se ha estado enfocando de una manera sostenible y, por tanto, es necesario un cambio que impulsar desde el sistema educativo. En este ámbito de transformación, que supone la comprensión de unos objetivos económicos, políticos y culturales, la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales será un pilar fundamental. No obstante, en apoyo de las tendencias identificadas en estudios precedentes, los resultados de este trabajo confirman un problema en la consecución de los cambios propuestos en la Meta 4.7. Así, el profesorado en formación encuestado no percibe claramente que la didáctica de las Ciencias Sociales, tal y como ellos la recuerdan, requiera una modificación sustancial.

La didáctica tradicional se constata en la confirmación de los rasgos de una metodología restringida a unos pocos recursos, que parte de las lecciones magistrales y el seguimiento del libro de texto y se dirige hacia la plasmación de unos conocimientos en el examen. No se cuestionaría lo estudiado a partir de la necesidad de una metodología activa, más motivadora y promotora de las competencias propias de una ciudadanía comprometida. Esto se observa particularmente en las respuestas obtenidas para las preguntas de la 2 a la 6. No se define la didáctica tradicional como conservadora (serie 3, Gráfico 1), así que no se estaría apreciando en teoría una necesidad de cambio tan exigente como la que plantearía la Meta 4.7.

Una sociedad en la que predomine el pensamiento crítico, informado y comprometido, puede considerarse una meta difícil de alcanzar desde el sistema educativo. Aparentemente, lo habitual es limitarse a impartir y evaluar unos conocimientos básicos, entendidos fundamentalmente como datos objetivos (nombres, fechas…). Este enfoque ofrece al alumnado ciertos elementos clave de una "cultura general", en el mejor de los casos, siempre que se alcance un aprendizaje mínimamente significativo. Por lo general, la falta de motivación consecuente restringiría las posibilidades de emprendimiento y la continuidad de la formación. Más complejo resultaría identificar y/o desarrollar una metodología que pusiera en primer plano los valores y la reflexión, por delante de los mencionados datos. Particularmente

difícil podría considerarse la evaluación de los resultados y la medición de los progresos del alumnado dentro de esta nueva estrategia. Este reto para la investigación y docencia de las Ciencias Sociales requiere un cambio de mentalidad fundamental, que promueva y articule la transformación metodológica que se viene comentando. La toma de conciencia al respecto por parte del profesorado en formación sería posiblemente una de las vías de actuación más importantes.

En este punto cabe insertar una discusión sobre la efectividad y mejora de los estudios en torno a los recuerdos del profesorado en formación, del tipo que aquí se plantea. En primer lugar, cabría plantear una mayor necesidad de estudios teóricos exhaustivos, que permitieran diseñar cuestionarios adecuados y obtener muestras representativas, orientar la investigación hacia la resolución de aspectos específicos y darle continuidad en el tiempo. Tales estudios teóricos podrían trasladarse a una formación del personal docente-investigador universitario, procurando un cierto dominio de cuestiones conceptuales, estadísticas y analíticas que probablemente no sea tan habitual como conviene en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Otro aspecto a destacar es que este tipo de estudios recoge la percepción a través del recuerdo. Es decir, no se analiza verdaderamente la metodología didáctica implantada en el sistema preuniversitario, sino la imagen proyectada por un colectivo sobre la misma. Esta imagen es importante en tanto que fundamental. Se trataría de una simplificación de la experiencia propia que se inserta en un discurso global sobre el sistema educativo. Es por tanto una pieza clave para la reflexión y la crítica. Así, los cuestionarios podrían verse como algo más que herramientas para la extracción de información. Estos podrían insertarse en programas más elaborados para la propia formación del profesorado preuniversitario. La memoria podría trabajarse de una manera activa, reduciendo su carácter sesgado al tiempo que se plasma con mayor precisión la imagen del sistema educativo recordado. De tal forma, una propuesta de mejora de la investigación pasaría por duplicar la misma encuesta sobre el recuerdo, con una intervención inicial y otra final que constate posibles matices derivados de un programa intermedio de actividades. El alumnado podría trabajar sus recuerdos mediante la documentación de materiales y experiencias escolares propias, su puesta en común y el análisis de los discursos subyacentes. Quizás desde tal perspectiva, tomada conjuntamente con el conocimiento de los retos planteados por los ODS, la comentada necesidad de cambio en la didáctica de la Ciencias Sociales sea trasladada de manera más efectiva al profesorado en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez, N., Souto, X.M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *5*, 55-71.

García-Costa, M.D. y Monteagudo-Fernández, J. (2020). Recuerdos y opiniones del alumnado del Grado de Educación Primaria sobre metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 24-35). Universidad de Málaga.

Gómez, C.J., Rodríguez, R.A. y Mirete, A.B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, *29*(1), 237-250. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52233

Monteagudo-Fernández, J. y García-Costa, M.D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *35*(1), 191-208.

Morote, Á.-F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 333-342). Octaedro.

Naciones Unidas (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Parra, D. y Morote, Á.-F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *95*(34.3), 11-32. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028

Rodríguez, R.A., Gómez, C.J. y Simón, M.M. (2015). Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la historia: ¿qué recuerdan los futuros maestros de Primaria? En A.B. Mirete y R. Nortes (Eds.), *Investigación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 371-383). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

IX

FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRETE A LOS RETOS DE LOS ODS: EDUCAR EN IGUALDAD

1

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE COEDUCACIÓN PATRIMONIAL

Laura Lucas Palacios
Antonia García Luque

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

La educación patrimonial es una línea de investigación emergente que ha adquirido un crecimiento exponencial en los últimos 20 años (Cuenca et al., 2020; Fontal e Ibáñez, 2017), siendo foco prioritario el papel del patrimonio en las concepciones y praxis docente. Sin embargo, son todavía muy pocos los estudios que analizan las conexiones existentes entre educación patrimonial y la coeducación, especialmente en la educación formal (García Luque y Benítez, 2017; Lucas et al., 2019). El patrimonio según Dormaels (2012), es una construcción social, producto de la interpretación espacio-tiempo-humanidad y como tal, remite a símbolos y representaciones de nuestro pasado cultural. El patrimonio no solo es recurso sino un proceso simbólico en el que los conceptos de identidad y memoria se relacionan (Choay, 2007). En este sentido, Lagarde (2012) defiende que el patrimonio es el producto material o inmaterial de una identidad cultural en la que la identidad de género también está representada.

Según Fontal y Marín-Cepeda (2018), los bienes patrimoniales muestran nuestros puntos de referencia, nuestros estándares de excelencia y nuestra identidad; por ello, es importante incorporar la perspectiva de género a la educación patrimonial (Rebollo y Álvarez, 2020). Si descartamos las lecturas de género del patrimonio estamos omitiendo no solo la presencia y participación de las mujeres en la historia, sino también estamos haciendo una lectura incompleta de la misma con consecuencias en la formación de ciudadanía (Lucas y Delgado-Algarra, 2019). Diferentes investigaciones (Soler y Pujol i Subirà, 2021) han demostrado que, en el contexto educativo actual, sigue habiendo un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para

la consecución de una sociedad equivalente entre personas (Bendix, 2009). Por ello, entre los principales objetivos de la coeducación patrimonial está el de transmitir una socialización de los géneros que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigentes (Cacheda, 2021).

Por tanto, el pensamiento feminista se debe de integrar a la hora de analizar los procesos identitarios presentes en el patrimonio, ya que nos permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para solucionar situaciones de desigualdad en la interpretación de la creación intelectual y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018). Releer bajo la perspectiva de género los valores atribuidos al patrimonio ofrece narrativas alternativas donde se tengan en cuenta las historias de grupos y comunidades que hasta ahora no han tenido presencia en la historia androcéntrica tradicional (Avrami et al., 2019). Pero esto sólo es posible si el profesorado en activo es consciente de esta realidad, ya que es quien toma las decisiones más importantes que ocurren en el aula y sus pensamientos son los que guían y orientan su conducta, así como la elección de los contenidos y la metodología empleada (Cuenca et al., 2020; Jiménez, Sancho y Sánchez, 2021).

Sobre estos supuestos se plantea esta investigación. Nuestro objetivo es conocer qué piensa el profesorado en activo sobre la coeducación patrimonial. Este trabajo muestra los primeros resultados obtenidos del primer instrumento de investigación, un cuestionario validado por juicio de expertos y sometido a un estudio piloto.

2. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar las representaciones del profesorado acerca de la Educación Patrimonial como contenido e instrumento didáctico para coeducar, a través de tres dimensiones analíticas:

- Dimensión sobre coeducación.
- Dimensión sobre la educación patrimonial para la ciudadanía a través del patrimonio.
- Dimensión sobre coeducación patrimonial.

Se trata de un estudio de tipo exploratorio/descriptivo, en el que se combina la perspectiva cuantitativa (cuestionario) y cualitativa (entrevista en profundidad) con el objetivo de profundizar en aquellas cuestiones que pudieran ser más reveladoras. Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de la información como para su análisis aplicamos el sistema de categorías y subcategorías definida en el proyecto EPITEC2, adaptándola a nuestros objetivos y marco de estudio (tabla 1). Así, partimos de tres categorías de análisis principal: coeducación, educación para la ciudadanía a través del patrimonio y

coeducación patrimonial. Cada categoría está definida por tres subcategorías: dimensión conceptual, dimensión metodológica y valoración de la coeducación/de la EpC a través del patrimonio/coeducación patrimonial; que a su vez están delimitadas por los indicadores y descriptores propios para cada tema de estudio.

TABLA 1. Tabla de categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEG.	INDICAD.	DESCRIPTORES
I. COEDUCACIÓN	Dimensión conceptual	Igualdad	Lo importante es que la educación sea igual para todas las personas
		Equidad	Lo importante es que la educación sea equitativa para todas las personas
	Dimensión metodológica	Diferenciación de sexos	La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y de los valores sociales asociados a cada uno
		Queer	Los aspectos sociales asociados al sexo apenas influyen en la coeducación
		Desigualdad Social	Es importante que se reproduzcan las desigualdades sociales para el trabajo coeducativo
		Neutralidad Social	Las instituciones educativas deben ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas independientemente de la realidad social en la que se encuentran.
		Valores	Valores como el respeto, la tolerancia, la violencia, la confianza, etc. están vinculados al proceso coeducativo.
	Valoración de la coeducación	Nula	No se considera un contenido educativo
		Anecdótica	Se trata de manera puntual en fechas clave y efemérides
		Integrada	Se trata de un contenido transversal y con entidad propia en todas las asignaturas.

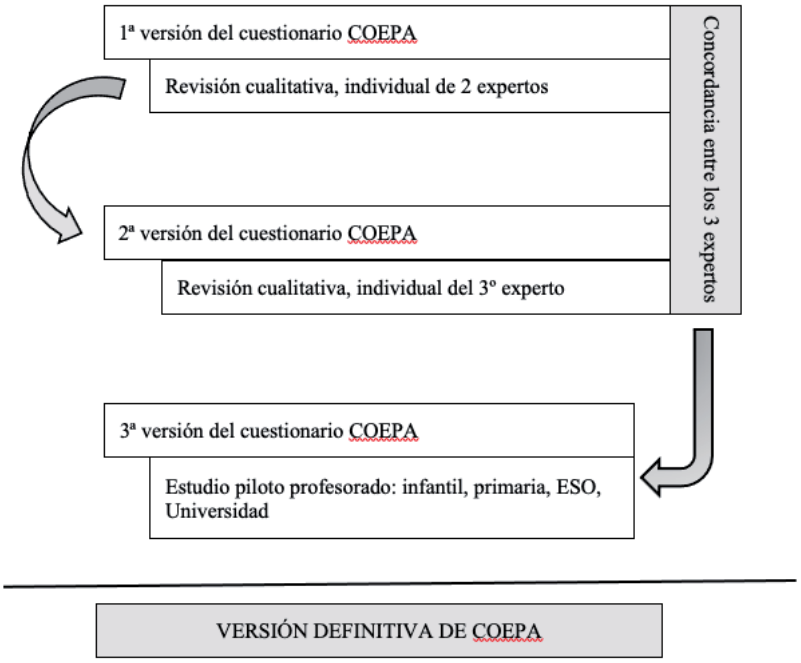
II. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO	Dimensión conceptual	Adaptativa	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización basada en la individualidad y en la que no se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales del contexto.
		Crítica	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, reconociendo el valor simbólico-identitario del patrimonio; y entendiendo que la valoración de esos bienes supone la participación y el compromiso de la persona con la sociedad.
	Dimensión metodológica	Neutralidad excluyente	Evita el debate y no da su punto de vista.
		Parcialidad excluyente	Evita el debate, pero da su punto de vista.
		Imparcialidad neutral	Fomenta el debate y no da su punto de vista.
		Imparcialidad comprometida	Fomenta el debate y da su punto de vista.
	Valoración de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio	Nula	No se considera la educación patrimonial como instrumento didáctico para enseñar ciudadanía.
		Anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico. O uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico.
		Integrada	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de una ciudadanía igualitaria y participativa para la mejora social a través del tratamiento didáctico de los elementos patrimoniales.

III. COEDUCACIÓN PATRIMONIAL	Dimensión conceptual	Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas.	Visión androcéntrica (relato de hombres importantes).
		Recuperar la memoria de las mujeres y sus aportes a la historia	Presenta solo a mujeres excepcionales como una adicción al relato androcéntrico. Consideración social diferencial de las mujeres.
		Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión al género como construcción social que lleva a la exclusión.
		Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...
	Dimensión metodológica	Neutralidad excluyente	Uso del patrimonio para la narración de hechos, fechas y personajes históricos sin una reflexión crítica de las desigualdades y violencias de género acontecidas a lo largo de la historia. El profesorado actúa como experto, el alumnado como oyente.
		Fuente de análisis	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación de las identidades de género a lo largo de la historia. El profesorado puede guiar el proceso indagativo del alumnado.
		Participativa y sociocrítica	Visibilización del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente. El alumnado es el protagonista de su aprendizaje.
	Valoración de la coeducación patrimonial	Nula	No se considera que la coeducación esté relacionada con la educación patrimonial.
		Anecdótica	Uso del patrimonio realizado por mujeres de manera puntual o a modo de anexo de algunas unidades didácticas y con un enfoque excepcionalista del mismo.
		Integrada	Inclusión plena de los valores coeducativos en el patrimonio. Formación de una ciudadanía igualitaria y participativa para la mejora social a través del tratamiento didáctico de los elementos patrimoniales.

Fuente: Elaboración propia

En este "Coeducación patrimonial y concepciones docentes", validado por 8 expertos/as y en un proceso de tres fases, tal y como se recoge en la imagen 1. El resultado final es un cuestionario de 16 preguntas de tipo Likert (1 – muy en desacuerdo; 5 – muy de acuerdo) con un total de 91 ítems. Las preguntas están agrupadas en los tres bloques temáticos coincidentes con las tres categorías de análisis descritas anteriormente.

IMAGEN 1. Proceso de validación de COEPA



Fuente: Elaboración propia

Este primer estudio está compuesto de una muestra de 69 sujetos: 40 hombres, 28 mujeres y 1 persona que prefiere no contestar sobre su identidad de género. Todos los/as informantes son docentes en ejercicio en los niveles Infantil (5 sujetos), Primaria (11 sujetos), Secundaria (21 sujetos) y Universidad (32 sujetos).

3. RESULTADOS

Los resultados serán presentados en función de los objetivos de la investigación y sus dimensiones analíticas.

Por las limitaciones de espacio que tiene una publicación de estas características, hemos elegido la pregunta 1 del primer bloque de categorías; la

pregunta 2 del segundo bloque y la pregunta 1 del tercer bloque; por ser las más representativas. Asimismo, destacamos los ítems más relevantes.

3.1. Concepciones sobre coeducación

La primera pregunta era de tipo Likert y tenían que valorar 11 ítems relacionados con afirmaciones más o menos acertadas de lo que es coeducar (tabla 2).

TABLA 2. Resultados de la pregunta 1, bloque 1

Ítem	1	2	3	4	5
A la hora de educar lo importante es que se ofrezca un trato por igual a varones y mujeres.	2 2,89%	4 5,79%	13 18,84%	11 15,94%	39 56,52%
A la hora de educar lo importante es asegurar un trato equitativo a varones y mujeres.	2 2,89%	1 1,44%	1 1,44%	10 14,49%	55 79,71%
El sexo no debe influir a la hora de educar.	3 4,34%	10 14,49%	14 20,28%	11 15,94%	31 44,92%
La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de sexos diferentes y de los valores sociales asociados a cada uno.	10 14,49%	3 4,34%	15 21,73%	11 15,94%	30 43,47%
La coeducación influye en la selección de los contenidos y de la metodología por parte del profesor/a.	3 4,34%	5 7,24%	12 17,39%	16 23,18%	33 47,82%
El material didáctico y el espacio son importantes en coeducación.	3 4,34%	1 1,44%	8 11,59%	16 23,18%	41 59,42%
Es importante que se analicen las desigualdades sociales para el trabajo coeducativo.	3 4,34%	1 1,44%	3 4,34%	18 26,08%	44 63,76%
Valores como el respeto, la tolerancia, la violencia, la confianza, etc. están vinculados a la hora de coeducar.	3 4,34%	2 2,89%	2 2,89%	12 17,39%	50 72,46%
Una de las finalidades de la coeducación es la eliminación de los sexos.	31 44,92%	12 17,39%	15 21,73%	3 4,34%	8 11,59%
Una de las finalidades de la coeducación es la eliminación de los roles y estereotipos de género.	2 2,89%	0	5 7,24%	16 23,18%	46 66,66%
Una de las finalidades de la coeducación es el pleno desarrollo de las personas.	2 2,89%	0	0	1 15,94%	56 81,15%

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos demuestran que una gran parte del profesorado encuestado confunde equidad con igualdad. Cerca de un 80% creen que la coeducación es "asegurar un trato equitativo a mujeres y varones", mientras que el 56,52% consideran que lo importante es "ofrecer un trato por igual". Además, el ítem "el sexo no debe influir a la hora de educar" tuvo porcentajes muy elevados de conformidad (15,94% y 43,47%) y sólo el 4,34% de las personas encuestadas lo marcaron con una valoración baja. Una afirmación que contradice al ítem "la coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de sexos diferentes y de los valores sociales asociados a cada uno", que obtuvo un grado de aceptación muy elevado (el 43,47% de las personas encuestadas lo marcaron como "muy de acuerdo"). Esta contradicción puede ser reflejo de la ausencia de conocimiento real y profundo de lo que significa coeducar y por qué es necesario implementar la coeducación en las aulas que, sin embargo, suele maquillarse con respuestas políticamente correctas. Muy probablemente el profesorado conoce la definición de coeducación, pero ni ha realizado una reflexión epistemológica, ni es consciente de

su imperante necesidad como modelo educativo para la transformación social de nuestra cultura de género binaria y heteronormativa asentada en jerarquías de poder.

En lo que sí que parece haber una homogeneidad de respuestas es en considerar que la coeducación no sólo tiene que ver con los contenidos, sino que también tiene que ver con los valores, las actitudes, los espacios y la metodología. Así, los ítems 5, 6 y 8 obtuvieron porcentajes muy altos de aprobación (47,82%, 59,42%, 72,46%, respectivamente). El ítem 11 "una de las finalidades de la coeducación es el pleno desarrollo de las personas" es sin duda el que mayor apoyo tiene entre las/los informantes (81,15%).

3.2. Concepciones sobre sobre la educación para la ciudadanía a través del patrimonio

En este bloque (tabla 3), los ítems que mayor porcentaje han obtenido han sido el 1 "la educación ciudadana y patrimonial son aspectos importantes en la educación" (65,21%) y el 2 "la visita a elementos patrimoniales es importante para ampliar los contenidos tratados y para abordar temas transversales" (66,66%).

TABLA 3. Resultados de la pregunta 2, bloque 2

Ítem	1	2	3	4	5
La educación ciudadana y patrimonial son aspectos importantes en la educación.	2 2,89%	0	5 7,24%	17 24,63%	45 65,21%
La visita a elementos patrimoniales es importante para ampliar los contenidos tratados y para abordar temas transversales.	2 2,89%	0	3 4,34%	18 26,08%	46 66,66%
El patrimonio es un contenido curricular más que está integrado en mi programación.	5 7,24%	7 10,14%	11 15,94%	18 26,08%	28 40,57%
En mi práctica de aula el patrimonio lo utilizo como fuente de información adicional a través de fotos, dibujos, ilustraciones...	5 7,24%	4 5,79%	11 15,94%	21 30,43%	28 40,57%
El patrimonio es una buena herramienta didáctica para capacitar a mi alumnado en la intervención e interpretación en los conflictos sociales.	4 5,79%	2 2,89%	11 15,94%	24 34,78%	28 40,57%
El patrimonio no está presente en mi practica de aula.	27 39,13%	12 17,39%	9 13,04%	10 14,49	11 15,94%
En mi práctica de aula los debates son frecuentes como metodología de aprendizaje.	1 1,44%	4 5,79%	9 13,04%	26 37,68%	29 42,02%
En mi práctica de aula evito los debates.	42 60,89%	12 17,39%	0	4 5,79%	2 2,89%
En mi práctica de aula evito dar mi opinión de temas controvertidos.	18 26,08%	20 28,98%	9 13,04%	10 28,98%	4 5,79%
No considero que en educación haya temas controvertidos. Todo tipo de problemática ecosocial es susceptible de ser tratada en un aula.	2 2,89%	1 1,44%	11 15,94%	20 28,98%	35 50,72%
En mi práctica de aula frecuentemente doy mi opinión.	2 2,89%	12 28,98%	21 30,43%	18 26,08%	8 11,59%
Considero que algunos temas deben ser evitados en el aula para no coaccionar al alumnado.	21 30,43%	22 31,88%	12 17,39%	3 4,34%	3 4,34%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la valoración que tiene el patrimonio como contenido e instrumento educativo, encontramos que el mismo porcentaje 40,57% de conformidad tienen los ítems 4 y 5, cuya finalidad educativa es muy diferente en uno y otro caso. Mientras que el ítem 4 el patrimonio es considerado como un contenido puntual y sin conexión con los contenidos curriculares, el ítem 5

conceptualiza el patrimonio como contenido educativo que conecta los contenidos escolares con la realidad del alumnado. Contrastando los datos de ambos ítems se produce una contradicción respecto al ítem 1, ya que no es compatible que un 65,21% esté muy de acuerdo en que la educación ciudadana y patrimonial son aspectos importantes en la educación y, sin embargo, un 40,57% esté también muy de acuerdo en que en su práctica de aula el patrimonio lo utiliza como fuente de información adicional a través de fotos, dibujos, ilustraciones…

3.3. Concepciones sobre sobre la educación para la ciudadanía a través del patrimonio

Uniendo las dos categorías anteriores, llegamos a este tercer bloque temático, en el que destacamos nuevamente las contradicciones que las/los participantes muestran en sus respuestas (tabla 4). Así, el ítem 1 "la coeducación patrimonial tiene que recuperar y poner en valor la presencia de las mujeres a lo largo de la historia" tiene un porcentaje muy alto de conformidad (62,31%); sin embargo, la respuesta más acertada sería el ítem 2 "a través del patrimonio podemos trabajar las presencias y las ausencias de la visión única que nos ha llegado", que obtiene un grado de "muy de acuerdo" de 53,62% y de "de acuerdo" de 40,57%. Estos matices de respuesta es necesario aclararlos en las entrevistas correspondientes a la segunda fase de la investigación, ya que la simple inclusión de mujeres a un canon masculino no es aplicar la perspectiva de género, porque ellas siempre parecerían incluidas a pie forzado y sería evidente su papel complementario y, en cierto modo, subsidiario (Alario, 2010; García Luque, 2017; Lucas, 2021).

TABLA 4. Resultados de la pregunta 1, bloque 3

Ítem	1	2	3	4	5
La coeducación patrimonial tiene que recuperar y poner en valor la presencia de las mujeres a lo largo de la historia.	2 2,89%	0	3 4,34%	21 30,43%	43 62,31%
A través del patrimonio podemos trabajar las presencias y las ausencias de la visión única que nos ha llegado.	2 2,89%	0	2 2,89%	28 40,57%	37 53,62%
En mi práctica de aula, el patrimonio es una herramienta fundamental para desarrollar una identidad individual-sexual.	12 17,39%	8 11,59%	24 34,78%	16 23,18%	9 13,04%
La educación patrimonial es una buena herramienta didáctica para trabajar la interpretación de las identidades de género a lo largo de la historia.	5 7,24%	1 1,44%	16 23,18%	29 42,02%	18 26,08%
La visita didáctica a un museo y el contacto directo con los bienes patrimoniales es un recurso muy válido para trabajar aspectos coeducativos que no se pueden trabajar en el aula.	1 1,44%	0	17 24,63%	20 28,98%	31 44,92%
Conocer el pensamiento y las acciones del movimiento feminista es parte importante de la coeducación patrimonial.	3 4,34%	3 4,34%	6 8,69%	24 34,78%	23 33,33%
Las actividades de mantenimiento y cuidados -crianza, alimentación, actividades de cura, etc.- son actividades no especializadas que a través de la educación patrimonial se pueden poner en valor.	2 2,89%	4 5,79%	20 28,98%	17 24,63%	26 37,68%
En cuestiones de coeducación, la autoría de las obras no es lo importante, sino reflexionar sobre el sistema sexo-género.	4 5,79%	13 18,84%	28 40,57%	13 18,84%	11 15,94%
Para coeducar a través del patrimonio es fundamental incluir el patrimonio realizado por mujeres.	1 1,44%	1 1,44%	4 5,79%	20 28,98%	35 50,72%
La coeducación patrimonial posibilita una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...	3 4,34%	4 5,79%	19 27,53%	21 30,43%	14 20,28%
No considero que la coeducación esté relacionada con la educación patrimonial.	27 39,13%	17 24,63%	11 15,94%	3 4,34%	3 4,34%
El patrimonio es un contenido de refuerzo o ampliación para tratar determinados temas relacionados con la igualdad de género.	8 11,59%	8 11,59%	14 20,28%	22 31,88%	9 13,04%
El patrimonio es una buena herramienta coeducativa para visibilizar las desigualdades sociales acontecidas a lo largo de la historia y de la historia actual, incluida la desigualdad de género.	2 2,89%	0	7 10,14%	22 31,88%	30 43,47%

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, los ítems 4 y 6, tienen porcentajes altos de aceptación; no obstante, sus respuestas están repartidas entre los valores de "ni de acuerdo ni en desacuerdo", "de acuerdo" y "muy de acuerdo". Nuevamente, estos matices de respuesta serán escrutados en la entrevista de la segunda fase de investigación. En cuando al ítem "no considero que la coeducación esté relacionada con la educación patrimonial", la mayor parte del profesorado se muestra "muy en desacuerdo" o "en desacuerdo" (39,13% y 24,63%), aunque si sumamos los porcentajes de los valores obtenidos en 3, 4, y 5, obtenemos un 24,62%; por lo tanto, hay una parte importante de la muestra que no cree o no ve la relación entre estos dos temas de estudio.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos muestran que el profesorado en activo confunde igualdad con equidad, coincidiendo con las investigaciones de Tomé y Bonal (2014). Lo que sí que tienen claro es que la coeducación no sólo tiene que ver con los contenidos curriculares, sino que también con la metodología, las actitudes, los valores, los espacios, etc. tal y como defiende Rebolledo Catalán (2013).

En cuanto a la aceptación e implementación que tiene la educación patrimonial en su praxis, la mayoría de los/as informantes afirma que la educación ciudadana y patrimonial son aspectos importantes en su praxis docente y que es un excelente instrumento educativo para conectar problemáticas ecosociales actuales con contenidos curriculares. No obstante, apreciamos que un porcentaje muy similar, e igualmente alto, declara que el patrimonio lo utiliza como fuente de información adicional y no integrado en la programación curricular.

Por último, y en relación con la coeducación patrimonial, existe una disparidad en las vertientes de respuestas. Por un lado, destacamos la línea de recuperar y poner en valor la presencia de las mujeres a lo largo de la historia, y la de aplicar la perspectiva de género como categoría de análisis. A este respecto será importante valorar en el estudio cualitativo, si esta predisposición es real y, de ser así, si disponen de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para materializar estas acciones.

En base a todo lo comentado, concluimos diciendo que para desarrollar una didáctica crítica y feminista se debe, no solo subsanar la invisibilidad de las mujeres y cuestionar las visiones estereotipadas de las mismas, sino también, trabajar en la construcción de un relato histórico inclusivo que recupere, reconozca y ponga en valor las agencias y actividades de las mujeres, para lo cual es necesario un replanteamiento teórico y metodológico de la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alario, M. T. (2010). Sobre mujeres y museos. Un nuevo diálogo. HER&MUS, 3, 19-24.

Avrami, E., Macdonald, S., Mason, R. y Myers, D. (2019). *Values in Heritage Management: Emerging Approaches and Research Directions*. Getty Conservation Institute.

Bendix, R. (2009). Heritage between economy and politics. An assessment from the perspective of cultural anthropology. En L. Smith, L. y N. Akagawa, N. (Eds.). *Intangible heritage*, (pp. 253-269). Routledge.

Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del CLAEH, 38*(110), 273-300. Https://doi.org/10.29192/claeh.38.2.12

Choay, Françoise (2007). Alegoría del Patrimonio. Editorial Gustavo Gili.

Cuenca, J. M; Martín, M. y Estepa, J. (2020). Buenas practicas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. Aula Abierta, 49 (1), 45-54. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Eurydice. (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Consejo de Europa.

Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018) Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. Arte, Individuo y Sociedad 30(3), 483-500. https://doi.org/10.5209/ARIS.57754

García Luque, A. y Alegre Benítez, C. (2017): Género y patrimonio: una relación identitaria, en Mª E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, (pp. 275-292). Editorial Pirámide.

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía. México DF: Instituto de las mujeres de Ciudad de México.

Lucas, L. (2021). Aprender patrimonio con perspectiva de género para la formación de una ciudadanía igualitaria e inclusiva. Boletín Observatorio Da Diversidade Cultural: Educaçao, Memoria e Patrimonio Cultural, 95 (3), 67-77. https://observatoriodadiversidade.org.br/wp-content/uploads/2021/12/BoletimV95N03Dez2021.pdf

Lucas, L y Alario, M.T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. *Anales de la Historia de Arte*, 28, 399-412

Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 18, 5-15.

Rebolledo Catalán, Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 17, 3-8.

Rebollo, M. J y Álvarez, P. (2020). Women and educational heritage in Spanish university education museums: good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective. *Paedagogica Historica*, 0 (0), 1-21. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149

Soler Campo, S., y Pujol i Subirà, M. A. (2021). Género, música y coeducación en contextos educativos. *Aula De Encuentro*, *23*(1), 262–280.https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5648

Tomé, A., y Bonal, X. (2014). Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado. *Cuadernos para la Coeducación*, 12 y 13. ICE de la UAB.

Trabajo, M. y Cuenca, J.M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación, 40,* 159-174

2

ARTE COMPROMETIDO E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL ARTE

Bárbara C. Cruz
Juan Ramón Moreno-Vera
María Isabel Vera Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia del arte, como el resto de las Ciencias Sociales (historia o geografía), como disciplina académica, ha estado caracterizada por una marcada visión positivista (recopilación de grandes autores y obras de arte), heredada de la fundamental obra de Vasari (1550) y por una estructura cronológica siguiendo la tradición académica de los diferentes estilos y escuelas artísticas del ámbito occidental.

En ese contexto educativo, el aprendizaje del alumnado sobre la historia del arte reproduce este modelo tradicional, dejando "invisibilizados" algunos temas, lugares y autores, por ejemplo, el papel de la mujer como artista a lo largo de la historia del arte, que nunca aparecen en el currículum o en los libros de texto (Guillén Moliner, 2012).

En el caso de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia del arte, recientes investigaciones ya indicaban que la presencia de mujeres, en su papel de artistas y creadoras, en la historiografía tradicional ha sido muy reducida (Moreno y Vera, 2016). De hecho, en España, durante los últimos años han surgido movimientos académicos que demandan una mayor presencia de mujeres artistas en el currículum educativo (*Somos la Roldana* o *Dones artistas*[1]).

En los Estados Unidos, la desigualdad de género también sigue siendo una preocupación. Teniendo en cuenta que las mujeres en el mundo del arte continúan estando infrarrepresentadas y subvaloradas en los museos, esto se refleja en su falta dentro de los planes de estudios de historia del arte (National Museum of Women in the Arts, 2021).

El papel secundario que han tenido las mujeres artistas en la historia del arte tradicional (con algunas excepciones como Artemisia Gentilleschi o Frida

[1] https://laroldanaplataforma.com/ y https://blocs.mesvilaweb.cat/dones-artistes, respectivamente.

Kahlo) no ha sido en absoluto algo casual, sino que, los historiadores del arte las han relegado a un segundo plano en sus discursos narrativos. Victoria Sendón definiría este hecho como "la historia contada por el padre" (Alario Trigueros, 2009), lo que evidencia una perspectiva patriarcal bien definida en el desarrollo del conocimiento histórico-artístico.

Esto ha provocado, como comenta Mayayo (2003) que la mujer, en la historia del arte, se encuentra "hipervisibilizada" como objeto de representación artística, pero, al mismo tiempo, "invisibilizada" como sujeto artístico que realiza un trabajo intelectual de creación.

Autoras como Frueh (2018) ya han comenzado el esfuerzo por visibilizar a las mujeres artistas que han "caído en el olvido" educativo y que, salvo interés concreto, el gran público y el alumnado de historia del arte desconoce por completo. Así, nombres como Hildegard de Bingen, Sofonisba Anguissola, Elisabetta Sirani, Clara Peeters o Rosa Bonheur han comenzado a ocupar el lugar historiográfico que le corresponde a tenor de la alta calidad de sus composiciones artísticas.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Objetivos de investigación

Ante el problema expuesto previamente, el objetivo principal de esta investigación es la de conocer cuáles son las concepciones que los docentes en activo de Educación Secundaria tienen sobre el uso de la historia del arte como recurso didáctico tras haber recibido un programa formativo que incluye la enseñanza del arte con perspectiva de género y a través del arte socialmente comprometido.

Para alcanzar ese objetivo, la investigación se ha planteado una serie de objetivos específicos (O.E.) que puedan analizar las concepciones que los profesores tienen:

O.E. 1: Conocer la concepción del profesorado sobre el uso de la historia del arte como recurso didáctico para enseñar el pasado.

O.E. 2: Analizar la concepción de los docentes sobre el uso de los recursos visuales para enseñar igualdad de género y arte socialmente comprometido.

O.E. 3: Saber qué tipo de recurso artístico consideran más adecuado para trabajar la historia del arte en el aula.

2.2. Contexto y participantes

El desarrollo del programa formativo se ha llevado a cabo a lo largo del mes de diciembre de 2021 en el *Museum of Contemporary Art* de la Universidad de South Florida en Tampa, Florida (Estados Unidos).

En el mismo han participado un total de 23 docentes (n=23) de las etapas de *Middle School* y *High School*, lo que corresponde a docentes que dan clase a estudiantes entre los 12 y los 18 años de edad en el sistema educativo estatal de Florida. Concretamente, un 86.9% de los docentes participantes enseña a estudiantes de entre 16 y 18 años (*high school*), mientras que un 13.1% imparte sus clases en *middle school* a alumnos entre 12 y 15 años de edad.

Por lo que respecta a las características del profesorado participante, el 69.5% del total son mujeres, mientras que el 30.5% son hombres. La mayoría de los participantes tienen una amplia experiencia docente, media de 16.2 años, dando asignaturas de estudios sociales, historia del mundo o materias artísticas como artes visuales, fotografía, cerámica o pintura.

2.3. Diseño e implementación del programa formativo

En cuanto al diseño e implementación del programa formativo, este se ha desarrollado en tres sesiones diferentes:

- Sesión 1 sobre la imagen de la mujer en la era del *#metoo*, donde se comentaron los diferentes estereotipos de roles y rasgos femeninos presentes en la historia del arte como son los que corresponden con la mujer como madre abnegada, la mujer como objeto de deseo sexual, como devota esposa y cuidadora del hogar, la mujer poderosa que cumple el rol de hombre o el inicio de la valoración de la mujer por su propio trabajo e independencia a partir de los años 60 y 70 del pasado siglo.
  En esta primera sesión, además, se estableció el procedimiento de análisis de obras de arte para poder incluir la perspectiva de género a la hora de usar una obra como recurso didáctico en el aula. Para ello se siguió el modelo diseñado por Eisner (2002) donde se analizan hasta cinco aspectos diferentes para comprender una obra de arte: la "dimensión formal" (¿cómo está organizada la obra de arte?), la "dimensión iconográfica y simbólica" (¿qué significa?), la "dimensión material" (¿de qué está hecha?), la "dimensión estilística" (¿qué tiene en común con otras obras de arte?) y, por último, la "dimensión contextual" (¿en qué época se hizo?).
- Sesión 2 en la que analizan las obras de tres artistas norteamericanas y otros tres artistas españoles (dos mujeres y un hombre) de arte contemporáneo que usan la creación artística para crear obras socialmente comprometidas con la igualdad de género.
- Sesión 3 en la que los participantes forman grupos de 4 a 5 integrantes. A cada grupo se les asigna una de las artistas previamente mencionadas en las sesiones anteriores: Helen Frankenthaler, Grace Hartigan, Lee Krasner, Elaine de Kooning, Joan Mitchell y Heather Gwen Martin. A cada grupo se le reparte una ficha de trabajo con la biografía de la autora, las principales

características de su trabajo y algunas de sus obras más representativas. A través del trabajo cooperativo, cada grupo debe diseñar una actividad de aula para poder trabajar a la autora correspondiente en sus clases de Secundaria.

Al finalizar la sesión, de forma oral cada grupo de trabajo debe realizar una exposición de las actividades diseñadas para establecer un debate con el resto de grupos de trabajo que deben dar su opinión sobre las mismas.

2.4. Procedimiento de análisis, diseño y validación del instrumento

Para llevar a cabo la investigación, se ha diseñado un cuestionario "ad hoc" titulado Arts and Social Studies Education y que fue implementado al finalizar el programa formativo. El cuestionario está basado en investigaciones previas en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales que mezclan variables cuantitativas junto a cuestiones abiertas de tipo cualitativo (Moreno-Vera et al., 2021).

El instrumento utilizado constaba de 21 ítems de tipo cualitativo (escala Likert 1-4) y 4 ítems cualitativos con preguntas abiertas. Las variables cuantitativas se dividieron en 3 bloques:

- Bloque 1. El uso de las obras de arte como recurso didáctico en el aula y la valoración de los mejores recursos artísticos para su enseñanza.
- Bloque 2. La influencia de la historia del arte en el aprendizaje y la motivación del alumnado.
- Bloque 3. La efectividad del aprendizaje del programa formativo para su desarrollo profesional.

Por lo que respecta a la fiabilidad del instrumento y al procedimiento de análisis de los resultados del cuestionario, en el caso de esta investigación se trabajarán los ítems de tipo cuantitativo del bloque 1, relativos al uso de la historia del arte como recurso y la valoración de los mejores recursos para enseñar igualdad de género, a través de un estudio estadístico-descriptivo de datos mediante el paquete IBM SPSS v.25 que ha permitido realizar una interpretación de los resultados medios, la desviación estándar, además de un análisis de frecuencias y porcentajes de cada uno de los ítems.

Para establecer la fiabilidad del instrumento, en primer lugar, se realizó un análisis estadístico de los resultados medios de cada ítem y su correspondiente desviación estándar (SD) que se mantuvo, en todos los casos, en valores aceptables entre el 0 y el 1. En segundo lugar, y para poder establecer la validez interna del propio constructo se estableció la prueba del Alfa de Cronbach, que permite medir la consistencia interna de los ítems. Así, se obtuvo un resultado de 0.886 (Tabla 1), lo que supone, según estudios como los de Getsdóttir, Van y Van (2018), que ofrece una muy alta consistencia interna en escalas bidimensionales al encontrarse entre los valores de 0.60 y 0.90 que sería lo aceptable para este tipo de estudios.

TABLA 1. Resultado de Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,886	21

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al análisis de resultados, en la presente investigación analizaremos los resultados cuantitativos del cuestionario diseñado. Así pues, en relación al estudio estadístico-descriptivo de medias y desviación estándar (Tabla 2) con respecto al uso de la historia del arte como recurso didáctico, podemos observar cómo, en general, se han obtenido unos valores muy positivos tras la implementación del programa formativo.

TABLA 2. Promedios y desviación estándar

Bloque 1		
Variable	**Media**	**Desviación estándar**
La historia del arte es un buen recurso para enseñar el pasado	4.0000	.0000
Como docente, uso la historia del arte para discutir sobre un periodo histórico	3.7826	.42174
Como docente, uso la historia del arte como fuente primaria o secundaria que promueva la indagación de mis estudiantes	3.5217	.59311
Las artes visuales son un buen recurso para enseñar problemas socialmente relevantes	3.9130	.28810
Como docente, uso la historia del arte para trabajar la igualdad de género y otros contenidos "invisibles"	3.3913	.722323
Como docente, uso arte comprometido para favorecer la reflexión y el debate en clase	3.4348	.72777
Valora el siguiente recurso artístico: pintura	3.8696	.34435
Valora el siguiente recurso artístico: escultura	3.5652	.72777
Valora el siguiente recurso artístico: arquitectura	3.6087	.65638
Valora el siguiente recurso artístico: fotografía	3.8261	.49103
Valora el siguiente recurso artístico: cine	3.6957	.47047

Fuente: elaboración propia

Con relación al objetivo específico 1 de esta investigación, sobre el uso de la historia del arte y las artes visuales como recurso didáctico, nos encontramos que el 100% de los docentes participantes piensan que usar imágenes de la historia del arte nos permite enseñar adecuadamente los contenidos relativos al pasado en las asignaturas de historia (variable 1). Este dato es coherente con el resultado de las variables 2 y 3 que obtienen una media de 3.78 y 3.51 sobre 4, respectivamente, la primera referida a presentar y explicar un determinado periodo histórico y la segunda sobre su uso como fuente primaria o secundaria en procesos de indagación.

Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes consideran los recursos visuales como una herramienta válida en las clases de Ciencias Sociales, tanto a la hora de enseñar el pasado (variable 1 sobre los conceptos del paso del tiempo y la cronología, por ejemplo), como a la hora de enseñar un periodo histórico determinado a través de obras de arte que representen esa época (variable 2). Estas opiniones concuerdan con investigaciones previas que ya comentaban los beneficios de usar recursos visuales en clase, como Argote y García (2006) al usar obras del expresionismo abstracto o Aguado Molina y Villalba Salvador (2020) que consideraban la ilustración como un buen recurso para la educación.

Es significativo que la variable 3, referida al uso de los recursos visuales como apoyo para promover la indagación histórica, ya sea como fuente primaria o como fuente secundaria, recibe un buen resultado, pero algo inferiores a los anteriores. Pese a la importancia de la indagación y el trabajo cooperativo, como metodología activa de aprendizaje de la historia (Prats, 2001) en clase, como a la importancia que dan autores a las fuentes y evidencias históricas (Seixas y Morton, 2013) para un correcto aprendizaje de la historia y del método del historiador, aún encontramos que no todos los docentes trasladan este modelo a sus clases.

Con respecto al objetivo específico 2, las variables 4, 5 y 6 se refieren a la historia del arte como recurso para trabajar en el aula sobre igualdad de género y otros problemas sociales actuales. De hecho, la variable 4 con un promedio de 3.91 sobre 4, evidencia que el 91.3% de los docentes están de acuerdo en que la historia del arte es un buen recurso para trabajar los "problemas socialmente relevantes" o controvertidos de la actualidad en las aulas.

Sin embargo, las variables 5 y 6, pese a los resultados positivos, reciben una valoración algo menor. El ítem 5 se refiere a la historia del arte como recurso para trabajar la igualdad de género en clase y solo el 52.2% de los docentes se muestra completamente de acuerdo sobre su uso e idoneidad, una concepción habitual ya que la historia del arte está plagada de ejemplos con estereotipos negativos sobre la mujer (Moreno y Vera, 2012), así como un bajo índice y valoración (todavía) de visibilidad femenina como. Puede que esta escasa valoración por parte de las profesoras se deba también a que no está clara la relación entre su posible concepción de ser una persona discriminada (estigma de género) y su voluntad de desmontar estas discriminaciones (Vera, Moreno, Cruz, Seva y Soriano, 2021).

En cuanto al ítem 6, referido al uso del arte comprometido para favorecer el pensamiento crítico y la reflexión en clase, de nuevo el resultado es algo menor, una media de 3.43 y solo un 56.5% de los docentes que reconocen que usan habitualmente imágenes de arte comprometido en clase, algo normal debido a la poca presencia de la historia del arte en el currículum, pero que choca con los buenos resultados que han logrado otros investigadores usando este tipo de arte socialmente comprometido en sus lecciones (Cruz, 2018).

Por último, y en relación con el objetivo específico 3, los docentes valoraron sus concepciones sobre cuál es el mejor recurso artístico que pueden usar en sus clases de Ciencias Sociales. Así, observando las variables de la 7 a la 11, encontramos que los dos mejores recursos, según los participantes, son la pintura (variable 7 con un 3.86 de media) y la fotografía (variable 10 con un 3.82). También obtuvieron buenos resultados, aunque algo menores, el cine (3.65), la arquitectura (3.60) y, por último, la escultura con un 3.56.

Estos resultados coinciden con estudios anteriores, como el de Moreno, Vera, Miralles y Trigueros (2013) que indicaban que las representaciones artísticas figurativas, donde el alumnado es capaz de reconocer formas familiares como el cuerpo humano o las emociones, eran especialmente recomendables para su uso en los primeros niveles educativos (Educación Infantil y Educación Primaria). Así pues, los docentes participantes, casi todos de educación primaria, consideran que la pintura y la fotografía, permiten un mayor uso del arte figurativo en el aula y, por tanto, que son más útiles como recurso didáctico.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, tal y como se ha comentado previamente, este artículo se planteaba como objetivo el analizar las concepciones docentes sobre el uso de la historia del arte como recurso didáctico.

En relación al O.E.1 se ha podido evidenciar que los docentes mayoritariamente consideran los recursos visuales como válidos a la hora de enseñar, tanto los conceptos del pasado, como los contenidos de una determinada época histórica. Aunque, en menor medida, reconocen que usan la historia del arte como fuentes primarias o secundarias (Seixas y Morton, 2013) a la hora de plantear actividades de indagación histórica en el aula (Prats, 2001).

Con respecto al O.E. 2 los resultados también se pueden considerar positivos. Prácticamente todos los docentes consideran que la historia del arte es un buen recurso, para enseñar problemas socialmente relevantes (Santisteban, 2019), aunque apenas la mitad de ellos reconocen que la usan para trabajar la igualdad de género, por sus estereotipos negativos hacia la mujer o que trabajan con arte socialmente comprometido en sus clases de Ciencias Sociales (Cruz, 2018).

Por lo que respecta al O.E. 3 la mayoría de los docentes participantes, creen que la pintura y la fotografía con las mejores representaciones artísticas para trabajar con sus alumnos de Educación Secundaria, ya que es donde más ejemplos de obras figurativas pueden reconocer sus estudiantes (Moreno, Vera, Miralles y Trigueros, 2013).

Así pues, las concepciones de los docentes sobre el uso de la historia del arte como recurso educativo son muy reveladoras, mejores en relación con la enseñanza del pasado y algo menores cuando se trata de trabajar con problemas socialmente candentes o controvertidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Molina, M. y Villalba Salvador, M. (2020). La ilustración como recurso didáctico. *Revista de Educaçao e Humanidades, 17,* 337-359. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15158

Alario Trigueros, M. T. (2009). *Arte y feminismo.* Nerea Ed.

Argote Vea-Murguía, J.I. y García García, N. (2006). *Expresionismo abstracto: recurso didáctico para la ESO y Bachillerato.* Red de Información Educativa.

Cruz, B. (2018). Teaching about global social issues with contemporary art. *The Oregon Journal of the Social Studies, 6*(1), 37-42.

Eisner, E. (2002). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

Frueh, J. (2018). *Visible difference. Women artists and aging.* Nueva York: Routledge.

Getsdóttir, S. M., Van, C., y Van, J. (2018). Teaching Historical Thinking and reasoning: construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal, 44*, 960-981. https://doi.org/10.1002/berj.3471

Guillén Moliner, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 71*, 93-99.

Mayayo, P. (2003). *Historia de mujeres, historia del arte.* Cátedra

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S. y Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee teachers' motivation when using comics to learn history. *Frontiers in Psychology, 12*: 778792. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792

Moreno-Vera, J.R. y Vera Muñoz, M.I. (2016). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revista Estudios, 33*, 1-22.

Moreno-Vera, J.R., Vera Muñoz, M.I., Miralles Martínez, P. y Trigueros Cano, F.J. (2013). El retrato en Educación Infantil: una propuesta didáctica sobre arte. *Clío & Asociados, 17,* 249-266.

National Museum of Women in the Arts. (2021). Gender inequity in the arts. *Get the Facts.* https://nmwa.org/support/advocacy/get-facts/

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora.* Junta de Extremadura.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The six big historical thinking concepts.* Nelson Ed.

Vasari, G. (1550). *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos.* Ed. Lorenzo Torrentino. Consultada en: http://bepi1949.altervista.org/vasari/vasari00.htm

Vera, M.I., Moreno, J.R., Seva, F., Cruz, B. y Soriano, M.C. (2021). El estigma de género y el syndrome del impostor en las profesoras en formación de Educación Primaria. *Revista Estudios, 43,* 1-27. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/49325

3

DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN[1] SOBRE EL ANÁLISIS DE ICONOS CULTURALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: PROFESORES, ALUMNOS Y CURRÍCULO

Sebastián Molina Puche
María Sánchez-Agustí

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, el auge y extensión de las tecnologías de la información y la comunicación ha traído consigo un nuevo, contradictorio y paradójico problema: la desinformación de la población. Esta situación está estrechamente ligada al consumo masivo de medios de comunicación a través de redes sociales, a las que el ciudadano medio se ha incorporado sin una formación previa o con criterios de uso obsoletos, válidos solo para los medios de comunicación tradicionales (Badillo, 2019). En unos pocos años, las *fake news* o falsas noticias y la distorsión entre la realidad y su narración, se han apoderado del espacio público, dando lugar a enconados debates. El discurso de odio parece haber inundado las redes, haciendo más necesario que nunca el desarrollo de una ciudadanía crítica.

Por tanto, sería erróneo pensar que esta problemática se circunscribe exclusivamente al ámbito de la comunicación, pues afecta de lleno al conjunto de actividades sociales y, muy especialmente, al mundo de la educación. La

[1] Participan en el proyecto por la **Universidad de Murcia** los Dres. Arias-Ferrer, Egea-Vivancos, Maquilón-Sánchez, Mirete-Ruiz, Molina-Puche (IP1) y Ortuño-Molina; por la **Universidad de Valladolid** los Dres. Calle-Carracedo, Carril-Merino, López-Torres, Martínez-Rodríguez, Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (IP2); por la **Universidad de Lleida** la doctora Llonch-Molina; por la **Universidad Complutense de Madrid** el doctor Ortega-Cervigón; por la **Universidad de Oviedo** los Dres. Fernández-Rubio y Suárez-Suárez; y por la **Universidad de Sevilla** (centro asociado CEU Cardenal Spínola) los Dres. Hoster-Cabo, Lama-Sánchez, Mena-Bernalica y Ariza-Conejero.

propia Comisión Europea identifica la mejora de la alfabetización digital de los ciudadanos como un pilar fundamental para combatir coordinadamente la desinformación (EU, 2019). Pero no debemos entender esta alfabetización solo como un aspecto técnico relacionado con el manejo de las nuevas tecnologías, sino como un asunto educativo encaminado a favorecer habilidades relacionadas con la verificación y contraste de las informaciones, la capacidad de análisis de las mismas y su interpretación e inserción en un marco de pensamiento coherente y lógico. Y en ello, la educación histórica y el desarrollo de habilidades y procedimientos asociados, tiene mucho que hacer y decir. Una enseñanza crítica de la historia, basada en la inclusión del método histórico en las aulas y en el desarrollo de habilidades de pensamiento (VanSledright, 2011), que parta de cuestiones problemáticas y relevantes, constituye una magnífica fórmula para la formación de la ciudadanía en este mundo cambiante y complejo.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

No obstante, pese a los esfuerzos realizados desde los años setenta, la enseñanza de la historia sigue mayoritariamente anclada en enfoques tradicionales que, de forma creciente en las últimas décadas, enfatizan lo nacional (Burke, 2017), priman el dato (la información) por encima de la reflexión y provocan una estandarización del conocimiento (Doornbos and Halvorsen, 2017), favoreciendo interpretaciones unilaterales acerca de ciertas realidades y personajes (López, 2015). De esta forma, las visiones ejemplarizantes de la historia (siguiendo el concepto desarrollado por Rüsen en 2005), se mantienen especialmente presentes en los textos y prácticas escolares (Sáiz y López-Facal, 2016).

Esto ha supuesto primar la construcción de un sentimiento identitario y de adhesión al país de pertenencia, donde los relatos nacionalistas pueden caer en la simplificación alrededor de iconos y narrativas uniformes y supremacistas, basadas en una concepción homogénea y esencialista de las sociedades (MacMillan, 2014; Carretero, 2017). Los iconos culturales pueden ser personas reales, objetivos, instituciones o personajes, ficticios o reales, que encarnan o personifican el principio identitario de una comunidad o cultura histórica y geográficamente acotada. Tal y como afirma Leypolt (2010), las comunidades pretenden reescribir el contenido simbólico de los iconos culturales para hacerlos "encajar" en las imágenes preferidas de sí mismos y servir a sus propósitos pragmáticos. Por tanto, el icono se usa como una forma de representación colectiva que juega un rol capital en la construcción de significados en la sociedad actual (Alexander, 2010). Así mismo, estos iconos culturales históricos suelen llevar aparejada o son concebidos con una carga visual importante, de ahí el hecho de su plasmación en obras pictóricas de carácter historicista,

creación de monumentos conmemorativos y su traslación a cómics, dibujos, películas, videojuegos, etc. (Pérez Vejo, 2015), lo que los convierte en potentes explicativos de ideas complejas a través de simples referencias (Truman, 2017).

Por tanto, el análisis de tales iconos culturales históricos nos aporta una doble ventaja: por un lado, nos permite indagar en el aspecto más puramente cognitivo en cuanto a qué visión (simple o compleja) se tiene del pasado; y por otro, conocer qué valores son los que predominan en torno a estos iconos, los cuales pueden ayudarnos a mostrar una imagen de la sociedad actual. Con ello conseguimos también un punto de partida interesante para el ámbito educativo en tanto que podemos trabajar con referentes conocidos y propios del gran público y transformarlos en herramientas significativas para acceder a una enseñanza de la multiperspectiva y la multivocalidad que la enseñanza de la historia permite para cualquier evento y proceso histórico.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De lo expuesto anteriormente, se desprende que la enseñanza y aprendizaje de la historia está condicionada por una multitud de factores ideológicos, culturales y contextuales. Estos condicionantes configuran nuestra cultura histórica, que lejos de limitarse al ámbito de la educación formal, se organiza en un entramado de iconos culturales, generados y reproducidos por las más variadas fuentes: historiográficas, iconográficas, museísticas, literarias, cinematográficas, etc. Partimos de la hipótesis de que este complejo carácter público de la historia, natural a su función social y cultural, condiciona la mirada de profesores y estudiantes, dando lugar a visiones exclusivistas y emocionales del pasado; pero también ofrece una valiosa oportunidad formativa, cuando la enseñanza de la historia circula por la vía del desarrollo del pensamiento, a través de la interpretación del pasado y de su variedad de fuentes y perspectivas.

La finalidad de este proyecto se centraría, pues, en analizar este proceso, identificando los iconos culturales dominantes en la educación histórica que se transmiten en el ámbito escolar y en los medios de comunicación social, focalizando la atención en etapas formativas tempranas en las que se cimienta el proceso de culturización como es la Educación Primaria, y aportando soluciones concretas en forma de intervenciones educativas que sirvan como modelo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento. La intención última es valorar la mejor manera de abordar esos iconos culturales de una forma no exclusivista y crítica, a fin de asentar las bases de una "sociedad informada", donde la multiperspectiva histórica evite discursos supremacistas, sexistas y xenófobos y favorezca el desarrollo de una ciudadanía crítica.

En concreto, se han establecido cuatro grandes objetivos, relacionados con los objetos de estudio de la investigación:

1. Identificar los iconos culturales y las fuentes de información utilizadas en la construcción de las narrativas históricas presentes en el profesorado en formación y en ejercicio de Educación Primaria, así como en los estudiantes de esta etapa educativa.
2. Identificar los iconos culturales dominantes y las narrativas maestras utilizadas en los currículos de Educación Primaria y en los libros de texto de esta etapa educativa.
3. Examinar las narrativas históricas que presentan los currículos y los libros de texto de educación primaria las fuentes de información online (Wikipedia, YouTube…,), las fuentes literarias (cómic, novela histórica, álbumes ilustrados), los museos de historia y los elementos de ocio audiovisual (videojuegos, series de televisión y películas), descritos por el profesorado en formación y en ejercicio y el alumnado de sexto curso de Educación Primaria encuestado.
4. Diseñar, aplicar y evaluar acciones formativas y recursos didácticos con carácter experimental, orientados al empleo de la multiperspectiva y el análisis crítico de iconos y referentes culturales históricos en los Grados de Educación Primaria de las Universidades participantes, así como para el alumnado de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Carácter y diseño de la investigación

El diseño de investigación seleccionado puede ser definido como un diseño de método mixto, el cual reconoce la combinación paradigmática con el propósito de obtener una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Creswell y Plano, 2010). Así, el enfoque adoptado se definiría como CUAN+cuali, esto es el carácter predominantemente cuantitativo se complementa con un enfoque cualitativo. Por un lado, se va a utilizar un método de encuesta, lo que va a permitir dar respuestas a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, de una manera clara, rigurosa y objetiva. Y por otro, el perfil cualitativo se incluye tanto para profundizar en los motivos esgrimidos por los que agentes educativos para justificar sus prácticas docentes o discentes, como para realizar una investigación evaluativa en la que desde una perspectiva crítica se elaborarán materiales con los que poder intervenir con estudiantes.

4.2. Contexto de la investigación y participantes

Para la selección de los participantes se utilizará dos tipos de muestreos. En relación con los aspectos cuantitativos, la selección de docentes en formación se realizará mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple en las seis universidades participantes, donde todos los elementos tengan las mismas probabilidades de ser seleccionados (Cubo et al, 2011). Por otro lado, se usará un muestreo intencional de máxima verosimilitud (McMillan y Schumacher, 2005) para plantear el acceso a información cualitativa, como son las percepciones, ideas y valoraciones del profesorado en activo de las provincias implicadas (Asturias, Lérida, Madrid, Murcia, Oviedo y Valladolid). Finalmente, accederemos a una muestra representativa de estudiantes de sexto curso de Educación Primaria mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, que como mínimo debería tener el 95% de confianza y, como máximo, un 5% de error de estimación, lo cual se ha estimado en un grupo de unos 450 estudiantes aportados entre las seis provincias participantes.

4.3. Instrumentos y estrategias de recogida de información

Para la recogida de información se utilizarán los instrumentos y estrategias más adecuados para abordar cada uno de los objetivos específicos. Cuestionarios específicamente diseñados para esta investigación serán implementados en los estudiantes de Grado, así como en los estudiantes de sexto curso de educación primaria. Los grupos de discusión se emplearán para obtener información del profesorado en ejercicio, cuyas explicaciones se recogerá a partir de diarios y grabaciones en vídeo y audio para su posterior vaciado en rejillas específicas. Estas últimas herramientas serán también utilizadas para el análisis documental del currículo, de los libros de texto, de las novelas históricas y de las series de televisión. Y, por último, las técnicas de observación se emplearán para chequear la presencia/ausencia de determinados rasgos, así como valorar aquellos hechos y situaciones observados en la implementación de las acciones formativas.

4.4. Fases de la investigación

El procedimiento general que se seguirá para el desarrollo de este proyecto obedece a un proceso clásico de investigación (Hernández-Pina y Maquilón, 2009), el cual hemos sintetizado en cinco fases:

En *la primera fase* se realizará una amplia revisión de la literatura especializada sobre las temáticas objeto de investigación (pensamiento histórico, cultura histórica, formación del profesorado, educación cívica, enseñanza de la historia en Educación Primaria), a fin de delimitar y establecer un marco teórico de trabajo adecuado.

La *segunda fase* se ocupará con la producción de instrumentos para llevar adelante el trabajo de campo. La primera herramienta a elaborar es el cuestionario piloto dirigido a los profesores en formación, a partir del cual se procederá a diseñar el cuestionario final. Al mismo tiempo se desarrollará la rejilla de vaciado de datos destinada al análisis de los currículos educativos de Educación Primaria de las distintas CCAA implicadas en el estudio y la destinada al análisis de los libros de texto de ese nivel educativo. Posteriormente, se procederá a diseñar los ítems a plantear a los profesores en activo en los grupos de discusión, así como el cuestionario para el alumnado de sexto curso de Educación Primaria.

La *tercera fase* se dedicará principalmente a la aplicación de los instrumentos de recogida de información. Ello implica la previa localización de las fuentes de datos e identificación de los participantes (profesores en formación y en ejercicio, alumnos de primaria, libros de texto…). Este proceso se iniciaría con la recogida de datos del profesorado en formación, para posteriormente pasar al profesorado en activo (cuestionarios, grupo de discusión), y al alumnado de Educación Primaria (cuestionrio). En paralelo se aplicarán las rejillas de vaciado de datos del currículo y libros de texto.

La *cuarta fase* está destinada al procesamiento (vaciado y depurado de los datos), análisis e interpretación de la información recogida a fin de dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos. El procesamiento de la información obtenida será realizado a través de técnicas y procedimientos adecuados a la naturaleza de los datos. Así, en relación con el análisis cuantitativo se realizarán análisis de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach y de componentes principales; el coeficiente de correlación de Pearson para variables continuas; el coeficiente de correlación Spearman para variables ordinales; la comparación de grupos a través de las pruebas inferenciales paramétricas t de Student y ANOVA, y las no paramétricas, U de Mann Whitney y la prueba de Friedman. Los datos de carácter cualitativo obtenidos serán tratados y procesados según el proceso cíclico de análisis propuesto por Rodríguez y Gómez (2010): reducción de datos (separación de unidades, identificación y clasificación de elementos, síntesis y agrupamiento); disposición y transformación de datos; obtención de resultados y verificación de conclusiones.

A su vez, los resultados, que se irán extrayendo progresivamente según sea la secuencia de aplicación de los instrumentos, serán la base para dos tipos de acciones de investigación. Por un lado, una vez obtenida la información de los participantes e identificados los iconos culturales y las fuentes de información que manejan, se pasará a analizar las fuentes de información de carácter formal e informal que conforman esos iconos, a partir de las rejillas de recogida de información diseñadas a tal efecto. Por otro lado, se procederá al diseño de acciones formativas y recursos didácticos destinados a profesorado en forma-

ción y en activo y al alumnado de Educación Primaria, que se van a aplicar en la fase siguiente.

En la *quinta y última fase* se realizarán también dos tipos de tareas investigadoras. En primer lugar, con carácter experimental, se aplicarán y evaluarán las acciones formativas y recursos didácticos orientados al empleo de la multiperspectiva, destinados al profesorado en formación y en activo, y al alumnado de Educación Primaria. Y, en segundo lugar, se procederá a la elaboración de los informes de investigación finales, de aquellos datos que hasta el momento no hayan podido ser mostrados a la comunidad científica, que serán difundidos en publicaciones especializadas y en congresos científicos.

5. AVANCE Y CONCLUSIONES

A la hora de escribir estas líneas, el proyecto se encuentra en las primeras fases de ejecución. Así, junto a la revisión de la literatura especializada que se viene realizando desde momentos anteriores a la concesión del proyecto (y que continuará a lo largo de todo su desarrollo), se ha trabajado en la elaboración de las primeras herramientas de investigación, principalmente el cuestionario aplicado a los futuros profesores de educación primaria con el objetivo de conocer e interpretar los iconos culturales que manejan y las fuentes de información de las que han bebido en su construcción.

El proyecto se enmarca en el cuarto ODS definido por las Naciones Unidas, que persigue una educación de calidad entre cuyos objetivos se encuentra el desarrollo de habilidades de conocimiento y promoción de una ciudadanía global, así como la valoración de la contribución de la diversidad cultural. En este sentido, el proyecto contribuirá a reconocer el valor educativo de las ciencias sociales para generar conocimiento, desarrollar habilidades de pensamiento, favorecer la comprensión de los diferentes contextos desde una perspectiva crítica y la búsqueda de soluciones para los retos del futuro.

En síntesis, la propuesta trata de repercutir en una mejora del sistema educativo, ligándose estrechamente con el objetivo establecido de buscar un mayor impacto y retorno a la sociedad de las investigaciones financiadas. De igual manera, el hecho de trabajar de manera colaborativa equipos de investigadores de diferentes universidades se adecua al objetivo consistente en impulsar redes para la definición de problemas compartidos y soluciones coordinadas a los mismos. Y, por último, al abordar la relación entre ciudadanía y educación histórica, se atiende al objetivo de incrementar la participación ciudadana en la identificación y solución de retos sociales, siempre a través de un diálogo entre las instituciones científicas y la sociedad en su conjunto, incluyendo, por supuesto, los centros formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, J. (2010). The Celebrity Icon. *Cultural Sociology*, 4(3), 323-336. https://doi.org/10.1177/1749975510380316.

Badillo, A. (2019). *La sociedad de la desinformación: propaganda, «fake news» y la nueva geopolítica de la información*. Real Instituto El Cano**.**

Burke, P. (2017). Illustrating National History. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.153-168). Palgrave.

Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives. En M. Carretero, S. Berg Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511–528). Palgrave.

Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publishing.

Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud.* Pirámide.

Doornbos, L. y Halvorsen, A.L. (2017). Agency and historical inquiry in the elementary classroom. En G.P. Andrews y D. Wangdi (eds), *The Role of Agency and Memory in Historical Understanding: Revolution, reform, and rebellion* (pp. 221-46). Cambridge Scholars Publishing.

European Union. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office.

Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2009). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En P. Colás, L. Buendía y F. Hernández-Pina (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-62). DaVinci.

Leypoldt, G. (2010). Introduction: cultural icnos, charismatic heroes, representative lives. En G. Leypoldt y B. Engler (Eds.), *American Cultural Icons: The production of Representative Lives.* Königshausen und Neumann.

López, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei*, 9, 77–92. DOI:10.6018/pantarei/2015/6

MacMillan, M. (2014). *Usos y abusos de la historia*. Ariel.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.

Pérez Vejo, T. (2015). *España imaginada: Historia de la invención de una nación*. Galaxia Gutemberg.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.

Sáiz, J., y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, 374, 118-141. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328

Truman, E. (2017). Rethinking the cultural icon: its use and function in popular culture. *Canadian Journal of Communication*, 42, 829-849. https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n5a3223

VanSledright, B.A. (2011). *The Challenge of rethinking History Education*. Routledge.

4

LA HISTORIA DEL ARTE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA DEL PROFESORADO PARA FOMENTAR LA COEDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Luis Bolívar Fernández
Raúl Ruiz Álvarez

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO LEGAL

Desde la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE) en el año 2006, el gobierno español está apostando a nivel estatal por la inclusión de una educación afectivosexual práctica y de calidad en las aulas que ayude al alumnado, tanto femenino como masculino, a alcanzar una igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

La educación afectivosexual no es un área o temática primeramente abordada por la LOE, sino que ya fue planteada por diferentes documentos jurídicos de carácter educativo. Aunque la primera ley educativa democrática en España que la reconoce y considera fundamental es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) –emitida en 1990–, ya existía un programa impulsado por el Gobierno canario conocido como Harimaguada (1986) que había actuado como modelo de este tipo de educación (Del Rosario, 2021).

No obstante, aunque la LOGSE y Harimaguada incluyeron el término afectivosexual, una lectura rápida de sus propuestas sirve para comprobar un claro énfasis en el ámbito sexual (Venegas Medina, 2021) –coito, embarazo, genitales…–, dejando en un segundo plano el aspecto o ámbito afectivo de este tipo de educación.

Aunque la propuesta de educación afectivosexual promovida por la LOE parece solventar los evidentes problemas de sus predecesores, los contenidos

relativos a esta quedan muy desdibujados entre los diferentes objetivos educativos y competencias didácticas de cada una de las asignaturas que propone el currículum académico.

Esta problemática se ve aún más acrecentada por el desconocimiento general del profesorado respecto a este tema, al que se le ha dotado de herramientas y conocimientos muy pobres, impidiendo así el correcto desarrollo de esta educación en las aulas desde una perspectiva científica y adaptada a las necesidades de cada grupo escolar.

Por ello, mediante esta didáctica se pretende establecer un marco teórico común donde se definan diferentes conceptos y saberes útiles para el profesorado, a la vez que estos se ejemplifican con diferentes obras artísticas que se pueden tratar en asignaturas relacionadas con la Historia o la Historia del Arte, así como en las horas del currículo académico asignadas a la acción tutorial. Para lograr esto, se ha recurrido a la consulta de diferentes fuentes historiográficas, así como documentos jurídicos –especialmente las leyes educativas de los últimos años– para comprobar cuál es la situación en el aula y qué carencias educativas tiene el alumnado español de Educación Secundaria en este ámbito.

2. EL PANORAMA ACTUAL DEL PROFESORADO RESPECTO A LA EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL

En la actualidad, el currículum escolar en España no contempla la obligatoriedad de la educación afectivosexual. No obstante, sí encontramos algunas Comunidades Autónomas que han optado por la apertura de diferentes espacios para abordar esta materia de una forma más o menos explícita.

Uno de los casos más destacados es el de Andalucía, una de las primeras comunidades autónomas españolas que ha confeccionado Planes de Igualdad en Educación, abordando mediante estos, varios contenidos referentes a la educación afectivosexual y la formación del profesorado en estudios de género. El II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (2016-2021), vigente en la actualidad, destaca por hacer especial énfasis en prevención de cualquier tipo de acoso, discriminación o inferioridad de cualquier orientación sexual o expresión de una identidad de género asignada al nacer. Además, impulsa la creación de un Plan de Igualdad de género en el centro y la figura de un docente que se encargue de coordinar la inclusión de contenidos relativos a la coeducación, la igualdad de género y prevención de la violencia de género. Junto a todo ello, también promueve la inclusión de contenidos teóricos y prácticos respecto a la igualdad en los Grados de Magisterio y Máster de Educación Secundaria, con el fin de ayudar a los futuros docentes a la deconstrucción y construcción de los roles de género.

Aunque el II Plan de Educación e Igualdad destaca por su progresismo y

utilidad, centra el peso de la educación igualitaria en un solo individuo, que actúa como responsable de la coordinación de unos contenidos muy amplios y complejos de adaptar para el profesorado –que pueden tener formación teórica en coeducación y educación afectivosexual poco o no tan desarrollada como la de los educadores que se han formado durante la vigencia del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación–.

En conclusión, aunque la legislación actual considere la igualdad y la educación afectivosexual como fundamentales, apenas aporta herramientas efectivas para que el profesorado –sobre en el que se deposita toda la responsabilidad– pueda transmitir su importancia al alumnado, lo que genera cierta apatía y desconcierto de los equipos docentes, abrumados ya por el resto de tareas que deben cumplir.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE

Utilizando la capacidad que posee la Historia del Arte para comprender numerosos conceptos a través de una sola imagen, en este apartado se presenta un esbozo de propuesta didáctica que dote de forma general al profesorado de una serie de herramientas o ejemplos artísticos para tratar en las aulas –ya sea durante las horas docentes dedicadas a asignaturas relacionadas con la Historia o la Historia del Arte, así como las empleadas para la acción tutorial- de una forma teórica y distendida.

La profesora María del Mar Venegas Medina (Venegas Medina, 2021) divide en cuatro bloques fundamentales la propuesta curricular establecida por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en relación a la educación afectivosexual: género, cuerpo, sexualidad y amor, por lo que, siguiendo estos conceptos clave, desarrollaremos cómo poder tratarlos superficialmente en las aulas junto a nuestro alumnado.

3.1. Género

La primera de las dimensiones presentes en los programas de educación afectivosexual es el género. Partiendo, de forma genérica, de la definición de este concepto cedida por la antropóloga Gayle Rubin, el género es una construcción social, histórica y cultural formada a partir de unas diferencias biológicas (Rubin, 1975). En numerosas ocasiones hemos tendido a confundir el género –que a fin de cuentas depende exclusivamente del propio individuo y la visión propia que posea de sí mismo- y el sexo, un término que apela y se relaciona con lo innato y lo biológico; es decir, que está predeterminado al nacer. Al ser el género una construcción de carácter socio-cultural, existe una

increíble variedad de estos, y no debemos de simplificar o reducir esta realidad al sistema binario hombre-mujer, que se encuentra influido por la incorrecta analogía que equipara el sexo biológico a la identidad de género.

Al igual que otros factores que pueden crear desigualdad, como por ejemplo la clase social, el grupo étnico o la orientación sexual, el género puede estudiarse y ser utilizado como categoría histórica, tanto en estudios académicos como dentro de las aulas. Actualmente, numerosos historiadores están aplicando una perspectiva de género para realizar una revisión de la Historia. Sabemos a la perfección las funciones de las diferentes salas de los palacios de la Alhambra, pero ¿qué espacios eran los reservados para las mujeres? ¿Cómo pasaban su día a día las mujeres más pudientes de la ciudad palatina? ¿Y las más humildes? (Díez Jorge, 1998)

A lo largo de la historia, la sociedad ha tendido a asignar una serie de actitudes o actividades a cada uno de los diferentes géneros -hablando en términos binarios hombre-mujer-, en ocasiones bajo la influencia de una incorrecta base biológica (Salazar, 2018). Esta forma incorrecta de interpretar el género ha llegado incluso a modificar la interpretación de la sociedad y su historia.

Un ejemplo muy visual con el que podríamos hacerle comprender al alumnado esta casuística sería la obra del ***Recolector de miel*** (h. 9000-6000 a.C.), una pintura rupestre ubicada en la Cueva de la Araña, en Bicorp. Durante mucho tiempo, numerosos estudiosos habían considerado esta imagen como la representación de una figura femenina, debido a la función que realizaba -recolectora- y ciertas características físicas. No obstante, ¿qué nos indica fehacientemente que esta figura representada fuese una mujer? ¿Acaso en la Prehistoria los hombres no podían llevar el pelo largo? A su vez, numerosas investigaciones de este siglo y finales del anterior nos demuestran científicamente que la concepción del hombre como cazador y la mujer como recolectora es totalmente errónea.

Dentro de los grupos de la sociedad prehistórica primaba la denominada como praxis cooperativa (Querol y Hornos, 2014); es decir, todos los miembros del grupo -independientemente de su género, fisiología y edad- participaban en las diferentes actividades: recolección, cocina, práctica artística, caza… Por tanto, esta idea errónea de encasillar cada género a unas actividades diferenciadas es una clara derivación de las ideas patriarcales imperantes a día de hoy, que impregnan incluso nuestra forma de interpretar una realidad pasada que desconocemos.

También sería interesante trabajar con el alumnado algunos ejemplos de figuras disidentes dentro de la historia, mujeres que, a pesar de la supremacía del género masculino sobre el femenino, se han opuesto a la sociedad e ideales patriarcales. La reina Hatshepsut, reina faraón de la dinastía XVIII, es una figura que puede ejemplificar esta disidencia. La figura de esta monarca ha sido rescatada especialmente durante los últimos cincuenta años gracias al

gran periodo de esplendor que llevó al reino que gobernó. Durante su reinado, asumió varios de los atributos tradicionalmente "masculinos" que utilizaban el resto de faraones, como el bastón de mando y la barba postiza (Campbell, 2014). Todo esto puede observarse a la perfección en la ***Esfinge de Hatshepsut*** (h. 1473-1458 a. C), actualmente depositada en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York.

3.2. Cuerpo

El cuerpo es el segundo de los cuatro grandes bloques de contenidos tratados en la educación afectivosexual. Es de gran importancia tener en cuenta que nos dirigimos a jóvenes en una edad muy compleja: la pubertad. Esta etapa vital se caracteriza por manifestarse en forma de un cambio corporal de gran intensidad, de forma que los jóvenes deben aceptar y sentirse a gusto con su nueva fisionomía.

Las nuevas realidades corporales del alumnado pueden chocar drásticamente con el modelo de cuerpo normativo de la actualidad, que orbita en relación a conceptos como la juventud, la delgadez y unos estándares de belleza únicos y muy marcados (Venegas Medina, 2021). Aunque actualmente el género masculino está comenzando a sufrir las presiones sociales por entrar en los cánones de belleza establecidos por la sociedad, los cuerpos e ideales físicos de las mujeres han sido controlados por el sistema patriarcal prácticamente durante toda la Historia.

Una insuficiente educación afectivosexual, sumada a un incorrecto manejo de las redes sociales o medios de comunicación, puede generar una increíble presión social en nuestro alumnado que, al no identificarse con el canon normativo, puede sufrir trastornos alimentarios y numerosos problemas de imagen corporal.

Visibilizando la amplia variedad de cuerpos existentes a lo largo del mundo y deconstruyendo el discurso patriarcal acerca del cuerpo femenino –y, en menor medida, el masculino– podremos comenzar a solucionar los problemas anteriormente comentados, que en numerosas ocasiones pueden llevar a un bajo rendimiento académico en el alumnado (Silva Escorcia y Mejía Pérez, 2015) y una auto-percepción cimentada en conceptos negativos.

Para simplificar esta problemática, podemos recurrir a diferentes desnudos para crear un debate entre el alumnado que le ayude a comprender la diversidad corporal y demostrarle cómo los cánones de belleza son una construcción social e histórica que fluctúa y varía a lo largo de la historia.

Esto puede mostrarse a la perfección comparando los desnudos femeninos realizados por hombres y los realizados por mujeres. Los artistas masculinos representan cuerpos ideales, mujeres bellas, jóvenes y que, en muchas ocasiones, presentan actitudes sensuales. Además, algunos temas mitológicos son

utilizados como pretexto para presentar un desnudo, tal y como evidencian obras como ***Las tres gracias*** (1630-1635) de Peter Paul Rubens, actualmente en el Museo del Prado. En contraposición a estos, los desnudos realizados por mujeres tienden a representar cuerpos femeninos mucho más realistas, al tomarse como modelos y referentes. Presentan una diversidad corporal mucho mayor (Roldán Salgueiro, 2020) y usualmente sus figuras no poseen ningún tinte sensual o que inciten a la lujuria. Además, se representan realizando acciones cotidianas y prácticas, como dar el pecho, leer, fumar… que reivindican su papel de género. Todo lo nombrado con anterioridad puede observarse en obras como ***Retrato de una negra*** (1800), realizado por Marie- Guillemine Benoist o ***La habitación azul*** (1923), de Suzanne Valadon.

Sin embargo, llama la atención cómo el desnudo masculino y su ideal parece verse inalterado a lo largo de los últimos veinte siglos. Casi todos los desnudos masculinos presentan un cuerpo normativo, donde la fuerza física expresada en grandes músculos se iguala con el poder y la superioridad, como demuestran esculturas como el ***David*** (1501-1504) de Miguel Ángel o el ***Hércules Farnesio*** (216 d.C.). A colación de esta problemática, se podría introducir al alumnado al concepto de nuevas masculinidades y empujar al alumnado a asumir que el hombre –como cualquier ser humano– es "frágil, dubitativo e inseguro, y que eso no es ningún problema, sino precisamente lo que nos podría llevar a no solo otro modelo de hombría, sino también de relaciones con los demás y con el entorno en el que vivimos" (Salazar, 2018).

3.3. Sexualidad

La sexualidad es una de las áreas más tratadas en la legislación española y aplicada teóricamente en las aulas. Aunque tradicionalmente siempre se haya tratado desde una perspectiva ciertamente patriarcal y heteronormativa ligada a la reproducción y al coito, gracias a las diferentes olas feministas y la reivindicación constante de las diversas realidades de la comunidad LGBTIQ+ podemos observar cómo el concepto de sexualidad se abre cada vez más.

Aunque la sexualidad, así como los genitales, sean una temática ya explorada científicamente en asignaturas como Biología y Anatomía, la Historia del Arte nos permite visibilizar de una forma no erótica diferentes tendencias y preferencias sexuales, así como la muestra del placer femenino y masculino dentro del propio acto.

Para mostrar la diversidad sexual en el aula podemos ayudarnos de obras como el popularmente conocido como ***Kylix del amante besando a su amado*** (h. 480 a.C.) conservado en el Museo del Louvre. Esta obra cerámica de figuras rojas parece representar dos figuras masculinas besándose y, aunque ciertamente podría hacer referencia a la costumbre de la pederastia tebana (Dover, 1979),

es un buen ejemplo para mostrar al alumnado cómo las realidades vinculadas a la diversidad sexual son naturales y han existido –e interpretadas según las diferentes culturas- desde los albores de la humanidad.

Otro ejemplo más actual de la diversidad sexual y el placer femenino es la obra ***Grupo de cuatro desnudos*** (h. 1925) de Tamara de Lempicka. Esta artista, bisexual declarada, fue una de las pintoras más prolíficas de la década de los años veinte en Europa gracias a su estilo pictórico tan rupturista, procedente de fusión de formas tardías del Art Déco y el Cubismo (Roldán Salgueiro, 2020). Este lienzo, actualmente en una colección particular, nos muestra de una forma elegante y sutil un encuentro entre cuatro figuras femeninas, homenajeando e reinterpretando a su vez desde su perspectiva de género obras como las ***Señoritas de Avignon*** (h. 1907) de Picasso o los desnudos de Ingres.

3.4. Amor

El último de los bloques tratados por el currículum educativo es el amor. Tristemente, es uno de los campos menos explorados en las aulas y en numerosas ocasiones tiende a ser confundido o incluido en la sexualidad como un complemento hermanado a esta. Por ello, es importante marcar las diferencias entre el amor con la sexualidad, mostrando al alumnado –especialmente al femenino- que la sexualidad y los actos relacionados con ella no tienen por qué ir acompañados de un sentimiento afectivo, de la misma forma que se pueden crear vínculos de afecto y amor entre diferentes individuos sin la necesidad de mantener relaciones sexuales.

Una vez interiorizado este concepto básico, se podrá desmitificar con ayuda del alumnado los denominados como mitos del amor romántico, construcciones producidas por un sistema patriarcal bajo las que subyacen varias de las casuísticas relacionadas con la violencia de género y que se encuentran cimentadas en la diferente educación relacional que reciben los infantes según su sexo biológico y las actitudes o actividades asignadas por la sociedad a cada uno de los géneros.

Uno de los mitos románticos más comunes y extendidos entre la población adolescente es el mito de los celos o la creencia de que estos no son otra cosa que una muestra de amor, siendo su presencia la evidencia de la veracidad del amor entre dos individuos (Bisquert Bover et al., 2019). La principal justificación a la hora de tratar este mito radica en que, con bastante asiduidad, suele ser utilizado para acreditar acciones relacionadas con la violencia de género y el ejercicio de poder usualmente ejercido por el hombre sobre la mujer.

Un buen ejemplo para introducir este mito romántico en clase es la obra ***Unos cuantos piquetitos*** (1935) de Frida Kahlo, actualmente depositada en el Museo Dolores Olmedo de México. Inspirada por la crónica de un asesinato

machista que leyó en el periódico ese mismo año, Frida imaginó la escena según lo leído en el diario, donde se narraba cómo un borracho asesinó a su amante apuñalándola varias veces tras descubrir una supuesta infidelidad.

No obstante, lo más desconcertante de todo el óleo no es la truculenta escena de celos, sino el listón que aparece sostenido por dos palomas que emula las palabras pronunciadas por el asesino ante el juez "solo le di unos cuantos piquetitos" (Jimeno, 2003). Para acompañar esta idea, la artista opta por agujerear tanto la obra como su marco, manchando con pintura roja los orificios creados para simular las puñaladas que el asesino impartió a su víctima.

4. CONCLUSIONES

Mediante esta investigación y propuesta didáctica a través del arte se pretende, como objetivo principal, promover la coeducación, que la Junta de Andalucía define como "desarrollar todas las capacidades, tanto de niñas como de niños, a través de la educación (...)".

Así mismo, se busca contribuir de una forma práctica y reflexiva a una educación sexual de calidad, un tipo de educación que debemos de seguir desarrollando para que pueda ser volcada con mayor eficacia en los diferentes currículos escolares de las comunidades del país.

Esta educación afectivosexual de calidad solo podrá obtenerse con una mayor implicación y formación del profesorado, que deberá de interiorizar diferentes conocimientos –como los expuestos en esta comunicación– para más tarde ponerlos en práctica en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquert Bover, M., Giménez García, C., Gil Juliá, B., Martínez Gómez, N., y Gil Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *5*(1), 507–518. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633

Campbell, T.P. (2014) *The Metopolitan Museum of Art Guide* (Spanish). The Metropolitan Museum of Art.

Del Rosario, L. (2021). El "espíritu Harimaguada" se queda. *Canarias7.* https://www.canarias7.es/sociedad/espiritu-harimaguada-queda-20210329010657-nt.html [3 de enero de 2022]

Dover, K.J. (1979). *Greek homosexuality* (Repr.). Duckworth.

Jimeno, M. (2003). Unos cuantos piquetitos. Violencia, mente y cultura. *Palimpsestvs*, 3, 110–125.

Querol, M.A y Hornos, F. (2014) La representación de las mujeres en el nuevo Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. *Complutum*, 26 (2) 231-238

Roldán Salgueiro. (2020). *Historia del Arte con nombre de mujer*. Sevilla: El Paseo.

Rubin, G. (1975). The Traffic in Woman: Notes on the "Political Economy of Sex". En R. Reiter (Eds.) *Toward an Anthropology of women* (157-210). Monthly Review Press.

Salazar, O. (2018). *El hombre que no deberíamos ser : la revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando*. Planeta.

Silva Escorcia, I. y Mejía Pérez, O. (2015) Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Educare* 19 (1) pp. 241-256

Venegas Medina, M.M. (2021). Educación Afectivosexual y Sociología de la Educación en la formación de profesionales de la Educación. En A. Trinidad Requena, F. Fernández Castaño, J.F. Bejarano Bella y M.J. Santiago Segura (Eds.), *La educación desde la sociología. Comunidad, familia y escuela* (pp. 224-245). Tecnos.

5

EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LA (DES)IGUALDAD DE GÉNERO EN EL URBANISMO[1]

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas
Antonio Pantoja Chaves

1. INTRODUCCIÓN

Las visiones postmodernistas descubren el espacio como reflejos de la acción humana, de la diversidad cultural, constructos sociales, símbolos de identidad territorial, como reflejo de las desigualdades sociales y de género, de los desequilibrios económicos, de la contaminación ambiental, etc. En definitiva, hacer visibles los problemas y realidades que se reflejan en el espacio geográfico para educar a ciudadanos responsables en aras de la solidaridad, el compromiso y el respeto (Souto, 2010; Pagès y Santisteban, 2010; Claudino y Spinelli, 2012).

La Geografía, en su vinculación con la educación ciudadana, trata de formar en la reflexión y el pensamiento crítico, de manera que el alumnado sea capaz de comprender y valorar, con criterio propio, todos los sucesos que tienen lugar en un espacio y que inciden, directa o indirectamente, en este (Araya y de Souza, 2018). La educación geográfica busca la intervención directa en la resolución de los problemas territoriales, la cual solo es posible mediante el conocimiento y comprensión del mundo (Prats y Busquets, 2010); se trata de una conciencia espacial-ciudadana que solo podrá ser desarrollada en proyectos en la escuela o a través de ella (Claudino y Spinelli, 2012).

[1] La presentación y publicación del presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al grupo de investigación Educación, Cultura y Territorio (SEJ036) a través de la ayuda de referencia GR21011.

La Didáctica de la Geografía, como disciplina que se encarga de transmitir técnicas y procedimientos para orientar al alumnado en su aprendizaje geográfico, incorporando nuevas metodologías que otorgan mayor protagonismo y autonomía, debe llevar al diseño de prácticas que resulten provechosas para su vida diaria (De La Calle, 2012; Da Silva y Richter, 2016).

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención didácticas para trabajar este objetivo de desarrollo sostenible de la igualdad de género en relación con su reflejo en el espacio geográfico haciendo uso de las Tecnologías de la Información Geográfica. El objetivo general de esta propuesta es fomentar que los alumnos desarrollen sus competencias ligadas con el espacio geográfico (lectura, interpretación) de una manera atractiva (Google My Maps) al mismo tiempo que conocen, exploran y valoran un determinado territorio conocido (su municipio familiar o de residencia) comprendiendo cómo han variado las relaciones del ser humano con el medio a lo largo de los años; o se convierten en ciudadanos responsables y participativos entendiendo cómo cambia un espacio urbano y en qué medida el género condiciona su estructura y la percepción que se tiene de la misma.

Considerando el objetivo general, los objetivos específicos de la práctica serían: 1) ahondar en el conocimiento del espacio subjetivo que se construye a través de la vivencia de una localidad (barrios, calles); 2) aproximarse al espacio geográfico interrelacionando espacio y cuestiones sociales relevantes (la mujer en el urbanismo y su posicionamiento a lo largo de la historia); 3) utilizar las tecnologías de la información para el aprendizaje geográfico: empleo de Google My Maps; y 4) generar cartografía temática crítica y reflexionar sobre la igualdad de género que transmite un elemento urbano como la toponimia viaria.

Las estrategias metodológicas a seguir en la práctica serán el aprendizaje activo, el método cooperativo-colaborativo y la crítica-reflexiva. Por otro lado, en cuanto a los criterios de evaluación, se elaboraría una e-rúbrica con una escala de calificación e indicadores de desempeño o evaluación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El espacio geográfico como estrategia didáctica

El valor del espacio geográfico como aglutinador de experiencias, significados, deseos, desigualdades, etc., es tan diverso que ha generado una extensa bibliografía al respecto. Desde estudios teóricos conceptuales hasta los que versan sobre sus significados y valores (Miralbés e Higueras, 1993; Rodríguez, 2000; Pillet, 2003 y 2004); tanto obras de ámbito global que ensalzan sus potencialidades didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Arroyo y Pérez, 1997; Batllori, 2011) como propuestas didácticas concretas para trabajar

competencias específicas y transversales (Alcaraz, 2004; Llancavil y González, 2014; Llancavil, 2015). Por otro lado, a pesar de ser un recurso tradicional en la enseñanza de la Geografía, la aplicación de las tecnologías de la información geográfica (sistemas de información geográfica, visores cartográficos, herramientas de cartografía colaborativas, etc.), las nuevas metodologías innovadoras activas y emergentes y los nuevos fines de las Ciencias Sociales y de la Geografía, más sociales y ambientales, acentúan el interés didáctico por este recurso, lo que supone una revisión constante de sus objetivos, contenidos y aplicaciones (Zappettini, 2007; Zappettini et al., 2008; Buzo, 2015).

El interés por el nuevo espacio geográfico, más globalizado, interconectado, virtual y en permanente construcción y modificación, multiplica la bibliografía ya existente, que se materializa en numerosos monográficos desde visiones diferentes y enriquecedoras: la política y la geografía, que tienen en el espacio geográfico, las realidades naturales y los límites artificiales sus puntos de contacto (Kaplan, 2013; Marshall, 2017); desde una visión social (Souto, 1991; Jiménez, 2003; Pillet, 2003); desde el punto de vista de las nuevas tecnología de la información y comunicación (Zappettini, 2007; Zappettini et al., 2008; Buzo, 2015); y, por supuesto, aludiendo a la relevancia de lo didáctico (Souto, 2011; Souto, 2017).

Por otra parte, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior supuso un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias dirigidas al saber, saber hacer y saber convivir, que cuestiona el tipo de enseñanza que tradicionalmente se impartía en la educación superior. En la concepción actual del proceso educativo, se debe partir de los fines que han de guiar la labor del docente, como del tipo de aprendizajes que se buscan. Las Ciencias Sociales en general, y la Geografía en particular, han modificado sus fines y objetivos, desde una enseñanza enciclopédica, memorística y descriptiva, ha pasado a interesarse por abordar las interrelaciones y relaciones causales que se producen en un determinado espacio geográfico. Desde el paradigma de la modernidad, centrada en pensar que el espacio geográfico era un espacio geométrico, casi topológico, y que los lugares eran simples localizaciones fácilmente identificables en los mapas a partir de un sistema de coordenadas que señalaba su latitud y su longitud, las visiones postmodernistas descubren el espacio como reflejos de la acción humana, de la diversidad cultural, constructos sociales, símbolos de identidad territorial, como reflejo de las desigualdades sociales y de género, de los desequilibrios económicos, de la contaminación ambiental, etc. En definitiva, hacer visibles los problemas y realidades que se reflejan en el espacio geográfico para educar a ciudadanos responsables en aras de la solidaridad, el compromiso y el respeto (Souto, 2010; Pagès y Santisteban, 2010; Claudino y Spinelli, 2012).

Desde metodologías constructivistas, el espacio geográfico favorece el desarrollo de competencias procedimentales; el estudiante a través de la observación

y la indagación colige las relaciones causa-efecto, identifica los elementos y los factores, interpreta la dinámica del territorio y su evolución y gracias a las tecnologías de la información geográfica favorece el desarrollo de la competencia digital. A través de la percepción del primer espacio geográfico subjetivo, que marca el entorno de las vivencias y experiencias de la niña y el niño (casa, colegio, barrio), se facilita el proceso de conceptualización del espacio. Según la conceptualización clásica de Piaget las relaciones espaciales se construyen desde lo próximo y lo concreto a lo lejano y abstracto. El desarrollo de estas capacidades se agiliza cuanto mayor son los conocimientos previos y las experiencias (Ochaíta, 1983).

El uso de metodologías cooperativas para la construcción de los conocimientos potencia a su vez el intercambio de ideas y opiniones, la búsqueda de soluciones colectivas, a través de discusiones en grupo que permiten ejercitar el poder de la argumentación y el debate como método de aprendizaje y de responsabilidad. Este tipo de actividades capacitan, a su vez, en las competencias sociales y ciudadanas, así como en las de comunicación a través del intercambio de ideas (Luque y Navarro, 2011; Gómez y Ruiz, 2017).

En definitiva, el correcto conocimiento del espacio geográfico, sus elementos y factores, y las interrelaciones y relaciones causales que se producen en él son la base sobre la que se sustenta y armoniza la finalidad de la Geografía. Así, el espacio se presenta con un gran potencial educativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía, que el estudiante de formación del profesorado debe conocer y valorar, por lo que debe ir precedido de un proceso previo de reflexión, análisis y toma de decisiones.

2.2. Educar geográficamente para una completa educación ciudadana

La Geografía escolar se ocupa del conocimiento del medio físico y de las relaciones humanas que surgen en éste y que, consecuentemente, modifican el espacio geográfico. La Geografía, en su vinculación con la educación ciudadana, trata de formar en la reflexión y el pensamiento crítico, de manera que el alumnado sea capaz de comprender y valorar, con criterio propio, todos los sucesos que tienen lugar en un espacio y que inciden, directa o indirectamente, en este (Souto, 2012).

La educación geográfica supone el aprendizaje de destrezas que van desde saber situar o localizar lugares, hasta el conocimiento de los rasgos de cada territorio, aquellos que le dotan de una identidad particular. Consiste en respetar las distintas culturas geográficas, entendiéndolas como el conjunto de elementos naturales y culturales, que forman parte de una determinada localización, de sus raíces históricas, y que les confieren un significado. Esta educación geográfica busca la intervención directa en la resolución de los problemas territoriales, la

cual solo es posible mediante el conocimiento y comprensión del mundo; se trata de una conciencia espacial-ciudadana que solo podrá ser desarrollada en proyectos en la escuela o a través de ella (Claudino y Spinelli, 2012).

Para que los contenidos que se integran en las materias de Ciencias Sociales en Primaria resulten prácticos, deben dar respuesta a los problemas actuales, especialmente a aquellos que el alumnado conoce, ya sea por su propia experiencia o por otras fuentes como lecturas de referencias o los medios de comunicación. Debe propagar, además, el deseo por investigar en los sucesos que tienen lugar en su entorno y que, de una forma u otra, intervienen en su realidad y en su identidad (De La Calle, 2012; Da Silva y Richter, 2016).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.1. Descripción

En esta comunicación se presenta una propuesta de intervención didácticas para trabajar el espacio geográfico y sus implicaciones sociales haciendo uso de herramientas cartográficas online desarrollada para la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía en Educación Primaria en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. El objetivo de esta actividad práctica es fomentar que el alumnado, los maestros en formación, desarrollen sus competencias ligadas con el espacio (lectura, interpretación, orientación) de una manera atractiva al mismo tiempo que conocen, exploran y valoran un determinado territorio comprendiendo cómo han variado las relaciones del hombre con el medio a lo largo de los años; además, que se convierten en ciudadanos responsables y participativos conociendo en qué medida el género condiciona la estructura urbana de una ciudad y la percepción que se tiene de la misma o altera la dinámica o jerarquización de los espacios urbanos.

La práctica propuesta está vinculada tanto con el tema que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico, las herramientas y los recursos didácticos, como con el que estudia el medio urbano y la economía y las estrategias y recursos para la educación ciudadana. Se recomienda que la actividad se aborde en grupos de 2 a 4 estudiantes y se finalice fuera del aula tras un seminario presencial en el que se explica en profundidad la práctica. El alumnado puede recurrir a tutorías virtuales y presenciales para solventar todas las dudas que le vayan surgiendo antes de la entrega del trabajo.

La práctica se desarrolla haciendo uso de la aplicación cartográfica online *Google My Maps*. Esta comienza con la geolocalización del municipio que se va a analizar por el grupo de trabajo. En el mapa base de la localidad, con la vista satélite preferentemente, se trabaja la igualdad efectiva entre hombres y mujeres abordando: la desigualdad de género en el patrimonio artístico urba-

no, la construcción de la identidad de género ciudadana a través del callejero, los estereotipos laborales, etc. Teniendo presente todo lo anterior se localiza y ubica en el mapa (haciendo uso de puntos, líneas y polígonos) lo siguiente: 1) elementos cartografiados puntuales como palacios, iglesias, fuentes, etc. y sus nombres; 2) elementos cartografiados lineales como son las calles con nombres de hombres y mujeres; y 3) elementos cartografiados poligonales, a saber, la delimitación de los barrios tradicionales en función de las labores que se desarrollaban: trabajos masculinos o femeninos.

Para la representación de los elementos anteriormente mencionados se emplean símbolos de diferente color en función de si aluden a hombres o mujeres. Se añaden hitos con información textual y gráfica (fotos, vídeos) de los personajes masculinos o femeninos que dan nombre a los elementos patrimoniales, calles, barrios, etc. más relevantes.

El trabajo de la aplicación cartográfica online se complementa con un breve documento escrito en el que deberá incluirse: un comentario del resultado final del mapa dibujado, es decir, predominancia de una género u otro en los elementos urbanos y explicación; un capítulo con una serie de propuestas de mejora para revertir la situación encontrada, indicando ejemplos de nombres de personajes relevantes femeninos del municipio o comarca que se podrían incluir en el callejero, edificios, etc., para lo cual es importante un trabajo de indagación en el municipio (familiares, museos locales, ayuntamiento, etc.); y unas conclusiones generales de lo que puede aportar este trabajo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en un centro de Primaria.

3.2. Objetivos

El objetivo general de la práctica es trabajar la percepción del espacio geográfico subjetivo que constituye el municipio del alumnado y el entramado urbano del mismo e identificar problemas sociales relevantes vinculados a las diferencias de género, la identidad y la desigualdad expresados en el urbanismo.

Los objetivos específicos de la práctica son: 1) ahondar en el conocimiento del espacio subjetivo que se construye a través de la vivencia de una localidad (barrios, calles); 2) aproximarse al espacio geográfico interrelacionando espacio y cuestiones sociales relevantes (la mujer en el urbanismo y su posicionamiento a lo largo de la historia); 3) utilizar las tecnologías de la información para el aprendizaje geográfico: empleo de Google My Maps; y 4) generar cartografía temática e introducir información textual y gráfica.

3.3. Competencias

Algunas de las competencias que se pretende que adquieran los estudiantes del Grado de Educación Primaria son las siguientes:

- Entre las básicas o generales: 1) reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social; 2) asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; 3) adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes; o 4) conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- En cuanto a las transversales: 1) utilizar las nuevas tecnologías de la información como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse; 2) adquirir y manifestar un compromiso ético, con actitudes críticas y responsables y garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres; 3) ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva; o 4) reflexionar de forma crítica y lógica sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación.
- Respecto a la específicas: 1) promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática; 2) conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación Primaria; o 3) analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar como los cambios en las relaciones de género.

3.4. Estrategia metodológica

Se parte de las geografías radicales y postmodernas, las cuales se centran en unos fines sociales, en una educación para la ciudadanía, que no se constatan solo en los objetivos perseguidos, sino también en las estrategias metodológicas que se utilizan para conseguir tales objetivos (Sáenz, 1977). En este sentido, los aprendizajes cooperativos y el conocimiento crítico-reflexivo favorecen el desarrollo de competencias, habilidades para argumentar, formular explicaciones, debatir, aceptar opiniones, en definitiva, estrategias que inciden todas en la educación para la ciudadanía y en el compromiso social.

La metodología empleada combinará la exposición magistral con la participación activa del alumnado mediante el trabajo en grupo, tanto fuera como dentro del aula. La exposición magistral sirve para presentar el tema, siguiendo una estructura perfectamente organizada, para aclarar ideas y conceptos, y para resaltar los puntos importantes de un conjunto de información. La exposición va siempre apoyada en recursos visuales: esquemas, textos, imágenes que ilus-

tran la información presentada y ayudan al alumnado al logro de una mayor comprensión de la misma.

Se pretende que los aprendizajes sean significativos, en ese sentido se enfrentará al alumnado con experiencias de indagación, para lo cual se hará uso de una bibliografía lo más completa posible: de carácter general, a través de manuales de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de maestros y maestras; y de temas específicos, la cual será debidamente comentada.

Criterios de evaluación

Se propone la elaboración de una rúbrica con una escala de calificación comprendida entre 1 y 5 (muy mal, mal, regular, bien y muy bien) y los siguientes indicadores de desempeño o evaluación: identificación de la finalidad de la práctica desarrollada; entrega de la práctica con unos estándares de calidad adecuados; utilización pertinente de la herramienta cartográfica colaborativa Google My Maps; representación con claridad y rigor de los elementos del espacio geográfico; incorporación de un análisis crítico argumentado de la realidad social vinculada a la cuestión de género reflejada en el urbanismo; realización de un ejercicio de investigación local de calidad; o participación activa en la realización de la práctica. La práctica se concibe como una actividad recuperable para la modalidad de evaluación continua.

Criterios de calificación

La calificación de la práctica es proporcional al número de actividades de seminarios entregados a lo largo del semestre, teniendo en cuenta que el valor total de las mismas es del 40% de la calificación final de la asignatura. A tenor de los criterios de evaluación establecidos y considerando el trabajo práctico entregado por el alumnado, el valor máximo del mismo es de 0,5 puntos (5% de la calificación final de la asignatura).

3.5. Vinculación con el currículo de Primaria de Extremadura

Con el desarrollo de esta actividad se ha buscado en todo momento vincular el proceso de enseñanza y aprendizaje de los maestros en formación con la realidad escolar que pueden encontrarse en un centro de educación Primaria cuando se incorporen a la práctica docente. Por eso, se estima oportuno y pertinente vincular lo abordado con el currículo de Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura en cuanto a los contenidos curriculares, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, principalmente dentro de la asignatura troncal en cada uno de los cursos de Ciencias Sociales.

Así, en relación con los contenidos curriculares en la asignatura de Ciencias Sociales, aquellos reflejados en el Decreto definido por el gobierno de la región mencionada y que se trabajan en la intervención son: 1) la utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo; 2) la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información y presentar conclusiones; y 3) la cartografía, los planos y los mapas de la localidad. Respecto a los criterios de evaluación curriculares y estándares de aprendizaje, se incide en la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y aprender, en cuanto a los primeros, y la capacidad de analizar informaciones relacionadas con el área y manejar imágenes y las tecnologías de la información y la comunicación, relacionado con los segundos.

Con independencia de lo mencionado, se debe apuntar que todo lo relativo a la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación o la igualdad de trato, el currículo de Primaria de Extremadura lo vincula a la asignatura específica de Valores Sociales y Cívicos, abierta a elección anualmente junto a la de Religión por las madres, padres, tutoras o tutores legales. Se entiende que, fruto de esta optatividad, todos los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje vinculados con la igualdad efectiva de oportunidades entre hombre y mujeres, así como la igualdad efectiva de derechos de hombres y mujeres, debería tratarse también en la asignatura de Ciencias Sociales, pues su finalidad última es, según el currículo, conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

4. INTERVENCIÓN RESULTADOS VINCULADOS A LA PRÁCTICA

La propuesta de intervención práctica se está desarrollando para la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía desde el curso 2019-2020 en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, dos cursos académicos completos. No obstante, se sigue considerando una propuesta o una práctica no consolidada por haberse implementado en dos cursos COVID; es decir, con docencia virtual total (19/20) o con docencia semipresencial aplicados en grupos *streaming* (20/21). Así pues, se desconoce su incidencia y resultados de haberse aplicado en cursos normales con alumnos no afectados anímica y académicamente por la pandemia.

4.1. Resultados y reflexiones sobre la práctica

Resultados

Tanto en el curso 2019-2020 como en el 2020-2021 la práctica se implementó en dos de los grupos de 3º del Grado de Educación Primaria, el 1 y el 2. Los principales resultados número de la práctica pueden resumirse en la Tabla 1 y concretarse en datos como: más de 90 trabajos entregados y una calificación media de todos ellos de 7,49.

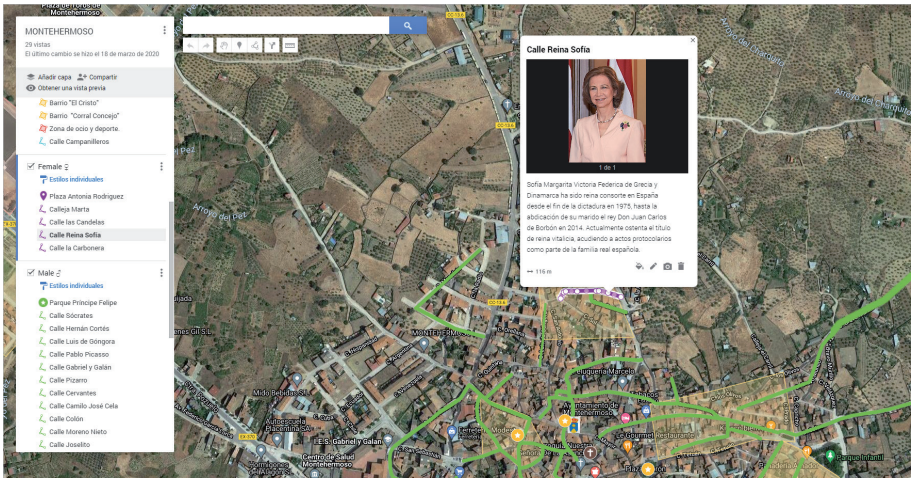
TABLA 1. Resultados de la aplicación de la práctica

Curso	Grupo 1			Grupo 2		
	Trabajos grupales entregados	Nota media	Nota máxima	Trabajos grupales entregados	Nota media	Nota máxima
2019-2020	26	7,44	9	24	7,12	8
2021-2022	21	7,55	10	20	7.86	10

Fuente: elaboración propia

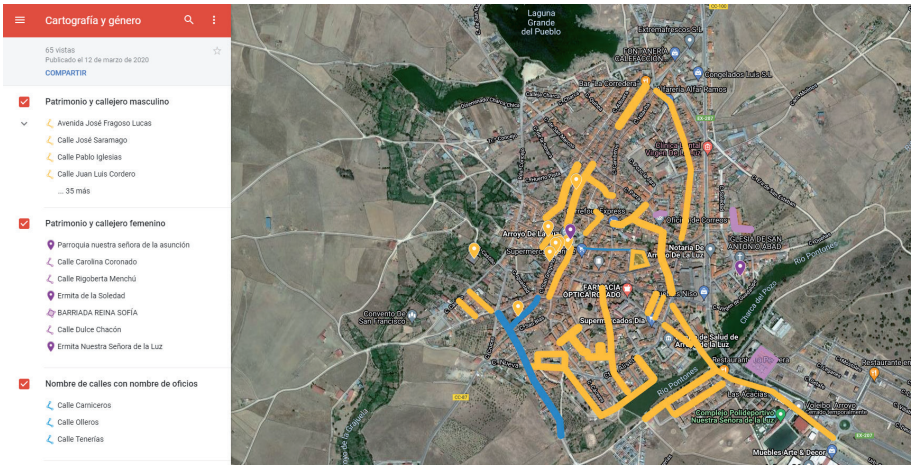
Seguidamente se muestran algunas imágenes con los resultados de las prácticas desarrolladas por el alumnado.

IMAGEN 1. Vista general de la aplicación cartográfica: tabla de contenidos, barra de herramientas y ventanas emergentes



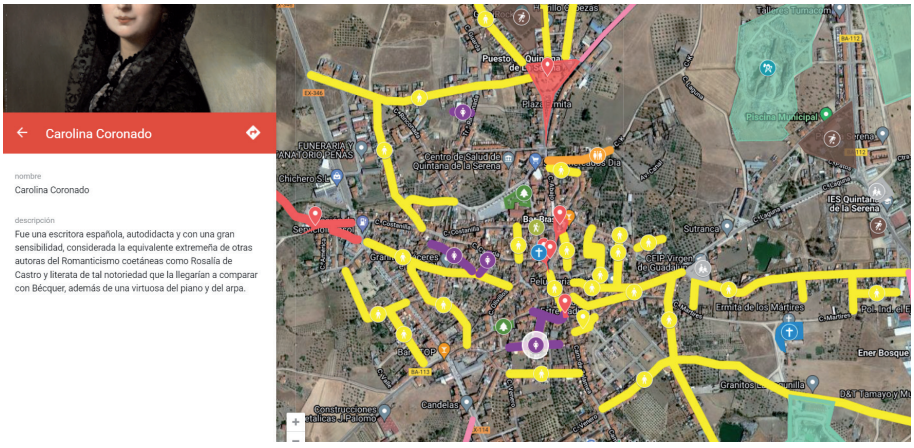
Fuente: Flores, L., García, C. y Horrillo, A., alumnado del curso 2019-2020

IMAGEN 2. Resultado de la práctica desarrollada; vista general con los elementos incluidos: líneas, polígonos e hitos



Fuente: Curto, A., Galán, A., Gil, L. M. y Jiménez, B., alumnado del curso 2019-2020

IMAGEN 3. Resultado de la práctica desarrollada: vista general y ventana lateral emergente



Fuente: González, Á., Fernández, B., Guisado, M. y Guzmán, E., alumnado del curso 2020-2021

Reflexiones del alumnado

En relación con la temática abordada en esta práctica docente y el recurso empleado para detectarlo, el alumnado entiende que "a lo largo de la historia, la importancia de la mujer ha estado relegada a un segundo plano; así lo

demuestra la nomenclatura de las vías, parques, monumento, etc. de nuestras ciudades" (Puerto, C., Sanz, E., Trujillo, J. y Vallejos, I. M., alumnado del curso 2020-2021). Además, los alumnos y las alumnas son conscientes de que "las mujeres han sido históricamente relegadas a un papel central dentro de la familia y los cuidados, mientras que se les ha negado la posibilidad de realizar actividades conectadas con la vida pública: la política, el arte, la cultura o la ciencia. Por lo tanto, la desigualdad en los nombres de las calles es un reflejo de la desigualdad histórica entre sexos, donde el espacio público ha sido diseñado por y para hombres. Y, claro, donde el poder ha estado siempre en sus manos" (Martínez, C., Muñoz, I. y Rivera, A, 2021).

En cuanto a la herramienta (Google My Maps) y recursos empleados para trabajar las desigualdades de género en el urbanismo de los municipios extremeños, el alumnado de la asignatura de Didáctica de las CCSS: Didáctica de la Geografía señala que: "hemos aprendido a situarnos y movernos por la población de (…) utilizando la herramienta de *Google My Maps*. Esto nos servirá, también, para un mejor manejo del mapa online en nuestra vida diaria, trabajando sobre el espacio geográfico de este y otros lugares. Realizar esta actividad nos ha hecho conocer y aprender más la historia y costumbres de (…), ya que hemos tenido que buscar numerosa información sobre calles, barrios, colegios, patrimonio, etc." (Flores, L., García, C. y Horrillo, A., alumnado del curso 2019-2020).

Respecto a los resultados de los análisis del callejero, hitos urbanos y barriadas según sus nombres (masculinos o femeninos), los estudiantes describen por ejemplo que "tras analizar el mapa de (…) hemos podido observar que en este pueblo hay una gran desigualdad de género en el patrimonio artístico y los nombres de todo el entramado urbano. En el mapa hemos podido encontrar 29 calles con nombres masculinos y solamente 3 calles con nombres femeninos. (…) Del mismo modo, en el patrimonio artístico hemos encontrado 10 palacios o casas señoriales que pertenecían a antiguas familias del pueblo: el 100% de este patrimonio se conoce por el nombre del personaje masculino de la familia, quedando el nombre de la esposa relegado a un segundo nombre. (…). Los tres edificios que encontramos en el pueblo con nombre femenino son la iglesia o las dos ermitas; como podemos comprobar no llevan el nombre de mujeres célebres, sino que llevan el nombre de santas de la Iglesia. Por último, en las calles relacionadas con los gremios que había en el pueblo, hemos encontrado 3 que, como viene siendo común, aparecen refiriéndose al género masculino creando estereotipos como si el hombre fuera el único que trabajaba" (Curto, A., Galán, A., Gil, L. M. y Jiménez, B, alumnado del curso 2019-2020).

En cuanto a las propuestas para corregir la desigualdad de género en el callejero y fortalecer el reconocimiento a las figuras femeninas olvidadas, algunos estudiantes indican que "(…) Hasta el momento ningún partido político

local ni corporación municipal ha propuesto una modificación del callejero de la localidad. Ante esta situación se podría plantear un cambio en el nombre de algunas calles que actualmente tienen nombres de países o ciudades, por nombres de mujeres reales importantes para la historia local, de modo que se aprecie una paridad y una igualdad efectiva" (Juárez, M., alumna del curso 2019-2020). Otros alumnos y alumnas aluden también a lo expresado "Nuestra propuesta de mejora para esta actividad, es que dieran a conocer a más mujeres importantes en la historia, poniendo sus nombres tanto en plazas, avenidas o calles del municipio (…) gracias a ese cambio se conocerían muchos más referentes femeninos en todos los ámbitos de la historia, no sólo el religioso (Martín I., Martín, C. P., y Melo, P., alumnado del curso 2019-2020). Mientras que otros son más explícitos y concretan: "Hemos elaborado dos propuestas de mejora: 1) Contar con la colaboración de algunas asociaciones locales o comarcales para dar charlas sobre figuras femeninas a lo largo de la historia de la localidad o región. Con estas charlas queremos hacer ver a las personas de dicho municipio que no solamente destacan figuras femeninas relacionadas con la religión, sino que existen numerosas figuras femeninas que destacan en todos los ámbitos; 2) Incorporar estos nombres de las figuras femeninas al callejero del municipio, ya sea para sustituir al actual y totalmente anacrónico o también para que una calle se llame de dos formas distintas para destacar tanto la figura masculina como la femenina (Lavela, J., López, I., Malpartida, L. y Olmedo, I., alumnado del curso 2019-2020).

En conclusión, el alumnado destaca que "gracias a esta actividad hemos podido trabajar tanto contenidos de la asignatura de Geografía (urbanismo o sectores y oficios que se desempeñan en la localidad); como de Historia, la existencia de personajes históricos que desconocíamos o la discriminación de género (Fernández, B., González, Á., Guisado, M. y Guzmán, E., alumnos del curso 2020-2021). También apuntan que "Esta actividad ha sido muy entretenida y didáctica, gracias a ella nos ha hecho conocer el pueblo de un integrante del grupo. Por otra parte, es una actividad diferente en la que aprendemos de forma divertida conceptos relacionados directamente con geografía. Además, de esta forma aprendemos cultura, ocio y costumbres de distintos puntos, como con el resto de actividades. Por otro lado, estas actividades nos van a ayudar cuando seamos docentes a la hora de realizar las clases, ya que todos los ejercicios que estamos haciendo luego lo podremos aplicar en el aula y de esta forma no hacer clases tan teóricas y que el alumnado aprenda de forma más didáctica (Bravo, L., Cisneros, M., García, M. e Hidalgo, I., 2021).

Por último, cerrar la comunicación con una reflexión manifestada en el trabajo por uno de los grupos de alumnos y alumnas: "Para acabar con esta desigualdad, en primer lugar, hay que visibilizarla. O sea, mostrar la evidencia de esa desigualdad. Mucha gente niega la evidencia y hasta que

no se la pones delante de los ojos no cambia de idea. En segundo lugar, hay que concienciar a la sociedad de que este desequilibrio puede transmitir una imagen concreta a niños y niñas sobre quién es famoso y quién se merece ser recordado: si no hay figuras de referencia que sean mujeres, se está contribuyendo a reforzar el estereotipo a través del cual las mujeres no deberían dedicarse a actividades de relevancia pública. Y, en tercer lugar, hay que impulsar proyectos que recuerden este sesgo y esta desigualdad, y que propongan la adopción de nombres de mujeres en calles de pueblos y ciudades, y no solo en calles periféricas (Martínez, C., Muñoz, I. y Rivera, A., alumnado del curso 2020-2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. En M. C. Domínguez Garrido (Ed.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 207-232). Pearson Educación.

Araya, F. y de Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande,* (70), 51-69.

Arroyo, F. y Pérez, A. (1997). Reflexiones sobre el espacio geográfico y su enseñanza. *Estudios Geográficos, 58*(229), 513-544.

Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 249-268). Síntesis.

Buzo, I. (2015). Los SIG como herramienta para el estudio del paisaje cultural. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (81), 37-40.

Claudino, S. y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: Un abordaje reflexivo. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 49-58). Asociación de Geógrafos Españoles/ Grupo de Didáctica de la Geografía y Universidad de Zaragoza.

Da Silva, H. G. y Richter, D. (2016). El libro de texto mediando la construcción del conocimiento en la formación continua del profesor de geografía. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Eds.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XIX: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 173-184). Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Alicante y Universidad Pablo de Olavide.

De la Calle, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). Institución Fernando el Católico.

Gómez, I. M. y Ruiz, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, transmedia y gamificación para implementar las competencias en ciencias sociales y en literatura. En R. Roig Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Octaedro.

Jiménez, L. C. (2003). Geografía del cambio "global": Algunos efectos en la organización del espacio geográfico. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía,* (12), 155-166.

Kaplan, R. D. (2013). *La venganza de la geografía. cómo los mapas condicionan el destino de las naciones*. RBA.

Llancavil, D. (2015). Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (81), 15-21.

Llancavil, D., y González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Diálogos Educativos,* (28), 64-91.

Luque, A. M. y Navarro, E. (2011). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la geografía en el marco del EEES. *Didáctica Geográfica,* (12), 49-72.

Marshall, T. (2017). *Prisioneros de la geografía. todo lo que hay que saber sobre política global a partir de diez mapas*. Península.

Miralbés, M. R. e Higueras, A. M. (1993). Reflexiones sobre el espacio geográfico. *Geographicalia,* (30), 283-294.

Ochaíta, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología,* (14-15), 93-108.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (64), 8-18.

Pillet, F. (2003). El espacio geográfico y el estudio del espacio humanizado en la sociedad global. *Estudios Geográficos, 64*(250), 47-62.

Pillet, F. (2004). La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas,* (34), 141-154.

Prats, J., y Busquets, J. (2010). La didáctica del paisaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (65), 5-6.

Rodríguez, F. (2000). *La actividad humana y el espacio geográfico*. Síntesis.

Sáenz, M. (1977). Notas para una historia del pensamiento geográfico: Geografía sistemática y geográfica radical. *Cuadernos Geográficos,* (7), 353-360.

Souto, X. M. (1991). Secundaria: Espacio geográfico y conocimiento social. *Cuadernos de Pedagogía,* (194), 82-85.

Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* (24), 25-44.

Souto, X. M. (2011). La metodología didáctica y el aprendizaje del espacio geográfico. En J. Prats (Ed.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 145-158). Graó.

Souto, X. M. (2012). Didáctica de la geografía y currículo escolar. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 73-92). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

Souto, X. M. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En R. Sebastiá y E. M. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 73-96). Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Zappettini, M. C. (2007). Enseñanza de la geografía e Informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. *Geograficando, 3*(3).

Zappettini, M. C., Zilio, C. K., Lértola, L. J., Carut, C. B. y Car, N. M. (2008). Los sistemas de información geográfica -SIG- en la enseñanza de la geografía. *Tiempo y Espacio, 21*, 94-112.

6

LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DE LA NIÑA EN LAS AULAS ESCOLARES UNA GARANTÍA PARA DARLE SENTIDO AL CUARTO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Manuel José López Martínez

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La implementación por parte de la comunidad internacional de las 169 metas de los ODS lleva implícita una determinada mirada hacia las infancias y al papel que estas pueden representar en los nuevos modelos sociales y políticos que han de ir emergiendo en estos años hasta el 2030. Por esa razón, garantizar el cumplimiento de la Convención de los derechos del niño y de la niña de 1989 (en adelante CDN) es una condición para alcanzar los ODS. El uso de las metas relacionadas con la infancia puede contribuir a adoptar medidas encaminadas a la reducción de la pobreza infantil, a garantizar la salud y la vida sana, a aumentar el acceso a una educación de calidad, a lograr la igualdad de género, a incrementar la protección ante la violencia y a favorecer la participación real de las infancias en los asuntos comunitarios. Atendiendo a esta última medida y en un escenario en el que se nos presentan notables desafíos de diversa índole, es prioritario que niños, niñas y jóvenes se conviertan en agentes activos (ya lo están haciendo) para contribuir a la superación de semejantes retos. Una agencia que, sin duda, ha de ser alentada desde los espacios educativos formales en los que el profesorado ha de cumplir un rol significativo para que dichas acciones puedan desarrollarse, no sólo en el ámbito escolar sino también en la comunidad en la que se inserta la escuela dentro de un mundo interconectado.

La CDN es el tratado de derechos humanos que ha logrado un mayor compromiso internacional. No podemos olvidar que esos derechos se adquieren al nacer, siendo universales, inalienables e indivisibles. Los niños y niñas son

los titulares de esos derechos. En el informe de UNICEF de 2019 para resaltar la importancia de la Convención, 30 años después de su ratificación, se decía lo siguiente en la parte 1 de los Avances: "En un mundo incierto sometido a una rápida transformación, la Convención es el faro que guía y evalúa nuestro progreso en el ejercicio de los derechos de sus ciudadanos más jóvenes". Por tanto, la visibilización de esta efeméride en la escuela refleja una mayor sensibilización hacia el papel que representan las infancias desde una perspectiva social y política con una orientación más activa, más justa y equitativa en las sociedades democráticas actuales. Formalmente queda así superada una concepción adultocéntrica y edadista que concibe a niños, niñas y jóvenes como seres no completos, inmaduros y en fase de tránsito hacia la situación ideal esperada en el imaginario colectivo, es decir, la adulta. Recordemos que la CDN se aplica a los menores de 18 años. Si observamos los datos globales, nos referimos a un poco más del 30% de la población mundial (Véase Tabla 1).

TABLA 1. Distribución de niños, niñas y adolescentes en el conjunto de la población mundial

Etapas	Años	Porcentajes
La primera infancia	De 0 a 6 años	11%
La etapa escolar y pre-adolescente	Entre los 6 y los 11 años	10%
La adolescencia	Entre 12 y 17 años	10%

Fuente: elaboración propia a partir de Sanz Gimeno, 2020, p. 9

Por otra parte, sabemos ya que el escenario socioeconómico neoliberal de la Globalización empuja a la ciudadanía hacia la indiferencia por las cuestiones políticas que influyen en el bienestar personal y social. El sistema democrático desarrollado en las sociedades neoliberales presenta notables debilidades en su funcionamiento ya que las condiciones políticas democráticas y las capitalistas no coinciden en sus objetivos fundamentales. De ahí que aparezcan disfunciones de cierta consideración que la ciudadanía percibe y le hacen sentirse insignificante ante las decisiones de calado adoptadas en diferentes esferas de poder. En nuestros días, las relaciones espaciales que se observan en el mundo real y virtual globalizado son más contradictorias, precisando la ciudadanía una serie de claves y herramientas adecuadas para leer e interpretar una red tupida de diferentes flujos manifestados en la sociedad de la información (Castells, 1989; Appadurai, 2001). Incluso, es un hecho probado que con la pandemia del COVID-19 se han visto comprometidos los derechos de la infancia en cuanto

a protección, bienestar, salud y educación. Desde nuestro punto de vista, el fin de la educación formal reside, pues, en facilitar una orientación con ciertas garantías para dar sentido y claridad al binomio confusión/opacidad, reflejo de unas relaciones de poder que, a priori, no se pueden detectar con nitidez en los diferentes espacios geográficos y territoriales. Sin embargo, recientemente y a través de los medios de comunicación de masas, hemos sido testigos de la aparición de niños y niñas activistas en el escenario público mundial que nos invitan a repensar el papel que juegan como actores sociales. Nombres como los de Malala Yousafzai, Muzoon Almellehan, Greta Thunberg o Francisco Javier Vera evidencian este hecho histórico de lucha y reivindicación en el primer cuarto del siglo XXI por el cumplimiento de unos derechos que permitan una mayor justicia social y ambiental en el planeta.

Por tanto, la recuperación del espacio político perdido por la ciudadanía se convierte en una de las finalidades del sistema educativo público. La Universidad no puede ser neutral ante estas circunstancias. Todo lo contrario. Desde su responsabilidad social ha de facilitar una formación para que la ciudadanía joven no pierda el lugar que le corresponde en una sociedad democrática. Vivimos en una sociedad en la que la rapidez lo inunda casi todo, reduciéndose así la posibilidad de una reflexión más sosegada y crítica del presente. Se corre el riesgo de familiarizarnos más con un tipo de percepción fragmentaria de la realidad social del presente que con la formación de un pensamiento crítico y social pausado, profundo, más complejo en su mecanismo de análisis para conectar pasado, presente y futuro.

2. BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN DE LA CDN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En este marco, la celebración de la ratificación de la Convención en 1989 por la Asamblea General de la ONU cada 20 de noviembre, se ha convertido en una actividad, podríamos decir, presente en el calendario escolar de nuestro país junto con otras, como son, por ejemplo, el día de la celebración del referéndum de la Constitución del 6 de diciembre de 1978, el 8 de marzo con el día Internacional de la Mujer o el día de cada Comunidad Autónoma. Sin embargo, se pueden apreciar diferencias sustanciales en cuanto al valor, la consideración y el espacio educativo concedido a los principios y contenidos de la Convención en las escuelas si se compara con el resto de las celebraciones mencionadas. Se trata de un recurso imprescindible para desarrollar al máximo las capacidades y competencias de niños, niñas y adolescentes para ejercer sus derechos y deberes como una parte integrante de una ciudadanía activa global en la actual sociedad democrática. No obstante, la realidad de la práctica edu-

cativa con la que nos encontramos nos obliga a seguir formando a un futuro profesorado novel para que sea consciente del valor histórico del contenido de la Convención y lo aplique regularmente a su desarrollo profesional en las aulas. Estamos convencidos de que los derechos de la infancia no sólo se tienen que conocer, sino que también han de vivirse y practicarse diariamente en las escuelas e institutos de enseñanza y no sólo en fechas determinadas. La formación inicial docente ha de integrar este contenido como eje fundamental, tanto en la Didáctica de las CC.SS. como en la construcción de la identidad docente para darle sentido al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. Por tanto, el logro más destacado o el ideal de estos esfuerzos en el campo educativo formal residiría en la implementación de los contenidos de esta Convención en la vida, organización y funcionamiento diario de un centro educativo. Pero qué conocimientos tenemos de estos esfuerzos en la realidad educativa formal e informal.

Tenemos ejemplos de esfuerzos por convertir los artículos de la CDN en ejes vertebradores no solo de la vida de una comunidad escolar sino también del espacio urbano. Es el caso del movimiento de ciudades educadoras iniciado en Barcelona en los años 90, la red de ciudades de los niños de Tonucci (2009), la creación de las Ciudades Amigas de la Infancia auspiciadas por UNICEF, el proyecto "Nosotros proponemos" iniciado en Portugal en 2011 (Rodríguez y Claudino, 2018), o las experiencias educativas sobre participación ciudadana desarrolladas en Europa, como es el caso del proyecto STEP con profesorado de infantil y primaria en Italia, Francia y España (Estepa y García Pérez, 2020). Estas propuestas asumen el derecho de ciudadanía activa de niños, niñas y jóvenes a participar y a ser escuchados por los adultos en la toma de decisiones en el espacio público. En nuestro país resaltamos la aportación de Llena y Novella (2018) en cuanto a la participación infantil y los consejos de infancia. Añadir que recientemente se ha creado el Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia (Orden DSA/1009/2021, de 22 de septiembre. BOE 27 de septiembre de 2021), pues hasta la fecha, los órganos de participación se desarrollaban sólo a escala local y autonómica. Por otra parte, las propuestas de UNICEF para favorecer la participación infantil y juvenil son una realidad en distintos territorios y ámbitos. Por ejemplo, para el ámbito universitario, UNICEF planteó la necesidad de elaborar un plan formativo de integración curricular de la CDN para las titulaciones de grado en magisterio y educación social, y el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje sobre los Derechos del Niño. Este plan formativo se ha materializado en la guía "Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones de educación" (Urrea et al., 2016). En esa línea, se pueden aprovechar recursos diversos para ser trabajados en los centros educativos formales. Es el caso, por ejemplo, de cómo se pueden desmontar algunos

falsos mitos sobre la participación infantil y adolescente que las movilizaciones estudiantiles por el clima nos han demostrado (Véase https://www.unicef.es/educa/blog/movilizaciones-estudiantes-cambio-climatico).

Igualmente, tenemos conocimiento suficiente de los beneficios que provocan la incorporación de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las instituciones escolares. Según Urrea et al. (2018), se han evaluado programas en Canadá (*Rights, Respect and Responsability* (RRR) de 2011) y en Inglaterra (*Rights Respecting Schools Award* (RRSA) de 2008), en los que se aprecian estas consecuencias positivas. Con su desarrollo se obtienen grandes beneficios para el conjunto de la comunidad educativa, destacando:

> (1) Mejora de la autoestima del alumnado; (2) Reducción de los prejuicios; (3) Mejora de las conductas y las relaciones entre los miembros del centro; (4) Satisfacción entre el profesorado; (5) Mejora de los resultados académicos; y (6) Reconocimiento de todos los miembros de la comunidad (Sebba y Robinson, 2010). (Urrea et al., 2018, p. 130).

Sin duda, esta conmemoración en el espacio de la educación formal presenta un valor pedagógico y didáctico. Sin embargo, su aprovechamiento como un contenido básico de la educación en valores democráticos no llega a explotarse al cien por cien en las diferentes etapas educativas. Es más, a través de la investigación (Parra y Segarra, 2012; López, 2021) podemos avanzar que, en repetidas ocasiones, debido al efecto de la costumbre, la rutina y de la tradición escolar, o de una insuficiente formación, no se aprecia esa dimensión de trascendencia que llevan implícitas estas acciones complementarias para reconocer el derecho y las obligaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como actores protagonistas que pueden revitalizar el funcionamiento de la democracia. Desde nuestra óptica, como formadores de formadores, ha de prevalecer una enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (en adelante CC.SS.) en la línea de cumplir una función social que refuerce el funcionamiento de la democracia (Gutiérrez y Pagès, 2018) y de los Estados de derecho en un contexto condicionado por la globalización de un modelo de vida, anclado éste en la hegemonía de los valores individualistas de la ideología neoliberal capitalista.

3. INVESTIGANDO LA REALIDAD DE LAS ESCUELAS

En el curso escolar 2019-20 se celebró el 30 aniversario de la firma de la CDN, un hito en la historia reciente comparable con la significación histórica de la caída del Muro de Berlín. Esta fue una de las razones para iniciar un trabajo reflexivo e investigador con el alumnado de tercero del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería a la hora de implementar el tratamiento didáctico del contenido de la Convención desde el enfoque de un

conocimiento escolar social y crítico. El objeto de estudio se centró, pues, en conocer cómo se enseñan y aprenden estos derechos de la CDN en las aulas de Infantil. Para ello, después de estudiar el significado de dicha Convención desde la didáctica de las CC.SS., se pidió al estudiantado universitario que hiciera una micro-investigación etnográfica individual aprovechando la fase del Practicum II (del 18 de noviembre de 2019 al 17 de enero de 2020), con el fin de que analizara e interpretara dicha conmemoración desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Infantil. Su trabajo quedó plasmado en un informe final escrito, usando la técnica de la observación participante, con el fin de conocer cómo se trabajaba la celebración del día de los Derechos del niño y de la niña en las aulas de Infantil.

Antes de comenzar el Practicum, el alumnado, como sujetos epistémicos, recibió una serie de consignas para realizar su trabajo de campo con el fin de comprobar si esta celebración del 20 de noviembre se celebraba o no en las escuelas y cómo se llevaban a cabo esas actividades complementarias en las aulas de infantil, teniendo presente que se trataba de un contenido educativo de notable relevancia para trabajar el tiempo histórico y la Historia en la etapa de la educación infantil. Una vez hecho el análisis de contenido de los 124 informes, los resultados obtenidos presentan una realidad diversa en los centros educativos almerienses cuando se encara el trabajo con la Convención de los Derechos del Niño. Si hacemos un balance global, podemos decir que en la mayoría (77 de ellos, que se corresponde con un poco más del 62%) de los centros donde desarrolló el *Prácticum* II nuestro alumnado, celebra este acontecimiento histórico de la Convención. No se hace mención en 47 de los informes (es decir, el 38 %). Un aspecto destacado fue la notable gradación de situaciones educativas con las que se encontró el alumnado. Podemos detectar casos en donde no existe celebración y, por tanto, la no realización de actividades de acompañamiento en el centro y en el aula tanto en centros concertados como públicos. Otros en donde sólo se hace una mención puntual, efímera durante un tiempo reducido por parte de la/el docente-tutora, pasando por otros colegios en donde sí se realizan actividades a lo largo del día del 20 N en los que el conjunto del profesorado del ciclo de infantil participa con la implicación de la dirección del centro, e, incluso, detectando casos en los que se configura un trabajo previo planificado y desarrollado ampliamente a lo largo de la semana en la que se encontraba dicha fecha, siendo este planteamiento minoritario en el conjunto de centros investigados, llegándose a requerir incluso la implicación directa de las familias de los infantes. Por la información recogida, se puede dar la paradoja de que en un mismo centro encontremos diferencias notables en el tratamiento de este tema, no sólo entre las etapas educativas, sino también entre el profesorado de un mismo ciclo, por ejemplo, de 3-6 años, demostrándose así la dependencia del nivel de concienciación y conocimiento sobre la temática que pudiera tener el equipo docente del ciclo.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todo lo anterior, creemos que nuestras aulas universitarias son un espacio propicio para la reflexión y la crítica de la realidad social, utilizando para ello a las CC.SS. con la finalidad de incentivar la acción social para cuidar el buen funcionamiento de la democracia (Pagès, 2019). Por lo tanto, la selección de contenidos, de recursos y la construcción de experiencias de enseñanza y aprendizaje merecen ser repensadas en el discurrir diario de la profesión docente. Como formadores de futuros docentes de la Educación Infantil y desde un planteamiento crítico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, creemos en la necesidad de mostrar una visión amplia del conocimiento escolar, de carácter emancipador, para que pueda contemplar y actuar en una realidad social caracterizada por la complejidad (Morin, 2001). Los resultados de la investigación mencionada nos han propiciado un conocimiento más preciso para saber si se trabaja con profundidad y extensión el contenido de la CDN en los centros educativos. Un recurso imprescindible para desarrollar al máximo las diferentes capacidades de las criaturas de infantil para ejercer sus derechos y deberes como parte integrante de la ciudadanía activa en la actual sociedad democrática. Sin embargo, una vez analizados los resultados de los informes de investigación mencionados, la realidad educativa con la que nos hemos encontrado nos obliga a seguir formando a un futuro profesorado novel para que sea consciente del valor histórico del contenido de la CDN y lo aplique regularmente a su desarrollo profesional en las aulas para darle sentido a los ODS. La conclusión a la que llegamos se fundamenta en resaltar que un tratamiento amplio y bien planificado de esta celebración por parte de los y las docentes contribuiría enormemente al reconocimiento de la Convención de los Derechos de los niños y niñas como eje vertebrador de una educación de calidad (4º ODS).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. FCE.

Castells, M. (1989). *La ciudad informacional. Tecnologías de la Información, reestructuración económica y proceso urbano-regional*. Alianza.

Estepa, J. y García Pérez, F.F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el Proyecto IRES. *Ìber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100), 22-28.

Gutiérrez, M. C. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.

López, M.J. (2021). La Convención de los Derechos del Niño en las aulas de infantil. *REIDICS*, 9, 238-253.

Llena, A. y Novella, A. (Coords.) (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia.* Graó.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En María Ballbé, Neus González-Monfort y Antoni Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp.11-35). Universitat Autònoma de Barcelona.

Parra, D. y Segarra, J.R. (2012). Celebraciones escolares, ¿fiestas cívicas? El tratamiento escolar del 9 d'Octubre y el día de la Constitución en las aulas valencianas de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 19-34.

Rodríguez, M.A. y Claudino, S. (Coords.) (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graò.

Sanz Gimeno, A. (2020): Situación demográfica de la infancia y la adolescencia actual. Una visión mundial, *Sociedad e Infancias*, (4), 5-21.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.

Urrea, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C. (2016). Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades educación: Propuesta formativa para las titulaciones en educación. UNICEF Comité Español.

Urrea, A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Balsells, MªA.; Guadix, I., y Belmonte, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, (2), 127-146.

7

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS ODS A TRAVÉS DEL TRABAJO CON LOS PATRIMONIOS CONTROVERSIALES

José María Cuenca López
Myriam J. Martín Cáceres
Jesús Estepa Giménez

1. ANTECEDENTES, ESTADO ACTUAL Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto EPITEC1[1] puso de manifiesto cómo la educación patrimonial ayuda a la formación de una ciudadanía crítica y democrática cuando se conecta con la educación emocional y la inteligencia territorial (Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres, 2020).

El proyecto EPITEC2[2] incorpora tres perspectivas de gran potencial educativo: problemas socioambientales relevantes (López-Facal, 2011), temas controversiales (Kerr y Huddleston, 2016) y enfoque ecosocial (González, 2018).

Desde esta perspectiva se desarrollan los patrimonios controversiales (Estepa y Martín-Cáceres, 2020), que se clasifican en antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonio de la crueldad, patrimonio interesado, patrimonio feminista, patrimonio sometido, patrimonio inclusivo, patrimonio rescatado y patrimonio en transición.

Las experimentaciones y análisis desarrollados han constatado buenas prácticas en el campo de Se aborda el análisis de la educación patrimonial para la

[1] "Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria" (EDU2015-67953-P). Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. 2016-2020. I.P.: José María Cuenca López y Jesús Estepa Giménez (Universidad de Huelva).

[2] "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada" (PID2020-116662GB-I00). Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación. 2021 a 2025. I.P.: José María Cuenca López y Myriam J. Martín Cáceres (Universidad de Huelva).

formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con el cambio y justicia social, junto a la formación del profesorado, con el fin de que estos profesionales de la educación estén adecuadamente capacitados para llevar a cabo el diseño y experimentación de materiales y propuestas didácticas en esta línea. Así, este proyecto de investigación analiza las dificultades y necesidades que plantea al profesorado su enseñanza y al alumnado su aprendizaje, ya que son casi inexistentes los ejemplos de buenas prácticas con este enfoque de la Educación Patrimonial (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017), desde la perspectiva de los ODS.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO EPITEC2

El proyecto parte de un problema básico de investigación: ¿Qué problemas socioambientales pueden abordarse a través de la educación patrimonial y cómo han de trabajarse para resignificar su sentido ecosocial en la línea de la formación de una ciudadanía global, sociocrítica, participativa y transformadora, a partir de los patrimonios controversiales?

A partir de este problema general de investigación se establecen como objetivos generales:

- Determinar las relaciones existentes entre problemas socioambientales y patrimonios controversiales desde la perspectiva educativa.
- Conocer los aportes que los patrimonios controversiales pueden suponer para la formación de una ciudadanía crítica y ecosocialmente transformadora en la educación reglada.
- Diseñar, experimentar y evaluar propuestas educativas en el campo de la educación patrimonial, que pongan de relieve los obstáculos existentes, así como las ventajas del uso de los patrimonios controversiales en los procesos educativos para la formación de la ciudadanía en la línea de lo indicado en los ODS.
- Desarrollar y valorar propuestas de formación del profesorado para la inclusión de la educación patrimonial desde la perspectiva de los patrimonios controversiales, orientadas a la educación de la ciudadanía en la línea de lo indicado en los ODS.
- Determinar el papel que las inteligencias emocional y territorial tienen en el análisis del sentido educativo de los patrimonios controversiales para la formación ciudadana.
- Establecer las conexiones existentes que permitan trasferir los resultados del análisis de las propuestas didácticas en los centros educativos a la formación inicial del profesorado en el campo de la formación para la ciudadanía, a través de los patrimonios controversiales.

3. MÉTODO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La estructura que presenta la investigación se centra en el paradigma interpretativo/naturalista, bajo el cual desde una metodología cualitativa enfocada a partir del interaccionismo simbólico, emplea, fundamentalmente, dos métodos: el etnográfico y el estudio de caso (Simons, 2011), utilizando múltiples técnicas para la obtención de datos, como son las entrevistas estandarizadas y en profundidad, diario de campo, la observación sistemática y participante, los grupos de discusión con la participación de investigadores/as, profesionales educativos expertos y estudiantes de diferentes niveles educativos y la documentación, materiales y producciones de aula desarrolladas en el proceso de experimentación de las propuestas de educación patrimonial.

Se engloban diferentes aspectos como la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del equipo investigador, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido que, entre otros, son identificativos de los estudios cualitativos (Flick, 2018).

3.1. Fuentes de información

Las fuentes de información para el desarrollo de esta investigación son todos los materiales producidos en el aula para el desarrollo de las experiencias de educación patrimonial que son objeto de estudio, así como las propias observaciones de las intervenciones de aula, realizadas en las fases de trabajo de campo ya comentadas. Junto a las sesiones de entrevistas y grupos de discusión en las que participan los miembros del equipo de investigación con los/as profesionales de la educación en ejercicio y los estudiantes que participarían en el estudio.

La investigación parte de una selección de los centros educativos que desarrollan buenas prácticas en el ámbito de la educación patrimonial. Estos centros (14 en España, Portugal, Italia y Estados Unidos) deben responder a unos criterios didácticos específicos, dentro de los parámetros establecidos como más adecuados para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial.

A ello hay que unir los 11 centros universitarios implicados en la investigación y formación de docentes (de educación infantil, primaria y secundaria), para trabajar la educación ciudadana a través del patrimonio, desde visiones innovadoras y sociocríticas.

3.2. Instrumentos de análisis y toma de datos

La investigación se fundamenta en otros estudios y proyectos previos que han realizado los miembros del equipo de investigación y trabajo (Estepa, 2013; Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres, 2020). Los instrumentos que se emplearon constituyen el

fundamento metodológico del trabajo en esta investigación, a partir de los cuales se rediseñan y adaptan los nuevos instrumentos (protocolos de entrevistas y de grupos de discusión, plantillas de registros de información procedentes de las observaciones realizadas…), basándose en cinco categorías de investigación: ¿Para qué enseñar los patrimonios controversiales?, ¿Qué enseñar de los patrimonios controversiales?, ¿Cómo enseñar los patrimonios controversiales?, ¿Qué relaciones se establecen entre inteligencia emocional, patrimonio y ciudadanía? y ¿Qué relaciones se establecen entre inteligencia territorial, patrimonio y ciudadanía?

4. RESULTADOS ESPERADOS

Los enfoques aquí planteados abordan los ODS de la Agenda 2030, en particular, el objetivo 4 (educación para la sostenibilidad y la resiliencia), 5 (igualdad de género), 11 (ciudades y comunidades sostenibles) y 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas). Nuestro concepto de sostenibilidad incorpora la perspectiva de los límites del crecimiento, asumiendo una sostenibilidad fuerte, en la que se aboga por el decrecimiento.

Se considera la relevancia de vincular el patrimonio con el análisis de los problemas sociales relevantes, abriendo camino para abordar estos patrimonios controversiales como elementos que permiten aproximarnos a las situaciones y hechos del pasado y presente, que pueden tener una proyección en el futuro, para comprenderlos, valorarlos y reflexionar sobre ellos desde una perspectiva crítica y constructiva, tanto en la realidad de aula como en la formación del futuro profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuenca, J. M., Estepa, J. y M. Martín-Cáceres, M. J. (2020). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea

Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. Delgado y J.M. Cuenca (Coord.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.

Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017): El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 79-94. https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321

González, L. (coord.) (2018). *Educar para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. FUHEM.

Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte

López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). UAB.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

X

LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES: TEMAS SOCIALES RELEVANTES

1

FORMACIÓN DE DOCENTES Y ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL CRÍTICA: CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Raúl López-Castelló [1]
David Parra Monserrat

1. ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

Las ficciones históricas -en sus distintas tipologías (series de televisión, películas…)- son hoy en día un recurso ampliamente consumido por el gran público, entre ellos alumnado y docentes. En este sentido, las narrativas presentes en las mismas constituyen una fuente destacable del conocimiento histórico de una parte significativa de la población (Sáiz y Parra, 2017), desempeñando una destacada labor en la conformación de la memoria colectiva sobre un determinado hecho o proceso histórico (Peris, 2016; Rueda y Coronado, 2018). No obstante, estas narrativas audiovisuales esconden a veces visiones encerradas del pasado, enmarcadas en una perspectiva histórica teleológica y en las que se pueden observar algunos ecos de las narrativas maestras del discurso histórico codificadas en su base en el siglo XIX, tales como el nacionalismo (Pérez-Garzón, 2008).

Conscientes de ello y desde el plano educativo, Sáiz y Parra (2017) analizaron las posibilidades de uso de las ficciones históricas apuntadas por el futuro profesorado de Educación Secundaria (Geografía e Historia). El análisis

[1] El autor forma parte del proyecto "EspaiCinema: incorporar l'audiovisual en la formació docent" (UV-SFPIE_PID-1639480) y es beneficiario de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756 y financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

revelaba cómo entre una parte de los/as docentes en formación de la muestra existía una visión meramente ilustrativa y descriptiva de los relatos audiovisuales que, enmarcada en una concepción epistemológica muy tradicional, impediría tomar consciencia de -y por lo tanto actuar sobre- los hitos y estereotipos presentes, en especial aquellos relacionados con la reproducción de las narrativas maestras, más o menos banalizadas, de la nación.

A nuestro entender, desde una perspectiva crítica de la educación histórica enfocada a la construcción de una ciudadanía democrática, esto es especialmente grave por cuanto que a menudo implica la reproducción acrítica en el aula de relatos que, a través del uso de la imagen, tienden a esencializar identidades y que, por ello, pueden acabar naturalizando visiones alejadas de la inclusión, el respeto a la diferencia y la propia convivencia social (Pérez-Garzón, 2008; Peris, 2016; Rosenstone, 2005; Rueda y Coronado, 2016).

Así las cosas, para conseguir un uso crítico de las fuentes audiovisuales en línea con la promoción de una educación de calidad inclusiva basada en el respeto, la promoción de la cultura de la paz y no violencia, así como la valoración de la diversidad cultural (ODS 4 y 16), es imprescindible perseverar en la promoción de una *alfabetización audiovisual crítica*.

En este sentido, entendemos que la contribución de la didáctica de las Ciencias Sociales a la mencionada alfabetización debe basarse en el hecho de proporcionar las herramientas necesarias para visualizar, decodificar y analizar históricamente las imágenes desde una perspectiva crítica. Esto presupone entender y utilizar las fuentes audiovisuales como productos culturales, es decir, como representaciones, recreaciones y/o interpretaciones de las huellas del pasado, y no como *fiel reproducción* de este. De este modo, conviene recordar que las fuentes audiovisuales de carácter histórico están realizadas *desde* y *para* el presente, incluyendo códigos propios de producción y recepción en los que cabría desentrañar, al igual que con las fuentes escritas, los mecanismos a través de los cuales se naturalizan y perpetúan ciertas representaciones del pasado histórico (Rosentone, 2005; Díaz, 2013; Bermúdez, 2008; Sáiz y Parra, 2017).

Así las cosas, en esta comunicación vamos a tratar de profundizar en las posibilidades de uso de las fuentes audiovisuales entre los/as docentes de Educación Primaria y Secundaria en formación. En este caso, nos centraremos en valorar la capacidad que muestran para deconstruir históricamente el relato audiovisual en relación con dos aspectos interconectados: la dimensión epistemológica y las finalidades -consciente o inconscientemente- perseguidas. Ello intentando apuntar algunas diferencias y similitudes entre las respuestas de los/as futuros/as docentes de las dos etapas educativas mencionadas, las cuales albergan profundas diferencias en sus planteamientos en lo que respecta al peso en la formación disciplinar y didáctica.

Para ello se ha procedido a analizar un ejercicio de aula en el que se planteaba un hipotético caso de intervención docente con uso de fuentes audiovi-

suales para la enseñanza de determinados períodos históricos, coincidentes con algunos de los hitos destacados de las narrativas maestras de la nación (llegada de Colón a América y Conquista de Granada).

2. MARCO METODOLÓGICO

El trabajo se inserta dentro del paradigma interpretativo-crítico con un enfoque cualitativo orientado a la comprensión de la realidad estudiada. De este modo, pretendemos acceder a las percepciones y los conocimientos de los participantes y describir, descodificar y comprender los significados que se desprenden de sus afirmaciones (Dorio, Sabariego y Massot, 2014). Respecto al tratamiento y análisis de los datos se ha procedido a la fragmentación de las respuestas en unidades de significado que, paralelamente, se han ido codificando y categorizando de acuerdo con dos grandes categorías: *dimensión epistemológica* y *finalidades* (Flick, 2012).

2.1. Objetivos

La presente comunicación profundiza en el análisis de la alfabetización audiovisual del futuro profesorado de Educación Primaria y Secundaria (Geografía e Historia), en este caso estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (MAES), con el objetivo de contribuir a la mejora en el uso crítico de las fuentes audiovisuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Concretamente, perseguimos valorar la capacidad del estudiantado para: a) Entrever los fundamentos historiográficos que estructuran el uso docente de las fuentes audiovisuales; y b) Detectar las mediaciones de la narrativa maestra de nación presentes en la propuesta de intervención en relación con la imagen.

2.2. Contexto y participantes

La muestra de esta investigación la constituyen un total de 98 estudiantes de la Universitat de València del curso 2021-2022. Por una parte, 47 alumnos/as del Grado en Maestro/a de Educación Primaria (mención Artes y Humanidades). Por la otra, 41 estudiantes del MAES, especialidad Geografía e Historia. Esta ha sido una muestra intencional que responde a los criterios de relevancia, pertinencia y facilidad en el acceso (Tójar, 2006).

El contexto en el que se implementó el ejercicio se enmarca en una de las asignaturas o módulos de las titulaciones referidas: *Didáctica de las Ciencias Sociales: aspectos básicos* en el caso del Grado en Maestro/a y *Aprendizaje*

y enseñanza de la geografía y la historia en el del MAES. De este modo, para la correcta lectura, análisis e interpretación de los datos y los resultados aquí expuestos, conviene hacer una breve referencia a las diferencias existentes en el perfil de los dos grupos.

En el caso de los/as futuros/as maestros/as, la clase contaba con un total de 51 alumnos/as (39 mujeres y 12 hombres) con una edad comprendida mayoritariamente entre los 20 y 24 años (48). Un 78.43% accedió a los estudios a través de las pruebas PAU (40) y el resto a través de ciclos formativos superiores (6), programas de movilidad, pruebas de acceso a mayores de 45 o traslados (5). El 76.47% no poseía ningún otro título de enseñanza superior (39) y una persona contaba con un doctorado (1). Cabe tener en cuenta, además, que la especialización (en este caso, en Artes y Humanidades) se produce en el tercer curso del grado (el curso de la asignatura en la que se enmarca esta actividad), por lo que el último contacto con la disciplina histórica para muchos de estos/as estudiantes fueron las clases de segundo de Bachillerato.

Por lo que respecta al MAES, la clase contaba con un total de 44 estudiantes (26 hombres y 18 mujeres). La edad de los participantes se concentraba en un 63,64% entre los 21 y los 24 años. El 100% accedió al Máster desde una titulación universitaria: Grado en Historia (60%) o Grado en Historia del Arte (40%). De ellos, además, tres estudiantes poseían estudios de doctorado (6.8%).

En relación con estos datos cabe destacar el desigual peso de la formación disciplinar y didáctica de ambos grupos. En los/as maestros/as se hace patente un mayor peso de la formación didáctica y a su vez una clara carencia de formación disciplinar específica. En el polo opuesto, el futuro profesorado de Secundaria cuenta, como mínimo, con un grado disciplinar y en cambio solo tiene un año de formación didáctica en las disciplinas de referencia.

De este modo, la materia *Didáctica de las Ciencias Sociales: aspectos básicos* pretende, desde unos escuetos 4.5 créditos, una aproximación a la construcción, los fundamentos epistemológicos y las finalidades perseguidas por las Ciencias Sociales (especialmente en relación con la construcción de identidades) en el ámbito escolar, estableciendo una conexión con los modelos docentes/curriculares (técnico, práctico y sociocrítico). Por la escasez de conocimientos previos, en este caso la enseñanza es en algunas ocasiones mucho más directiva que en el MAES (donde se pueden presuponer ciertos conocimientos estructurantes).

2.3. Instrumento

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se preparó una actividad de aplicación transversal (sobre el alumnado de Magisterio y del MAES) en la que se planteaba un hipotético caso de intervención con fuentes audiovisuales en la enseñanza de dos episodios históricos directamente relacionados con algunos

de los hitos más destacados de las narrativas maestras de nación: la llegada de Colón a América y la conquista de Granada.

En ambos casos, la actividad seguía un mismo esquema. Con una breve introducción se ponía en contexto a los/as estudiantes. En ella se explicaba que un docente pretendía utilizar fuentes audiovisuales en el aula para enseñar el tema de la "llegada de Colón a América" y "la rendición de Granada", dentro de la temática "el reinado de los Reyes Católicos". Para ello utilizaba dos cuadros enmarcados en el nacionalismo español de finales del siglo XIX y dos escenas de series históricas que recrean fielmente estos cuadros. Las pinturas en cuestión eran *La rendición de Granada* (1882) de Francisco Pradilla y *Primer homenaje a Colón (12 de octubre de 1492)* [1892] de José Garnelo. Por su parte, las ficciones serían *Isabel* (TVE, 2012-2014) en el primer caso y una hipotética película en el segundo. La propuesta de intervención, además, señalaba que el docente consideraba muy acertado el hecho de contextualizar con estas fuentes audiovisuales dos episodios importantes de la Historia de España, ya que permitirían *ilustrar* y profundizar en detalles de los hechos y de los personajes a partir de fuentes consideradas *verdaderas* y *no ficticias.*

De este modo se hace evidente la concepción positivista que guía la propuesta y la mediación de las narrativas maestras de nación. Se planteaba entonces al alumnado una pregunta sobre la intervención, a saber, que a partir de la información facilitada identificaran el modelo docente/curricular que guiaba la propuesta y que lo justificaran atendiendo a los enfoques epistemológicos y las finalidades -a modo de implicaciones socioeducativas- que esta conllevaba.

Dicha actividad se implementó una vez finalizados tanto la asignatura del Grado en Maestro/a en Educación Primaria como el módulo en el MAES.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como hemos señalado, mediante el ejercicio propuesto pretendíamos detectar si el futuro profesorado de Primaria y Secundaria era capaz, pese al uso de recursos aparentemente alternativos o innovadores, de detectar el enfoque positivista del docente ficticio que implementaba la acción educativa propuesta, así como la pervivencia de una cierta finalidad nacionalizadora a través de la exaltación de algunos de los hitos de la narrativa maestra de la nación o la perpetuación de una visión esencialista o primordialista de la identidad nacional.

En el caso del MAES, 28 de 41 estudiantes (68.3%) fueron capaces de detectar esta perspectiva positivista al remarcar tanto la visión *realista* del pasado histórico que defendía el docente (se puede acceder al pasado y explicarlo tal y como sucedió) como el uso "ilustrativo" que hacía de unas fuentes/imágenes que le servían para "recrear" dicho pasado (empirismo ingenuo). En el caso de

los/as estudiantes del Grado en Maestro/a esta cifra disminuye sensiblemente hasta un 57.4% (27 de 47). No obstante, de estos 27, 4 solo se dedican a parafrasear extractos de la descripción dada en la misma actividad; 5 aluden sin más a la fecha de creación de la obra de arte; y 6 remiten a los sesgos o jerarquías presentes en la pintura. De este modo, solo 12 alumnos/as remarcaban la representación que toda imagen conlleva, la cual responde a un contexto, a un autor y a unos condicionantes determinados. Adicionalmente, algunos de estos referían el siglo de creación de la obra (6) y/o la explicación de los sesgos que tiene la pintura (2).

Por lo que respecta a la decodificación de la narrativa nacionalista presente en la propuesta, la gran mayoría del alumnado del MAES (34 estudiantes, 82.9%) hacía mención a la perpetuación de las narrativas maestras nacionales, destacando, por un lado, el énfasis en determinados hitos y personajes (Conquista de Granada y Reyes Católicos) y, por otro, el hecho de que se use un fotograma de una serie inspirado en un cuadro historicista decimonónico como una "representación fidedigna de lo que sucedió". Pese a ello, esta contextualización del recurso pictórico en el siglo XIX fue realizada por 26 estudiantes (63.4%), por lo que un 36.6% de los/as futuros/as docentes de Secundaria no fue capaz de percibir la continuidad del relato nacional o de explicitar que las fuentes (en este caso audiovisuales) son un producto cultural y que, como tal, deben ser abordadas teniendo en cuenta el contexto histórico en el que fueron generadas y sus condicionantes e intereses socioculturales y políticos.

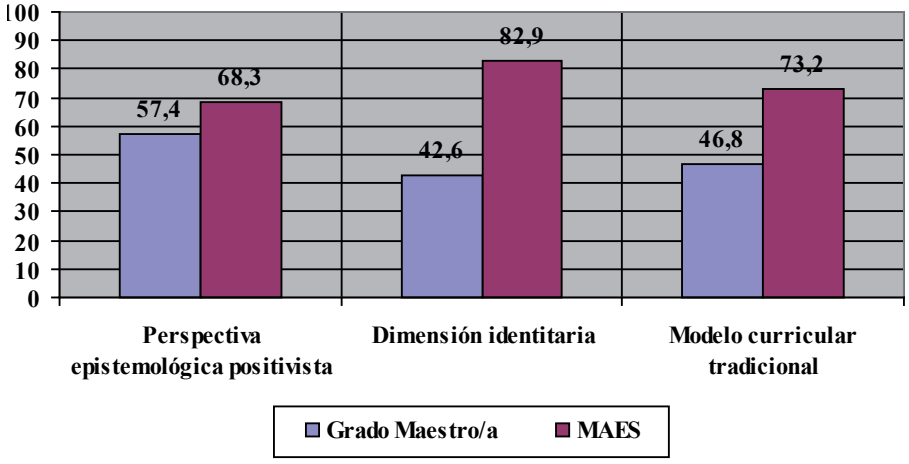
Por su parte, 41 de 47 (87.2%) de los/as alumnos/as del Grado aluden a la reproducción de narrativas maestras nacionales. No obstante, para nuestro interés específico, 21 de ellos no lo relaciona con la pintura y el contexto historicista en el que esta surge. Además, de estos 21, hay 8 estudiantes que solo hacen una mención superficial a la cuestión. De la misma forma, de los/as 20 alumnos/as (42.6%) que sí que refieren el nacionalismo en relación con la imagen, 7 lo hacen de forma muy breve o escasamente conectada. En conjunto, se destacan muy pocas alusiones a aspectos clave en la explicación de la mediación nacional de la intervención y el uso de fuentes que propone, tales como la conexión con los hitos de las narrativas maestras de la nación (9), la idea de nacionalismo banal (5), el enfoque primordialista de nación (12), la exclusión de los indígenas del relato histórico (21), el eurocentrismo del discurso audiovisual (12) y las actitudes xenófobas a las que puede derivar dicha propuesta (8). Además, se encuentra un número no menor de respuestas (12) que, con la utilización de ciertas expresiones, demuestran la reproducción de visiones esencialistas de la propia identidad nacional que se están pretendiendo cuestionar, lo cual demuestra en estos casos una escasa comprensión de aquello que se argumenta.

Como resultado de todo ello, 30 de 41 estudiantes del MAES (73.2%) identificaron la perspectiva tradicional o técnica del modelo docente frente a

11 (26.8%) que, influidos por el uso de recursos alternativos y aparentemente más motivadores, se inclinaron por un modelo práctico o, en menor medida, crítico. En el caso de los/as estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, 22 de 47 (46.8%) se decidieron por un modelo técnico, mientras que 24 lo hicieron por uno técnico-práctico (12), práctico (10) o incluso crítico (2).

De todo lo dicho hasta aquí, debemos señalar que apreciamos diferencias destacables entre las respuestas de los/as estudiantes del Grado y los del MAES. Si nos fijamos en el gráfico 1 observamos que, a la hora de justificar el modelo técnico, las alusiones a la perspectiva epistemológica positivista y la dimensión identitaria en relación con el uso propuesto para las fuentes audiovisuales decae en aproximadamente 11 y 40 puntos, respectivamente, de los/as estudiantes de Magisterio respecto a los del MAES. Unas diferencias notables que, a nuestro entender, remitirían a los condicionantes ya enunciados para cada uno de los grupos de participantes.

Gráfico 1. Detección de los aspectos propios de un modelo tradiciona en educación histórica por parte de los/as estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y del MAES en relación con el uso de fuentes audiovisuales



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los datos comparados entre los/as estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y los del MAES, teniendo en cuenta la falta de profundización en las respuestas de los primeros a la hora de referir algunas cuestiones clave en comparación con los segundos, evidenciarían la importancia de una

formación disciplinar sólida para poder adoptar una perspectiva crítica en el uso de fuentes históricas (en este caso, audiovisuales) en el aula. Estos resultados siguen la línea de lo señalado por estudios con similares intereses tales como los de Parra y Morote (2020) o Parra, Fuertes, Asensi y Colomer (2021).

A este respecto conviene tener en cuenta que solo 12 futuros/as maestros/as han apuntado la *falsa* objetividad positivista con la que se propone la utilización de la imagen por parte del docente en relación con los condicionantes de esta (contexto de creación, artista…). Por otro lado, solo 20 alumnos/as mencionan la promoción de identidades nacionales en relación con la pintura utilizada, y de estos, no más de la mitad remiten y desarrollan aspectos centrales en su explicación, tales como el nacionalismo banal, el contexto de elaboración de la pintura o su inclusión como hito destacado en las narrativas maestras de nación.

De este modo, se hace evidente la necesidad de mejorar los programas de formación inicial docente en lo referente a estrategias disciplinares específicas que permitan a los/as estudiantes desarrollar la alfabetización audiovisual crítica que, tal y como hemos expuesto, mantiene una estrecha relación con la construcción de una sociedad inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* 13, 101-123.

Díaz, J.J. (2013). Cine y enseñanza de la historia. En J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 315-333). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E. y Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Sciences Communications, 8*(64). https://doi.org/ 10.1057/s41599-021-00738-5

Parra, D. y Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 95*(34.3), 11-32. https://doi.org/ 10.47553/rifop.v34i3.82028

Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación,* 27, 31-55.

Peris, A. (2016). Imaginar la nació a través de la ficció televisiva: memòria, proximitat i vida diària. *Debats, 130*(1), 31-47. https://doi.org10.28939/iam.debats.130-1.4

Rosenstone, R. A. (2005). La historia en imágenes/a historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. *Istor,* 20, 91-108.

Rueda, J. C. y Coronado, C. (2016). Historical science fiction: from television memory to transmedia memory in El Ministerio del Tiempo. *Journal of Spanish Cultural Studies, 17*(1), 87-101.: https://doi.org/ 10.1080/14636204.2015.1135601

Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 95-109.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* La Muralla.

2

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS): FORMACIÓN DE DOCENTES A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES

Albert Irigoyen
Josep M. Pons-Altés

1. LOS ODS, LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y LA COOPERACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) guían la implementación de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. La educación cuenta con su propio objetivo específico: el ODS 4 propone "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". La UNESCO ha diseñado una guía para los profesionales de la educación, la Educación de Desarrollo Sostenible (EDS), para así lograr los ODS (UNESCO, 2017).

Todo indica que las necesidades globales y la incertidumbre climática aumentarán en las próximas décadas. Además, la crisis sanitaria de la COVID-19 impacta en la economía e incrementa desigualdades. Por tal razón, es necesario reflexionar sobre el papel de la didáctica de las ciencias sociales (DCS) en la Agenda 2030, para emprender una fase de recuperación en este nuevo contexto. En respuesta a esta situación se ha identificado como factor común en las organizaciones el espíritu de cooperación y colaboración para compartir experiencias, conocimientos y superar de manera colectiva los retos sociales y económicos a los que se han visto enfrentados.

En relación con la educación, la universidad tiene el compromiso de ofrecer herramientas adecuadas a quienes van a tener que implicarse para alcanzar los ODS. Los estudiantes, para convertirse en agentes de cambio, necesitan un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Cañabate y Colomer (2020) recogen un buen número de estudios de diferentes campos y países

que confirman la necesidad del trabajo cooperativo en el aula universitaria, y sostienen que el trabajo cooperativo debe ser una prioridad y que, para ello, se debe acercar más a la formación estratégica que no al hecho de aprender el método para aplicarlo como un manual prescriptivo.

En el ámbito de la DCS, Santisteban y Pagès (2011) destacan que el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias que debería tener mayor presencia. Ovejero (2018) reclama la necesidad de formar futuros docentes mediante un "aprendizaje cooperativo crítico" y con voluntad social, es decir, los estudiantes deben aprender a pensar de manera independiente y crítica.

En definitiva, con el fin de alcanzar los ODS, el aprendizaje de las ciencias sociales pierde su sentido si no sirve para comprender mejor la realidad social inmediata, si no es útil para proporcionar al estudiante instrumentos de análisis y reflexión para su vida, para tratar lo que denominamos "problemas sociales relevantes" (Pagès y Santisteban, 2012). Y una estrategia que obtiene buenos resultados es el aprendizaje cooperativo, pero no entendida como una simple técnica didáctica sino también como un planteamiento enlazado con una trayectoria histórica (el movimiento cooperativo, la economía social y solidaria) y con unos valores determinados.

2. LOS VALORES COOPERATIVOS COMO EMBLEMA

La universidad debe poner de relieve la aplicación del trabajo cooperativo para formar en el hábito de ver, pensar, comprender, decidir y actuar, con unos valores enraizados en este proceso. Las técnicas de aprendizaje cooperativo no deben servir solo como método para aprender más, sino que aprendizaje cooperativo y valores cooperativos deben ser dos caras de la misma moneda.

Cooperar no es una acción simple, implica que el estudiante despliegue principios, valores y actitudes de manera voluntaria. Y, para ello, el docente tiene que establecer propuestas educativas con una doble vía: trabajar tanto las estrategias cooperativas como los valores cooperativos (Gavaldà, 2016). Para las estrategias cooperativas, sería aprender a cooperar,[1] para así después consolidar el hacer grupal como instrumento de aprendizaje. Y, para los valores cooperativos, solo se podrán asimilar si son vividos. Y serán vividos si son practicados porque, de acuerdo con Benejam (2015), la finalidad de la educación moral no es el conocimiento de la virtud, sino su práctica.

En este punto, debemos precisar a qué valores cooperativos nos referimos. A partir de los valores tradicionales del cooperativismo -sintetizados por la

[1] Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) la cooperación requiere cinco puntos, y uno de ellos es enseñar a los estudiantes prácticas interpersonales y grupales, aprender a cooperar a través de estrategias.

Alianza Cooperativa Internacional (ACI)-, Gavaldà (2000) referencia nueve valores para que sean adoptados por los centros educativos, y que establecemos como referencia:

- Valoración de las ideas divergentes.
- Necesidad de diálogo y consenso.
- Compromiso por la libertad.
- Partícipe de la igualdad.
- Responsabilidad en la participación.
- Contribución a la democracia.
- Voluntad de aprendizaje.
- Regulación social de la economía.
- Constancia y persistencia en reflexión.

Estos valores los consideramos fundamentales para la consecución de los ODS y los objetivos de aprendizaje de la EDS (Irigoyen, 2021; Irigoyen y Pons-Altés, 2021 en prensa).

3. SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN DCS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. PRIMEROS RESULTADOS

En la asignatura de DCS del cuarto curso del Grado de educación primaria y del quinto curso de la Doble titulación de educación infantil/educación primaria, hemos aplicado diversas estrategias que basan el aprendizaje en la interacción cooperativa. Estas actividades forman parte del diseño de una tesis doctoral aún en preparación.[2] En consecuencia, nuestro objetivo en la presente comunicación ha consistido en examinar los primeros resultados obtenidos para llegar a unas primeras conclusiones.

3.1. El trabajo por parejas para tratar cuestiones de género, de medioambiente y de memoria histórica

- ***Género***. Para tratar cuestiones de género mediante problemas sociales relevantes, hacemos actividades como: *¿Se puede renunciar a un ideal?* Trabajan dos fragmentos seleccionados de los discursos de Clara Campoamor y Victoria Kent en el debate en las Cortes sobre el sufragio femenino en el año 1931. Mediante la estrategia cooperativa *Lectura compartida*, por parejas, un miembro lee al otro un breve fragmento de Campoamor, después

[2] Tesis doctoral de Albert Irigoyen sobre el trabajo cooperativo en didáctica de las ciencias sociales en la formación de docentes.

el compañero le leerá el de Kent; luego cada uno explica el fragmento que ha escuchado. Finalmente, pactan tres ideas que defiendan una postura o la otra para exponer en el aula.

- ***Medioambiente.*** Con la actividad ¡*Pero si solo es una botella…!* trabajamos las consecuencias del abuso de productos de plástico de un solo uso. Visualizamos un anuncio publicitario sobre la contaminación en el mar y, por parejas, buscan los principales componentes con que se elabora una botella de plástico. Después buscan los principales componentes en dos webs de marcas que producen agua embotellada. El objetivo es que comparen la información encontrada en las distintas búsquedas y resuelvan un par de preguntas sobre medioambiente.
- ***Memoria histórica***. Con la estrategia *1-2-4* discutimos temas de memoria democrática desde un caso actual de permanencia de monumentos franquistas. Primero se reflexiona individualmente, después en pareja y, en el momento final, el grupo de cuatro tiene que decidir si sacaría el monumento o lo dejaría donde está reinterpretándolo. Luego votan grupalmente. Después del debate, vemos cómo habría sido el resultado con una votación individual.

Resultados del trabajo por parejas. Pretendemos iniciarnos en el trabajo cooperativo a través de la reflexión individual y la contraposición de ideas con parejas. Vemos que proporciona confianza y hábitos de argumentación y contrargumentación en el individuo antes de empezar con grupos de cuatro.

3.2. Trabajos en grupo cooperativo

En todas estas actividades, el grupo cooperativo estable es la base de trabajo. Su composición es heterogénea y mixta, se organiza mediante roles rotatorios (para que todos los miembros ejerzan las mismas responsabilidades), y se estructura a través de un *Cuaderno del equipo*, que es la herramienta de autogestión del equipo que debe ayudar a optimizar el aprendizaje incluyendo pautas de coevaluación y reflexión grupal.

- ***Análisis de materiales curriculares***. Proponemos analizar dos libros de texto de ciencias sociales de educación primaria a través de un decálogo de criterios de justicia global (Massip, Barbeito, Bartolomé, González-Monfort y Santisteban, 2020). El alumno, a través de diez perspectivas (humanizadora, género, alteridad, intercultural, temas controvertidos, pensamiento crítico, paz, economía sostenible, futuro y transformadora), incide en los contenidos de los materiales didácticos que se utilizan en ciencias sociales.
- ***Situación-problema***. A partir de una situación-problema los grupos cooperativos diseñan una secuencia didáctica para trabajar la historia local

en el aula, y así abordar cambios y continuidades en el espacio-tiempo y currículum para proponer actividades de medioambiente o sostenibilidad.
- ***Salida escolar.*** Los estudiantes preparan y aplican actividades didácticas en barrios del extrarradio de Tarragona. De esta manera son conscientes de su potencial didáctico, plantean problemas sociales actuales y superan los estereotipos negativos con los que a menudo son percibidos.

Resultados del trabajo en grupo cooperativo. El *Cuaderno de equipo* y establecer una normativa de funcionamiento son fundamentales para la cohesión inicial del grupo. También es clave un *Plan de equipo*, donde estén los objetivos y los compromisos personales, y llevar a cabo un *Diario de sesiones*.

Los grupos cooperativos no se utilizan solo para "producir" algo, sino también para "aprender" juntos, ayudándose, haciéndose preguntas/intercambiándose información. Pero esto no significa que siempre tengan que trabajar grupalmente. Nos hemos dado cuenta de que la estructura de la actividad debe ser variada porque no siempre es adecuado el trabajo grupal, hay que alternarlo con el trabajo individual. Así, se incluyen situaciones de aprendizaje individual, para evitar que en los grupos se establezca que los miembros más capaces se enfrenten a la parte más compleja de la actividad y que otros miembros se dediquen a la parte que requiere una resolución más simple o una responsabilidad menor. A su vez, de acuerdo con Connac (2021), en los momentos de trabajo individual, emergen con naturalidad situaciones cooperativas:

- Ayuda, cuando el estudiante cree que puede aportar sus conocimientos y habilidades a un compañero que la solicita.
- Ayuda mutua, que se produce cuando dos o más estudiantes toman la iniciativa de reunirse para intentar juntos resolver una dificultad.
- Tutoría entre iguales: se basa en la ayuda que un alumno dispensa a otro que la ha demandado.

3.3. Actividades/estrategias para crear colectivo

- ***Debates con finalidades democráticas y filosóficas (DVDP)***.[3] Proponemos debates que, desde los problemas sociales relevantes, tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a aprender a pensar por ellos mismos, a

[3] *Discussions à Visée Démocratique et Philosophique* (DVDP), instrumento para aprender a filosofar mediante el proceso de tres capacidades intelectuales: problematización, argumentación y conceptualización. Connac (2020) ha estudiado el DVDP como una herramienta cooperativa para la cohesión social y la lucha contra la desigualdad (Educación moral y cívica), y como una estrategia para fomentar el aprendizaje reflexivo (Didáctica de la Filosofía).

la vez que desarrollan habilidades de pensamiento reflexivo y de expresión. Estos debates semiestructurados tienen diferentes roles para controlar la discusión, y se sigue un orden en la participación. Es fundamental el respeto a las argumentaciones y contrargumentaciones del resto. Por ejemplo, uno de los debates se centró en cómo un docente tiene que tratar cuestiones políticas y la actualidad en el aula.

Resultados. Este debate ayuda a que todos los participantes tengan un acceso igualitario a la palabra, y a conocer a otras personas/puntos vista (alteridad-diversidad). Fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo. Estructura el debate con argumentación, problematización y conceptualización. También destaca por el respeto hacia el individuo y la formación en colectivo. Hay riesgos: estar siempre de acuerdo con la última opinión, que el moderador (alumno) erre en la conceptualización o que las argumentaciones de los participantes sean experiencias vividas sin ningún contraste teórico.

- ***Consejo cooperativo.*** Son espacios para la organización democrática de la clase. En estas asambleas los estudiantes ejercen una democracia directa y participativa, y hacen balance de tareas, problemas, proyectos, responsabilidades, agradecimientos, etc. El consejo es dirigido por algunos de los estudiantes. Antes, el docente, tiene que proporcionarles mecanismos, indicaciones y recomendaciones.

  Resultados. Ofrece a los estudiantes enfrentarse a la toma de decisiones, pasando por la etapa de discusión colectiva. Permite la libertad de expresión en clase y crear reglas de funcionamiento acordadas por todo el grupo. Sirve para pensar conjuntamente sobre tareas, ajustar roles y organización o encontrar soluciones colectivas. Hay riesgos: de demagogia (buscar soluciones simples a situaciones complejas), de democracia (que se utilice el voto para la toma de decisiones sin escuchar a la minoría), de juicio (que sea un tribunal para discutir conflictos relacionales), de sociabilidad (que siempre intervengan los mismos estudiantes).

3.4. Estrategias cooperativas en las clases de laboratorio

Pons-Altés y Gavaldà (2016) diseñaron nueve actividades prácticas de DCS, nueve propuestas que denominaron "laboratorios" para significar que es necesario manipular y generar ideas clave útiles para entender la realidad social, y abordan la comprensión de las etapas históricas, la temporalidad y la cronología, la relación pasado-presente-futuro, las estaciones del año, los husos horarios, la operatividad del reloj, y los vientos y orientaciones. Algunas de las estrategias que utilizamos para impartir estos contenidos son:

- **Puzle o rompecabezas (*Jigsaw*).** Se basa en dos tipos de agrupamientos del alumnado: los grupos "base" y los grupos de "expertos". En primer lugar, se presenta un tema y se divide la clase en grupos. El docente fragmenta el contenido a trabajar en subtemas y reparte uno para cada miembro del grupo, como también ofrece pautas de trabajas a seguir. Una vez realizada la tarea de manera individual, se reúnen los diversos alumnos "expertos" del mismo subtema de todos los grupos y trabajan juntos: intercambian información, marcan conceptos clave, crean mapas conceptuales, etc. Finalmente, cada experto regresa a su grupo de origen (el grupo "base") y explica su subtema a los otros compañeros del grupo. Cada grupo ultima el gran tema a partir de las aportaciones de cada alumno experto. Utilizamos esta actividad para tratar los períodos históricos a partir de su estudio sincrónico en el grupo de expertos (con ejes a investigar: cronología, poder, creencias, ocio, vivienda) y diacrónico, posteriormente en el grupo base, para comprender procesos de cambios y continuidades.
  Resultados. Es útil para los contenidos que son susceptibles de ser "fragmentados" en diferentes partes como para trabajar la periodización histórica y el cambio y la continuidad en el tiempo a partir de relacionar diferentes aspectos de la vida de las personas, de la organización social y política y de la cultura. Aun así, el hecho de que cada miembro tenga una pieza del puzle (fragmento de conocimiento) necesaria para completarlo establece una interdependencia extrema dentro de los grupos. Como en el *grupo de investigación* (otra estrategia que utilizamos) hay que poner atención en que el estudiante no profundice únicamente en su subtema, y el docente tiene que diseñar una estructura de aprendizaje entre iguales que interrelacione el contenido.
- ***Estructura cooperativa 1-2-4***. Utilizada en diversas actividades para tratar problemas sociales relevantes y vincular así el contenido con temáticas de género, medioambiente, identidad-alteridad, organización social o economía sostenible.
- **Juegos de rol.** Creamos grupos de entre 4-6 estudiantes que representan, a partir de una situación-problema, a un colectivo. En primer lugar, el grupo tiene que buscar información sobre cómo ese colectivo se posicionaría enfrente la situación-problema planteada. Cada grupo tiene que comprender la situación, el ideario que representa y la época/periodo donde se desarrollaría la situación-problema planteada.
  Resultados. El docente debe dar unas pautas de búsqueda y/o indicaciones en cada colectivo/grupo, si no es así pueden analizarlo desde el presente y empatizar con el colectivo que representan. Lo que tratamos es de situarnos en otro contexto histórico-temporal y que no analicen el pasado con los ojos del presente.

4. PRIMERAS CONCLUSIONES

La formación de docentes es fundamental para establecer una futura enseñanza donde se interrelacionen desafíos globales. Consideramos que la formación mediante el aprendizaje cooperativo crítico da recursos a los docentes para abordar "problemas sociales relevantes" desde los valores de la cooperación. Valores en los cuáles subyace la idea de los ODS: abordar temáticas de pobreza, paz, hambre, educación, desigualdades, género, cambio climático, protección del planeta, energía, consumo, producción sostenible y gobernanza.

Estos primeros resultados corroboran que la motivación, la creatividad y la capacidad reflexiva del alumnado son estimuladas por estas estrategias/recursos didácticos, y nos marcan una línea a seguir. No obstante, a veces es difícil compensar las insuficiencias de formación básica o limitaciones del día a día.

El capitalismo actual fomenta el individualismo sistemático, y reduce la cooperación real y la ayuda mutua. Por consiguiente, la formación de docentes debe coger protagonismo en incrementar situaciones de cooperación en el aprendizaje, para ayudar a construir una escuela más democrática, solidaria y participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?*. Octaedro.

Cañabate, D. y Colomer, J. (2020). Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. En D. Cañabate y J. Colomer (Eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (pp. 11-24). Graó.

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagon quotidien pour former les élèves en classe coopérative.* ESF Sciences humaines.

Connac, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.

Gavaldà, A. (2000). Com abordar els valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14- 17.

Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu: una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. URV y UVic.

Irigoyen (2021). El treball cooperatiu en l'educació: peça clau pera la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable. En J.M. Pons-Altés (coord.), *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (pp. 11-26). URV.

Irigoyen, A. y Pons-Altés, J.M. (2021, en prensa). Formación de docentes, didáctica de la historia contemporánea y aprendizaje cooperativo. En *La Historia habitada. Sujetos, procesos y retos de la Historia Contemporánea del siglo XXI*. Universidad de Córdoba.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau.

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

Pagès, J. y Santisteban, A. (ed.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pons-Altés, J. M. y Gavaldà, A. (2016). La práctica como base en la enseñanza de las ciencias sociales: un laboratorio para el grado de educación primaria. *Investigación en La Escuela*, (89), 71–86.

Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Unesco.

3

LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PRIMARIA

Jéssica Ramírez Achoy

1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La didáctica de las ciencias sociales como disciplina ha impactado el debate educativo por su centralidad en los procesos de enseñanza y del aprendizaje, pues estudia lo que sucede en el aula a través de sus actores: docentes y estudiantes. Los problemas de investigación son diversos, pero responden a los contextos socio culturales y educativos de cada país. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre una y otra investigación, los retos de la enseñanza de la historia y geografía son cada vez más globales, tal cual lo afirmaba el maestro Joan Pagès Blanch.

La agenda 2030 de las Naciones Unidas estableció los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) basada en los problemas globales más urgentes. El cuarto objetivo refiere a la *educación de calidad*, según los desafíos globales como la pobreza, el cambio climático y la justicia. En Costa Rica esto ha tenido repercusiones en estudios macro sobre el sistema educativo y tal objetivo se incluyó en la última reforma curricular del Ministerio de Educación Pública "Educar para una nueva ciudadanía", pero ¿qué significa esto dentro de la didáctica de las ciencias sociales? y ¿Cuál ha sido el impacto de los ODS en la formación inicial?

El Programa Estado de la Educación señaló en su último informe que "Costa Rica necesita aumentar sustancialmente la cobertura de la educación terciaria con calidad y equidad para impulsar el desarrollo humano sostenible" (Programa Estado de la Educación [PEN], 2021, p. 316), en otras palabras, las evaluaciones sobre la educación universitaria indican que se deben promover reformas curriculares para superar los procesos educativos tradicionales de las futuras y futuros profesionales del país.

Para comprender la calidad educativa de los ODS en la formación inicial es preciso analizar el currículo y las prácticas docentes, por lo cual en la ponencia se propone analizar estos ejes desde las narrativas históricas en la carrera Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la División de Educación Básica, adscrita al Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, en Costa Rica. En la carrera se prepara a las futuras maestras y maestros que impartirán lecciones a las niñas y niños entre los 7 a 12 años.

La investigación se realizó con estudiantes de la carrera Pedagogía con énfasis en I y II ciclo y con el docente encargado de la materia Mediación Pedagógica para Estudios Sociales (I y II). Para efectos del proyecto investigativo se profundizó únicamente en las asignaturas relacionadas con la historia y las ciencias sociales (Estudios Sociales), pues a través de estas se develan los discursos sobre el pasado y se proyecta el tipo de historia que el estudiantado pretende enseñar.

Estudiar las narrativas históricas permite profundizar en los significados que se le asignan al pasado y a su relación con el presente y el futuro. Este punto es medular cuando se enseña a la niñez, pues los procesos educativos deben trascender el contenido factual y provocar conceptos de pensamiento histórico como las rupturas y continuidades, el uso de la evidencia para argumentar y la interpretación histórica.

El séptimo informe del Estado de la Educación (2019) reveló que las deficiencias en las prácticas de aula en la primaria se relacionan con los vacíos en la formación inicial. A pesar de la amplia cobertura de las escuelas en Costa Rica, el estudiantado no sale preparado con las habilidades y razonamientos necesarios para enfrentar los desafíos del presente. Se continúa enseñando bajo enfoques tradicionales donde no se desarrolla el pensamiento histórico.

La enseñanza del pasado es un tema que se investiga en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, pero centrado en comprender los Estudios Sociales desde la secundaria, es decir para enseñar a estudiantes jóvenes (13 a 18 años). Al dejar de lado la primaria y la educación preescolar se segmenta el campo de estudio de los Estudios Sociales y la Educación Cívica y, por ende, la capacidad de analizar holísticamente los problemas y desafíos que implican la enseñanza del pasado, el espacio y la ciudadanía.

De igual forma, este problema ha implicado barreras para debatir las líneas de investigación, los métodos y las teorías que sustentan las prácticas docentes, el currículo y la FID en Estudios Sociales. Nos ha faltado preguntarnos ¿Qué sucede en las aulas de Estudios Sociales de primaria y cómo repercute en la secundaria? ¿Cómo preparamos al estudiantado de escuelas para ejercer ciudadanías críticas? ¿Cuál es el papel de la enseñanza de lo social en el sistema educativo costarricense? ¿Cómo enseñamos historia y geografía en la primera infancia? Contestar tales cuestionamientos es una tarea bastante ambiciosa, pero un buen punto de partida es el análisis de la formación inicial y su relación con lo que sucede en las aulas universitarias.

1.1. La Formación Inicial Docente

La formación inicial docente (FID) es la etapa de preparación del futuro o futura docente, donde convergen distintos elementos. En primer lugar, la universidad y el currículo donde se imparte la carrera, así como todas las dinámicas de los procesos educativos, incluidos los sistemas de creencias o representaciones sobre la enseñanza, las disciplinas base y los contenidos que se imparten. Un segundo elemento es el futuro profesorado constituido por los y las estudiantes de la carrera: ¿qué y cómo aprenden? ¿qué dejan de aprender? Y quizá lo más importante: ¿cómo aplican lo aprendido en sus prácticas de aula?, en otras palabras ¿cómo pasan del discurso a la experiencia docente?

Para Armento (2000) en este proceso (teoría-práctica) se configuran los enfoques de enseñanza y se le da un sentido (o no) a lo aprendido desde el currículo universitario. El tercer y último elemento se compone por las y los docentes de la carrera: ¿cómo transmitieron sus conocimientos? ¿Cuáles fueron sus finalidades? y ¿Cuáles resultados obtuvieron?

La FID como categoría de análisis permite profundizar los vacíos y potencialidades de las carreras, pero no solo a nivel macro (por ejemplo, lo que se ve a simple vista como los planes de estudio), sino a nivel micro, por ejemplo, lo que pasa en el aula y las dinámicas de aprendizaje (currículo oculto). En esta ponencia se estudia la enseñanza de la historia de las futuras maestras de escuela con la intención de crear propuestas que permitan: a) caracterizar la formación inicial actual, b) analizar las narrativas históricas que se construyen en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo y c) proponer alternativas a la formación en historia del profesorado de primaria en formación.

1.2. Las narrativas históricas

Las narrativas históricas han sido analizadas desde disciplinas como la filosofía y las ciencias sociales, para los efectos de este trabajo se estudiarán en función de la didáctica de la historia, pues las formas en las que se narra y enseña el pasado en las escuelas influye en el tipo de interpretaciones y representaciones históricas de las niñas y niños. Una narrativa en historia nunca es neutral, hay intenciones, omisiones y sucesos que predominan sobre otros, y que permiten develar los discursos o relatos sobre el pasado y las formas en las que el sujeto comprende y participa en el presente.

Sobre lo anterior, para Plá (2019) la narración histórica está ligada a las representaciones sobre eventos que se conectan en el tiempo de forma coherente o lógica, es decir, que para relatar la historia se requiere secuenciar en el tiempo un acontecimiento del pasado o hecho social, y organizarlo. Sobre esta propuesta interesa el papel del narrador o narradora, pues sus visiones de mundo son las que predominan en el tipo de relato que construye. En este caso, las y

los docentes son quienes en el espacio escolar deciden qué tipo de narración histórica utilizar y cómo hacerlo. Sus formas para leer el pasado tienen una relación directa con las representaciones que las niñas y niños asimilan sobre la historia. En palabras de Plá (2019):

> La forma narrativa cambia el significado y la interpretación. El tipo de narración que escojamos en el aula, al ser al mismo tiempo forma y fondo puede promover o no una enseñanza de la historia intercultural. Si lo hace o no, **dependerá de cada docente** [el subrayado es nuestro] (p.961).

Las decisiones docentes sobre el qué, cómo y para qué enseñar tienen una relación directa con el significado que la niñez le otorgue al pasado. Si las lecciones de Estudios Sociales se basan en contenidos y datos factuales que se alejan de las realidades políticas y sociales del estudiantado, la historia no sería más que la memorización absurda de fechas, lugares y personajes. No obstante, si la narrativa histórica parte de los contextos, las ideas e inquietudes de las niñas y niños, el pasado tendrá otras representaciones que le permitan al estudiantado comprender la sociedad en la que vive, o al menos, preguntarse sobre ella. Esto dependerá del tipo de narrativa sobre la historia que haya aprendido la maestra o el maestro tanto en su experiencia como estudiante y ciudadano, como en su paso por la universidad.

Para Sant, Pagès, Santisteban, González–Monfort y Oller (2014) la narrativa histórica es un relato que contiene a) una trama (interrelación de acontecimientos); b) la ubicación temporal del narrador o narradora (tiempo narrativo subjetivo); c) el contenido histórico; d) el contexto temporal y espacial; d) los personajes o cuasi-personajes; e) el título o resumen de la narración y d) la noción de futuro.

Las características anteriores llevan a un análisis más allá de los elementos lingüísticos y proponen pensar la historicidad del sujeto (narrador o narradora) en los relatos que desarrolle a partir de sus contextos. Esta idea la trabajó Wertsch (1998) para quien el lenguaje es una herramienta cultural sobre la que se construyen las narrativas históricas. Este autor describe la noción de Hayden White sobre las narrativas de la siguiente manera: "it is organized around temporality, it has a central subject, a plot with a well-market beginning, middle, and end, and an identifiable narrative voice; it makes connections between events; and it achieves closure, a conclusion, a resolution"[1] (Wertsch, 1998, p.80).

Las dimensiones recién expuestas sitúan a la narración histórica y la temporalidad de una forma dialéctica, en la cual la subjetividad se inscribe en la relación entre las representaciones que cada individuo realiza del pasado, y la forma de razonarlas en la cultura, la escuela y la colectividad a la que pertenece. De esta manera, la narración histórica se construye en esa compleja relación suje-

[1] "[La narrativa] se organiza alrededor de la temporalidad, tiene un sujeto central, un principio bien demarcado, un punto intermedio y un final, y una voz narrativa identificable; la narrative hace conexiones entre eventos, y llega a un cierre, una conclusión, una resolución". Traducción propia.

to-mundo, para crear historias únicas. Así el sujeto entiende el pasado a partir de los elementos que tiene a disposición en el presente y sus proyecciones al futuro.

El elemento cultural es central para vincular experiencia con razonamiento e interpretación. No es lo mismo la historia de la llegada de los españoles a América contada por una persona maya, que por una de España. Por este motivo, Plá (2019) construyó 5 tipologías de narraciones históricas en función de la interculturalidad. Para esto analizó diferentes currículos latinoamericanos y propone ubicar los relatos históricos de la siguiente forma: a) la narración nacionalista monocultural; b) la historia universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la consciencia histórica intercultural; y e) las narrativas históricas críticas y decoloniales. Así, consideramos que esta tipología permite ubicar los sentidos de la historia y el pasado en las aulas, sumado a las características de Sant, Pagès y Santisteban (2014), las cuales operacionalizan el relato sobre el pasado desde los sujetos.

En este contexto y para efectos de la presente investigación se comprende a la narrativa histórica como la expresión escrita u oral sobre la temporalidad histórica, que está permeada por el lenguaje y los discursos aprendidos en la cultura y la escuela, pero que son representados por cada persona de forma distinta e irrepetible. Estos relatos construyen la identidad individual y colectiva, por lo que la relación dialéctica individuo-mundo es parte intrínseca de la narración. De igual forma, se asume que la construcción de las narrativas históricas no son un trabajo exclusivo de la escuela, pues la historia, sus representaciones y sentidos son parte de las experiencias sociales, culturales y políticas de cada sujeto.

2. EL MÉTODO

Se trabajó desde el estudio de caso único en la investigación cualitativa y el enfoque interpretativo. De este método interesó el tratamiento holístico que se le da al objeto de estudio pues los sujetos con quienes se trabaja son parte de la investigación y construyen en forma conjunta los resultados que se obtienen (Creswell, 2014). Las participantes del estudio son 19 estudiantes que para el I semestre 2021 cursaban el III nivel de la carrera y habían matriculado las dos asignaturas relacionadas a los Estudios Sociales.

Para la etapa de recolección de datos se aplicaron las siguientes técnicas: dos cuestionarios, el primero (N=19) trató sobre las características de la formación inicial docente, y el segundo (N=10) planteó ejercicios y preguntas sobre el desarrollo del pensamiento histórico y las narrativas. En la última pregunta se les dio la siguiente indicación: *Escoja un tema de historia que considere importante de estudiar en la primaria. Ahora imagine que debe escribir un texto corto para estudiantes de primaria, cualquier nivel. Elabore la redacción, incluya un título y la explicación del acontecimiento histórico*, a partir del análisis y codificación de las respuestas se estudiaron las narrativas históricas.

Se realizó un grupo focal con las 19 estudiantes (84% mujeres y 26% hombres) y una entrevista al profesor que impartió el curso de mediación en Estudios Sociales II. Por último, se analizaron documentos curriculares como programas de cursos, trabajos y exámenes de las personas estudiantes. Debido a la pandemia, todas las técnicas de investigación se aplicaron vía virtual, a través de formularios y sesiones de Zoom.

El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática, siguiendo los procedimientos de la teoría fundamentada y el método comparativo constante: abierto, axial y selectivo. Una vez que se ubicaron las unidades de significado se trianguló la información desde sus fuentes.

3. LOS RESULTADOS

Los datos evidencian que la formación inicial se caracteriza por la centralidad en el concepto de *mediación pedagógica*, donde se prioriza el cómo enseñar, sobre el qué o para qué. Las teorías psicológicas sobre el aprendizaje predominan en el discurso de las estudiantes, combinadas con el pensamiento crítico, esto se aplica a las representaciones sobre la historia que han construido en la carrera.

En la malla curricular solo hay dos cursos donde se estudia historia, los cuales representan el 5% de todos los créditos que las estudiantes matriculan para obtener el bachillerato universitario. Los contenidos históricos se basan en temas generales principalmente de la historia de Costa Rica y América, con énfasis en la construcción de los estados. Estas temáticas se basan en el programa escolar para primaria de la materia Estudios Sociales, dictado por el Ministerio de Educación Pública.

En cuanto a las narrativas históricas, a partir de los datos se construyeron tres tipologías que nos explican el relato de las 19 estudiantes. Estas categorías se basan en las propuestas de Sant, Pagès, Santisteban et al. (2014), Plá (2019) y Wertsch (1998), a saber:

- **Narrativa tradicional (NT):** describe el pasado liberal de las naciones. Se fundamenta en el hecho histórico, en una narrativa considerada como una verdad absoluta. No se cuestiona el suceso, la ideología o la dimensión política del pasado. Los personajes se relacionan con figuras heroicas.
- **Narrativa Sociocrítica (NS):** es el relato que no se conforma con un discurso universal, sino que apela a discursos contrahegemónicos para cuestionar el pasado. El posicionamiento toma en cuenta la dimensión política de la narrativa y la ideología es un factor prioritario. Los personajes de la historia tradicional son cuestionados.
- **Narrativa Interpretativa (NI)**: propone el análisis histórico fuera del discurso positivista liberal. Incluye a distintos actores del pasado, regio-

nes geográficas, en general a los ausentes de la historia. Implica empatía histórica y comprensión de grupos sociales discriminados.

Con base en la clasificación anterior los porcentajes donde ubicamos las narrativas históricas del profesorado en formación de primaria quedan reflejados en la Tabla 1.

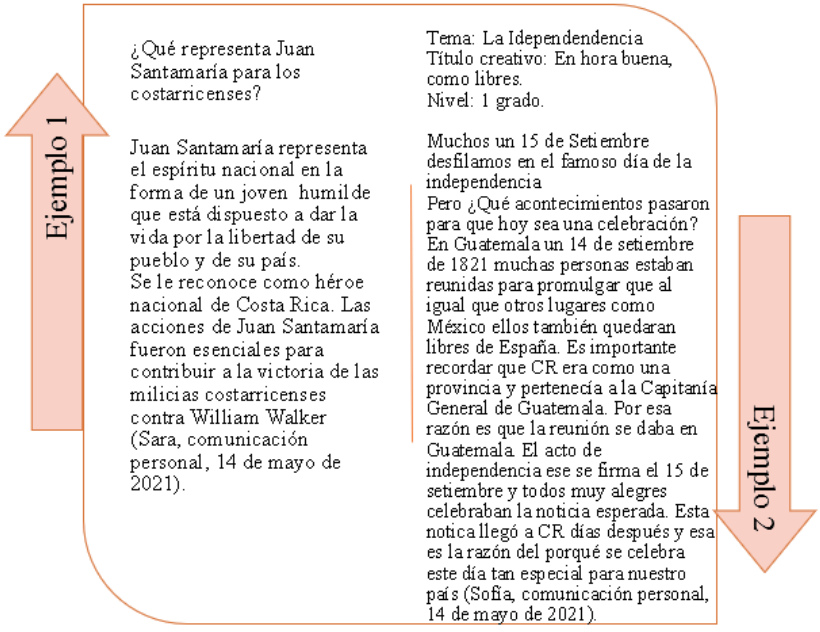
TABLA 1: Narrativas históricas en la formación inicial en primaria

Tipo de narrativa histórica	%
Narrativa tradicional	74%
Narrativa Sociocrítica	5%
Narrativa Interpretativa	21%

Fuente: elaboración propia, 2021.

En la tipología predominan las narrativas tradicionales, en las cuales el estudiantado relata acontecimientos históricos propios de la construcción del Estado costarricense, por ejemplo, batallas o héroes. La evidencia muestra que la representación del pasado está en función de enaltecer la identidad nacional, como se muestra en los ejemplos de la Imagen 1.

IMAGEN 1: Ejemplos de la Narrativa Tradicional



Fuente: elaboración propia, 2021

En cuanto a la narrativa sociocrítica se reivindicó la interculturalidad y los derechos indígenas desde una perspectiva contrahegemónica. En la narración se alude a los problemas del presente de las comunidades indígenas. La relación con el pasado se utiliza para validar el argumento sobre los derechos que hoy no se les reconocen en Costa Rica, incluso hay una omisión y una redundancia en la frase: "primeros colonizadores", aludiendo a que estas poblaciones llegaron antes que los españoles, pero estos últimos no se nombran, están ausentes del relato. Lo anterior se puede observar en el texto:

> Aborígenes de Costa Rica: En nuestro país celebramos el 19 del día del aborigen ya que es muy importante conocer sobre los pueblos que nos conforman, son 8 pueblos indígenas y estos pueblos están sufriendo muchos problemas debido a que les están quitando terrenos, derechos a la educación, salud y falta de trabajo. Es muy importante porque son nuestros primeros colonizadores y por eso es que recordamos y queremos que se defiendan los derechos de nuestros primeros colonizadores (Karla, comunicación personal, 14 de mayo de 2021).

En cuanto a la Narrativa Interpretativa ubicamos cuatro relatos que rompen con los esquemas tradicionales de la historia, por ejemplo, comprender el pasado desde la música del calipso, los judíos, la cultura y las comunidades aborígenes. Cabe aclarar que la narración sociocrítica recién expuesta, también se incluyó en la tipología interpretativa, pues tiene presente la empatía histórica.

Con respecto a la narrativa sobre enseñar la historia a través de la música y el calipso, llama la atención que el texto se extrajo de una página de internet. No se descartó porque al fin y al cabo es una forma de expresar el pasado. La búsqueda de la participante implicó descartar temas e indagar en la Web un texto que estuviera en función de sus representaciones sobre el pasado. Además, la estudiante valora la influencia de un ritmo propio del Caribe, reivindicando a las personas negras en su relato histórico, de hecho, el título de su respuesta es: "El calipso no puede ser olvidado. (Walter "Gavitt Ferguson)". Para ella, el pasado debe romper con las figuras heroicas y mostrar un presente que se caracteriza por la diversidad. También llama la atención que ese pasado se sitúa desde la música, una dimensión que Plá (2019) explica a la hora de comprender la narración del pasado en las aulas. Para este autor no debe descartarse la poesía, la novela histórica y otras formas de relatar la historia. De hecho, la única frase propia de la estudiante es con la que cierra la narración: "Ver la historia por medio de la música podría ser interesante." (María, Comunicación personal, 14 de mayo de 2021).

Los resultados de la investigación muestran que las narrativas son diversas, pero un alto porcentaje de las estudiantes reproduce los discursos del pasado que se enseñan en la primaria y la secundaria. En los cursos de Estudios Sociales no se cuestionaron esos relatos, pues la enseñanza de la historia estuvo en función del cómo. Para superar las narrativas tradicionales se requiere trabajar desde las intencionalidades de la historia y su función social.

4. CONCLUSIONES

La agenda 2030 de las Naciones Unidas y el cuarto objetivo para alcanzar el desarrollo sostenible a través de la calidad educativa incentivó a los gobiernos a crear políticas públicas que favorezcan la ciudadanía mundial, la justicia y la búsqueda de la equidad. No obstante, el contexto político neoliberal de los países latinoamericanos impone evaluaciones, estándares educativos y propuestas curriculares verticales que excluyen al profesorado como sujeto de cambio. En este sentido, el reto de las universidades está en formar docentes con la capacidad de pensar más allá de los discursos dados. Los países requieren profesoras y profesores de Estudios Sociales capaces de cuestionar no solo los contenidos, sino el sistema mismo en el que están inmersos, para tomar decisiones que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico y la autonomía del estudiantado.

Una educación de calidad debe implicar el desarrollo del pensamiento histórico en las carreras de docencia, y no únicamente enseñar a aplicar estándares o técnicas de enseñanza que se utilizan desde lógicas fordianas. En este sentido, la didáctica de la historia contribuye con propuestas teóricas y prácticas para que el profesorado supere las narrativas tradicionales de la historia. El desafío es iniciar la formación docente bajo estas lógicas.

Para el caso de esta investigación, formar a las futuras maestras en la materia de Estudios Sociales implica cambiar la lógica con la que se estudia el pasado, integrar los conceptos del pensamiento histórico y utilizar el contenido como un medio y no un fin, para provocar procesos de enseñanza críticos y creativos. Superar las narrativas tradicionales en las docentes requiere repensar el papel de la historia y la didáctica y su reinvención más allá de la visión instrumentista de ambas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En: Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.

Creswell, J. (2014). *Research designing. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.

Plá (2019). Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. *Ensino em revista,* (26), 958-984. http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1

Programa Estado de la Educación (2021). *Octavo Estado de la Educación*. CONARE-PEN.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. Masterlitto.

Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González–Monfort, N., y Oller, M. (2014). *¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?*, *Revista Clío & Asociados* (18-19), 166-182.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

4

"NÓS PROPOMOS!" EDUCAÇÃO CIDADÃNA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA EM CHAPECÓ/SC

Adriana Maria Andreis
Sérgio Claudino

1. INTRODUÇÃO

A cidadania territorial, participação responsável na tomada de decisões resolução de problemas espaciais a diferentes escalas, é decisiva para a sustentabilidade planetária. Na formação do professor de geografia, esta cidadania é promovida pelo projeto internacional Nós Propomos!. Este valoriza o potencial educativo do local e a transformação do espaço geográfico a partir de uma escola atenta aos problemas da sua comunidade e que, assim, se renova e forma alunos e professores no diálogo com os problemas locais – porque educar para a cidadania é educar "na" cidadania (Figueiredo, 2005).

Os argumentos deste ensaio foram constituídos dialogicamente enquanto perspectiva hermenêutico-dialógica (Andreis, 2014), em resultado da interlocução dos aportes teórico, documental e empírico. Trazemos elementos de uma experiência no âmbito da formação inicial de professores de geografia realizada com acadêmicos do Programa de Residência Pedagógica (PRP)[1] de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó/SC - reconhecendo a importância das fontes pedagógicas da realidade (Amosc, 2022), articulado às estratégias metodológicas do Projeto Nós Propomos! Neste Projeto, colocamos "o pé na rua", não "para lamentar problemas", mas para compor estratégias à construção da "cidadania", para à "modificação de atitudes" (Claudino, 2016, p. 139-140).

[1] Ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores para aperfeiçoar a formação prática nos cursos de Licenciatura com "imersão do licenciando na escola de educação básica" (Capes, 2021).

2. CIDADANIA TERRITORIAL À SUSTENTABILIDADE PLANETÁRIA

O enfrentamento das desigualdades sociais exige o reconhecimento das multiplicidades relacionais do espaço geográfico. O objetivo 4 da Agenda do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para 2030, "Uma Educação de Qualidade", está associado à transformação do espaço geográfico, com sistemas de objetos e de ações (Santos, 2000) múltiplos, relacionais e sempre em construção (Massey, 2008). O ser humano é produto e produtor de espaço geográfico e a geografia deve comprometer-se com uma educação mais inclusiva – o que exige uma formação de professores direcionada para as diversidades e para a sustentabilidade planetária.

A "pobreza estrutural globalizada" está presente em todos os lugares e de diferentes formas: "trata-se de uma pobreza pervasiva, generalizada, permanente, global" (Santos, 2001, p. 72). A resposta à mesma é, também, coletiva, partilhada. É neste contexto que emerge uma educação geográfica centrada na atuação do cidadão no território e que promove o "trabalho de identificação e de resolução de problemas locais" (Claudino, 2016, p. 138), a construção da cidadania territorial. A construção desta cidadania supõe apropriar-se de "novas informações", desenvolver "atitudes e capacidades de observação direta", "treinar a recolha, análise, tratamento e comunicação de informação, articulando as aprendizagens teóricas e práticas", aprender a "pensar geograficamente" (Claudino, 2018, p. 266).

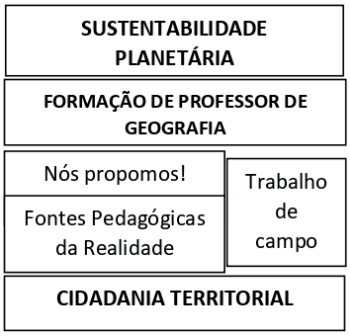
O trabalho de campo colabora "na construção do conhecimento das instituições e, sobretudo, na explicação dos problemas socioterritoriais, para favorecer a participação cidadã" (Souto y Claudino, 2019). Nesta direção, o Projeto Nós Propomos! propõe a identificação de problemas locais, o trabalho de campo sobre os mesmos, com auscultação e diálogo com as populações sobre os mesmos problemas e a apresentação de propostas de intervenção para a modificação de uma realidade local que dialoga com o global, conforme Massey (2008). Para esta autora, o objetivo não é teorizar diretamente, mas considerar pensar por meio de temas e conceitos, analisando sua expressão espacial.

Nesse complexo, habitam as possibilidades de iniciativas contributivas para a introdução de mudanças, fazendo frente às fabulações e perversidades excludentes. Assim teremos condições "presentes, que podem assegurar uma mutação filosófica do homem, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta" (Santos, 2001, p. 174). Isso ratifica a importância das atividades formativas de professor de geografia, por meio do trabalho de campo pautado em critérios claros e baseados em rigorosidade conceitual e metodológica. Construir imaginações geográficas

(Massey, 2017) à sustentabilidade planetária envolve formar professor na perspectiva cidadã.

A cidadania territorial articula-se com a formação de professores e a sustentabilidade planetária. As noções consideradas na experiência realizada nos estágios em Chapecó/SC são destacadas na Figura 1.

FIGURA 1. Caminhos à construção da cidadania territorial



Fonte: Os autores (2021)

Considerando esses enlaces, realizamos experiência formativa para pensar sobre o processo de ensinar aos residentes - que são estagiários, de modo prático e significativo e não meramente teórico e informativo, a mediar conhecimentos assentados na realidade do local, mas tendo como horizonte o global.

3. EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM CHAPECÓ/SC

A sustentabilidade planetária compreende o compromisso coletivo, a construção da cidadania territorial. No contexto da formação de professor de geografia, por meio de estratégias do Nós Propomos!, lançamos um olhar à experiência realizada em Chapecó/SC no âmbito do PRP Geografia.

O PRP tem caráter substitutivo aos estágios de docência. Por isso, as atividades realizadas no mesmo têm fundamental importância na formação do professor de geografia. No mesmo Programa, os estagiários são nominados como residentes, singularizando-se por

> [...] abraçar o processo de estágio, complexificando a interação efetiva com a escola-campo, indo além de um sentido de passagem de um período na escola, pois assume um tom fortemente relacionado à ideia de residir, ou melhor, ao significado de habitar com a escola. Pressuposto de que o trabalho

> na escola, tem relação forte com as atividades realizadas na formação (Andreis; Otsuschi; Lima, 2019, p. 122).

Habitar a escola e conviver com ela para, nela, aprender a ser professor, exige conviver com a realidade pela possibilidade que vincula conhecimentos teóricos e práticos, capaz de ressignificar o modo de entender e abordar, ou seja, amplia o nível de conscientização. Além disso, permite a captura da realidade e a sua expressão em dimensões conceituais, convertendo desconhecido em conhecido. Para Freire (1996), envolve o pensar crítico sobre a prática e o comprometimento com a construção da autonomia.

3.1 Atividade formativa de professor

Em novembro de 2021[2], realizamos três etapas fundamentais com os residentes: a) discussão dos artigos de Souto y Claudino (2019), Claudino (2018), Andreis, Otsuschi y Lima (2019), Andreis (2008) e da obra de Callai (2013), entre outros; b) encontro entre os integrantes do grupo na área central da cidade de Chapecó/SC e percorridos cerca de 1.700 metros no sentido leste-oeste, na região de entorno do Rio Passo dos Índios, até uma cascata do mesmo, localizada na área urbana (Figuras 2, 3 e 4) e c) análise das elaborações solicitadas (Quadro 1 e Figuras 4 e 5)[3].

O trecho percorrido no trabalho de campo foi selecionado por envolver, na área central da cidade, uma parte canalizada e fechada superficialmente do rio. Na parte oeste, o rio começa a ficar visível em alguns trechos e, mais próximo da cascata, a superfície está aberta, apesar de o leito ter sido canalizado. Apenas há cerca de 200 metros da mesma: o rio é cercado de vegetação e as margens são mais íngremes.

Antes de iniciarmos o caminho, no local combinado para a saída, realizamos exercício de orientação solar, critérios cartográficos às elaborações (título e subtítulo, legenda, limites, escala gráfica e numérica e orientação espacial) e reiteramos as questões teóricas implicadas e expressas na Figura 1. No ensino, esta atividade adquire propósito investigativo para a construção de conhecimentos, pois permite articular a realidade com os estudos teóricos realizados, com todas as disciplinas do curso de geografia e, com foco na docência na escola, abre-se às relações com outras áreas do conhecimento.

---

[2] No PRP Geografia, em desenvolvimento entre outubro de 2020 e março de 2022, até outubro de 2021, as atividades foram realizadas remotamente devido à pandemia da Covid-19. O trabalho de campo foi uma das primeiras atividades presenciais (com 30 estagiários residentes), envolvendo: pré-campo (leitura de textos, orientações, planejamento) e pós-campo (discussões das produções), que foram realizados via webconferência de modo síncrono.

[3] Respeitando critérios éticos, excluímos identificações dos participantes.

FIGURAS 2, 3 e 4. Trabalho de campo



Fonte: Os autores (2021).

As Figuras expressam aspectos do trecho percorrido: Figuras 2 e 3 – ponte sobre o Rio Passo dos Índios e acesso à cascata; Figura 4, uma vista geral da cascata do rio, cuja visualização direta é dificultada pelas características locais (relevo íngreme, superfícies úmidas e vegetação). Podemos notar, na Figura 2, uma parte canalizada recoberta pela estrutura urbana (sobre a qual o automóvel transita) e uma parte canalizada não coberta (rio visível); nas Figuras 3 e 4, observa-se o acesso íngreme à cascata e um ponto de vista da mesma, respectivamente, estando esta não canalizada e com maior presença de vegetação.

Após o trabalho de campo, os residentes organizaram-se em pequenos grupos e registraram sistematicamente as anotações na forma de diário de bordo (Quadro 1), elaboraram croquis (Figuras 5 e 6) com representações cartográficas, utilizando critérios cartográficos já estudados no decorrer do curso de geografia. As elaborações foram debatidas em aula síncrona pós-campo e aos acadêmicos foi oportunizada reelaboração.

No Quadro 1, destacamos alguns trechos dos escritos nos diários de bordo, os quais organizamos identificando os residentes por numerações, destacando problemas apresentados e as propostas de intervenção. Sublinhamos as expressões contundentes em cada fragmento selecionado.

Nos problemas apontados, há um enfoque destacadamente reiterado relacionado às questões visíveis no recorrido, especialmente àquelas relacionadas com a infraestrutura e o desiquilíbrio ambiental. Percebemos, também, que as propostas de intervenção remetem, em boa medida, a um reclame e a um chamado à responsabilização do poder público. Não referem, porém, possibilidades de mobilização junto aos órgãos de governo. Ainda, cabe interrogar se a população local teria acesso e se sentiria parte no caso das chamadas

para as intervenções *on-line*. Denotamos a dificuldade de sentir-se autor da produção espacial, não de modo soberano ou externo, mas incluindo-se na realidade de todos os lugares, com os outros que com ele convivem e colaboram na construção.

QUADRO 1. Diários de bordo: problemas locais e propostas para solucioná-los

Residente	Problemas apontados	Propostas de intervenção
1 e 2	Discrepância extrema entre os calçamentos das ruas do centro e dos bairros; falta planejamento municipal de revitalização das calçadas em bairros.	Compete à União [...] considerando a vulnerabilidade social, a gestão municipal deveria garantir mão de obra para as construções e reformas de calçadas.
3	Construções próximas do rio canalizado.	Há construções teoricamente aprovadas pela prefeitura (edifícios residenciais e casas de padrão mais elevado), que podem ter relação com a especulação imobiliária (supervalorização dos imóveis próximos da área central da cidade).
4 e 5	Ocupação irregular, [...] a prefeitura autorizou que os moradores utilizem o local. Várias famílias que trabalham nas agroindústrias, imigrantes haitianos e venezuelanos. Construções dificultam a preservação da biodiversidade do local.	Uma solução seria a implantação de um programa de desapropriação da área com remanejamento das famílias para outro conjunto habitacional. Implantar um programa de desocupação e recuperação da área degradada, trazendo turistas e movimentando a economia.
6 e 7	Bueiro aberto e sem sinalização, falta sinalização nas ruas, sinalização da margem do rio e podas, pavers soltos, casas na encosta, edificação privada sobre o rio e lixo no entorno e na água do rio.	Criação de um Instagram para divulgar as ações educativas para a conscientização para mutirões de limpeza do rio. Todas essas ações vão ser desenvolvidas e realizadas mediante as mídias sociais. Contratar uma empresa especializada na limpeza e folhetos para a conscientização da população.
8	Lixo jogado na beira do rio, passeios dificultam acesso dos cadeirantes.	Não comentou.

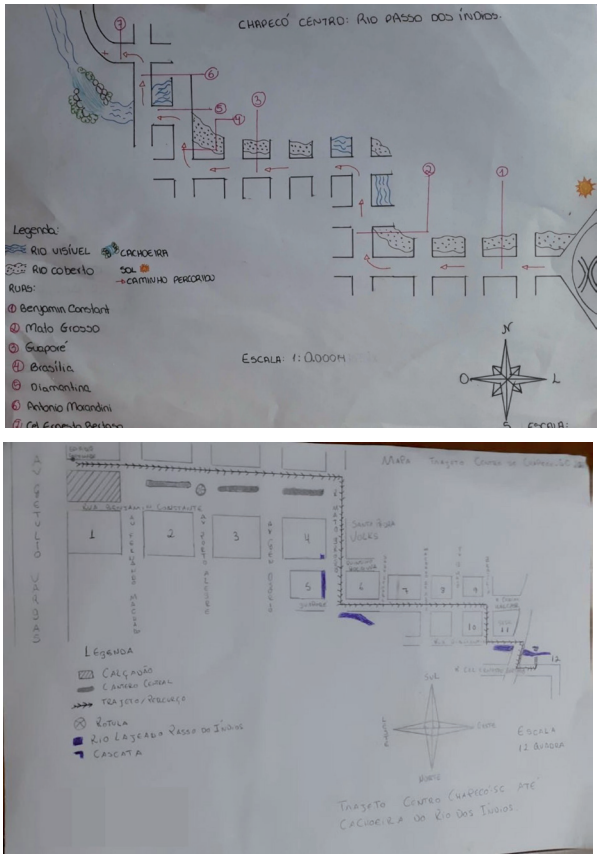
Fonte: Organizado pelos autores (2022)

A representação do espaço geográfico é outra face da geografia. A opção pela elaboração de croquis deve-se à proximidade com seu elaborador, pois a

intenção é criar e entender critérios de relação entre a realidade e a representação. Trazemos, como exemplo, apenas dois croquis.

Nas Figuras 5 e 6, notamos as partes cobertas e não cobertas pela estrutura urbana, representadas na forma de tracejados na cor azul, intercalados com trechos cobertos, representados por cor em tom marrom e preta. Na Figura 5 há incorreção cartográfica na escala numérica (1: 0,00014), criada e ausência de escala gráfica. Na Figura 6, há ausência de escala gráfica e numérica, substituída pela expressão "12: quadras". Além disso, as posições norte, sul, leste e oeste, na rosa dos ventos, estão invertidas em relação ao critério cartográfico e quanto à realidade do percorrido realizado. Há casos de croquis cuja escala gráfica apresenta uma linha de 2 centímetros, representando 1 centímetro para cada 235 metros e 2 centímetros para 470 metros, tornando incoerente, uma vez que o total percorrido foi em torno de 1.700 metros.

FIGURAS 5 e 6. Croquis elaborados e apresentados em aula *on-line*



Fonte: Organizadas pelos autores (2022)

4. CONCLUSÕES

A pesquisa que resulta neste texto mostrou-se importante, pois não basta solicitarmos às escolas para que realizem trabalhos de campo: reconhecida a centralidade dos professores no processo educativo, também em Geografia (Comission on Geographical Education/Internacional Geographical Union, 2016), é fundamental ensinar aos futuros professores as ações propostas no Nós Propomos!.

Nas problemáticas levantadas pelos residentes, há relações com a produção do espaço geográfico, destacando-se as questões que envolvem os impactos ambientais mais evidentes. Notou-se uma relativa facilidade de constatação desses problemas, bem como em entender a importância das legislações e vincular com alguns conteúdos das aulas do curso de geografia. Percebemos, no entanto, uma tendência para apontar as obrigatoriedades do poder público, não o compromisso pessoal e escolar, e as dificuldades de propor ações com a sua participação. Essa inclinação permite indicar a relevância de compreender a problematização como processo de "perguntar-se e perguntar aos outros sobre as visões, relações e ações espaço-temporais presentes na paisagem" (Andreis, 2008, p. 31) em todas as faixas etárias, enquanto provocações que acionem a arquitetônica espacial (Andreis, 2014) dos sujeitos, para pensar a realidade local articulada aos conceitos e à generalidade global.

Verificamos, também, um direcionamento para as discussões relacionadas à preservação ambiental e de respeito às regras. Marcante é a dificuldade denotada de pensar o mundo a partir da realidade (da grande para a pequena escala). Essa capacidade de relação é fundamental à docência na escola, no ensino de crianças, adolescentes e jovens. Partir do modelo cartográfico (pequena escala) dificulta o olhar à realidade e as próprias representações ficam prejudicadas. Evidencia-se, portanto, que a finalidade formativa de professor precisa ser assumida pelo curso de geografia (Callai, 2013). Freire (1996, p. 16) nos permite entender que se trata de "corporeificar a palavra pelo exemplo", pois "não há pensar certo fora de uma prática testemunhal".

Nesse sentido, é importante entender as fontes pedagógicas da realidade como dinâmicas, diversificadas e interdisciplinares, podendo ser naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e sociais e políticas (Amosc, 2022). São importantes elos à "visão sistêmica" que se encontra, interpenetra e completa as noções de mundo e de lugar, "permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação, dependem do mundo" (Santos, 2001, p. 169).

Outro processo manifestado é a importância do Nós Propomos! para a formação docente. O Projeto questiona o trabalho de campo como saída da sala de aula de caráter meramente informativo e justificativo da realidade, ao

arrepio da construção da cidadania territorial. O horizonte é a "modificação de atitudes" por meio da prática, tendo em vista que "os problemas da comunidade não são para serem resolvidos só por quem nos representa, mas são para serem resolvidos por nós próprios" (Claudino, 2016, p. 140). É, afinal, esta a grande dificuldade sentida pelos professores em formação na UFFS. É na ressignificação da educação geográfica proposta pelo Projeto Nós Propomos! que devemos ressignificar o trabalho de campo e a própria formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreis, A. M. (2008). A problematização dos lugares, paisagens e cotidianos no processo de aprendizagem. En P. Schonardie, Paulo; D. Steinmets y M. Winter (Org.), *Espaço e tempo na pesquisa em educação. Práticas de leitura e escrita* (pp. 29-44). Editora Unijuí, V. 17, 17ª ed.

Andreis, A. M. (2014). *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola* (Tese de Doutorado em Educação nas Ciências: concentração Geografia). RS. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374

Andreis, A. M., Otsuschi, C., Lima, G. L. (2019). A formação do professor de geografia. Entre passar um estágio e habitar a escola. En W. Simões (Org.). *Residência pedagógica na UFFS* (pp. 121-134). UFFS. https://even3.blob.core.windows.net/even3publicacoes-assets/book/5.10507

Callai, H. C. (2013). *A formação do profissional da geografia: o professor.* Editora Unijuí.

Capes. (2021). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica

Claudino, S. (2016). Giramundo Entrevista: professor Sérgio Claudino. *Giramundo*, *3*(5), 131-140. https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1360

Claudino, S. (2018). Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O Projeto Nós Propomos! En F. H. Veiga (coord.), *O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação* (pp. 265-303). Climepsi Editores.

Comission on Geographical Education/Internacional Geographical Union (2016). *International Charter on Geographical Education*. Internacional Geographical Union (pol.)

Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? En C. Carvalho, F. Sousa y J. Pintassilgo (Org.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-47). Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. *Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.

Massey, D. (2008). *Pelo espaço.* Bertrand Brasil.

Massey, D. (2017). A mente geográfica. *GEOgraphia*, RJ, *19*(40), 36-40. https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798

Souto, X. y Claudino, S. (2019). Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do projeto Nós Propomos! *Signos Geográficos*, 1. https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171/33286

Amosc (2022). *Currículo Regional da AMOSC*: *Ensino Fundamental*. Chapecó, SC: Amosc, UFFS (no prelo).

Santos, M. (2000). *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.* Edusp.

Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. RJ: Record.

5

OBJETIVOS PARA UNA VIDA SUSTENTABLE: EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN LA ADAPTACIÓN DE ODS A ESCALA LOCAL

Daniela Vásquez Contreras[1]
Fernando Godoy Vera[2]
Francisco Gallegos Celis[3]

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se han convertido en la hoja de ruta para garantizar el desarrollo humano, medioambiental y económico sustentable (Pradhan et al., 2017) de las sociedades a escala global. Sin embargo, al tratar de integrar este tipo de razonamiento en el marco curricular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y pensando en la formación de una ciudadanía crítica, los maestros se encuentran con la disyuntiva de tener que replicar modelos que proyectan importantes limitaciones debido a la arquitectura compleja bajo la que se han diseñado (Gómez, 2018). A ello se suman sus limitaciones técnicas, la poca prioridad que se le otorga a investigaciones académicas bajo enfoques integrados de sistemas socioecológicos y sostenibilidad (Leal et al., 2017) y las fundadas críticas de la comunidad internacional (Spangenberg, 2016; Gómez, 2017, 2018).

Debido a lo anterior, nace la necesidad de otorgar un giro al tradicional planteamiento de los ODS en el entendido que es perentoria la formación de conciencia, principalmente en contextos educativos universitarios, sobre la importancia de generar cambios para frenar la crisis climática global. El objetivo de la presente investigación es reflexionar acerca de la implementación de una

[1] Universidad Autónoma de Chile. daniela.vasquez@uautonoma.cl
[2] Universidad Autónoma de Chile. fernando.godoy@uautonoma.cl
3 Universidad Autónoma de Chile. francisco.gallegos@uautonoma.cl

experiencia de aprendizaje vinculada a los ODS en formación inicial docente de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad privada chilena. Esta experiencia tuvo como propósito contribuir a desarrollar las competencias pedagógicas necesarias para enriquecer las recomendaciones ciudadanas propuestas en los programas relacionados con el Desarrollo Sostenible a nivel internacional, y en el contexto educativo local sobre la Sustentabilidad. Sin embargo, los resultados de esta investigación dan cuenta de ciertas tensiones en la aplicabilidad de la Agenda 2030 en espacios universitarios.

2. MÉTODO

2.1. Descripción de la experiencia y los participantes

Basándose en la existencia de los 17 ODS propuestos en la Agenda 2030 (ONU, 2018), 35 estudiantes de la asignatura Biogeografía y Desarrollo Sustentable desarrollaron sus propios "Objetivos de una Vida Sustentable" (OVS) en grupos de trabajo de entre 3 a 4 estudiantes. Para ello se consideró que una "Vida Sustentable" será aquella que enfatiza en el cuidado de los recursos naturales durante su utilización, mediante un modelo de vida que proteja el medioambiente como prioridad (CEDER, 2003; Rivera-Hernández et al., 2017). De esta manera se reemplazó la noción de "Desarrollo", que suele estar asociada o directamente vinculada a la dimensión económica, por uno similar al concepto del "Buen Vivir" (Acosta, 2008; Gudynas y Acosta, 2011) que vincula los saberes, sensibilidades y tradiciones de algunos pueblos indígenas, como una alternativa a la visión tradicional del desarrollo. A su vez, ello va en concordancia con la denominadas Habilidades para el siglo XXI (HS21) (Ananiadou y Claro, 2010), consideradas como "habilidades que permiten que el estudiante pueda adaptarse a los cambios en el mundo y gestione la construcción del modo de vida que quiere para su futuro" (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p. 27). Esta actividad se realizó por un período de tiempo de 5 semanas, con sesiones continuas de retroalimentación y considerando 4,6 horas cronológicas semanales de trabajo autónomo declaradas en el programa de estudio de la asignatura.

Ello dio como resultado 9 Objetivos para una Vida Sustentable: Educación Ambiental, Ciudadanía Activa, Protección de la Fauna Urbana, Reducción de Riesgos, Autonomía Alimentaria, Gestión del Agua, Protección de la Flora y Vegetación, Rescate de los Pueblos Originarios y, por último, Protección de las Aves y Humedales. La elaboración se orientó por 3 indicadores: (1) la Fundamentación del Objetivo, indicando primeramente las motivaciones personales y luego la revisión bibliográfica actualizada y pertinente que da cuenta de la necesidad y/o urgencia de asumir este objetivo; (2) la Formulación el objetivo,

declarando explícitamente todo lo que se desea alcanzar, cómo se pretende lograr (acciones generales) y a quién va principalmente dirigido, considerando su aplicación a escala local (entorno inmediato y cercano); (3) una Reflexión final sobre el objetivo y la actividad.

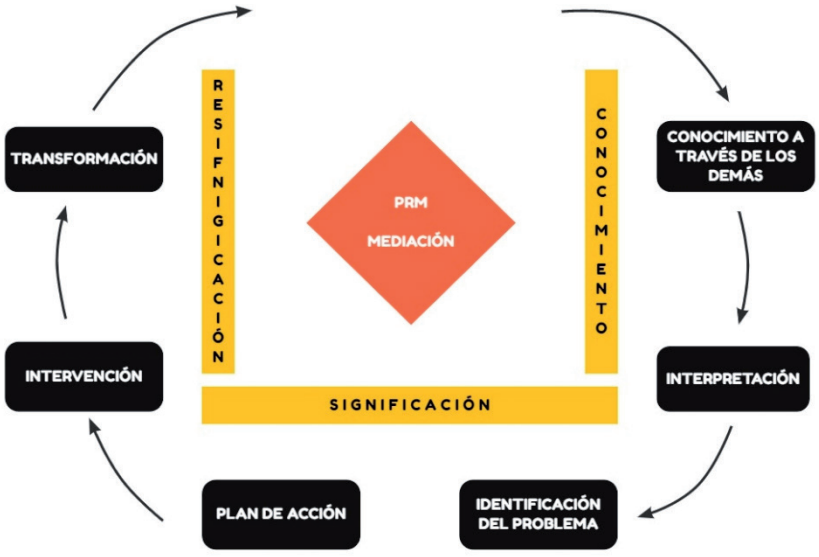
2.2. Análisis de la experiencia

Inspirados en la idea de mejorar las prácticas pedagógicas a través de la reflexión, se utilizó del modelo propuesto por Cerecero (2018) denominado Práctica Reflexiva Mediada (MPRM) (ver Figura 1), el cual fue adaptado para este ejercicio. El modelo se fundamenta en el desarrollo de ciclos de práctica reflexiva llevadas a cabo por docentes que buscan evaluar, intervenir y mejorar su labor. Para ello la autora plantea 3 fases o estadios que forman parte de este modelo de Práctica Reflexiva, a saber:

Fase 1: Conocimiento del docente y su práctica.
Fase 2: Significación de la práctica y.
Fase 3: Resignificación del docente y su práctica.

Respecto al modelo utilizado para reflexionar sobre la experiencia, la mediación cumple un rol de soporte a lo largo de todo el proceso facilitando y apoyando a los participantes durante todo el ciclo de práctica reflexiva (Cerecero, 2018).

FIGURA 1. Modelo de Práctica Reflexiva Mediada



Fuente. Adaptado de Cerecero (2018)

En la primera fase, la del conocimiento del docente y su práctica (lado derecho de la Figura 1), se reflexionó en base a la información recibida de parte de los estudiantes participantes en la elaboración de objetivos derivados de los ODS, lo cual fue sistematizado a través de un enfoque de análisis mixto sobre los productos/indicadores propuestos. Esa información se contrastó con la proveniente de la propia experiencia vivenciada por la docente que lideró la actividad y la proporcionada por otros dos profesores que participan con el mismo grupo en su Formación Inicial Docente (FID). Uno de ellos asumió la labor de mediador, realizando preguntas guía para esta primera etapa de la reflexión tendientes a conocer cuáles son las concepciones que se manejan sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en educación superior, las expectativas acerca del rendimiento y resultado que tendría este grupo que ya se encuentra en su segundo año de FID y, las percepciones y sentimientos que genera tanto el proceso como el producto final presentado por los y las estudiantes que participaron de esta experiencia de aprendizaje.

En una segunda fase (parte inferior derecha de la Figura 1), se buscó identificar el problema subyacente en el resultado final obtenido por el grupo, de cuyo proceso surgieron las principales problemáticas evidenciadas a partir de la estrategia metodológica desarrollada. Llevadas adelante las dos primeras fases del proceso reflexivo mediado, se generó un plan de acción estructurado sobre la base de una estrategia metodológica activo-participativa abarcando como contenido de conocimiento y comprensión, nuevamente los Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030 (ODS). El plan de acción pretende que los docentes en FID, puedan en una primera instancia problematizar su práctica a partir de un contexto en el cual deben trabajar con sus estudiantes experimentando y asumiendo su papel de docentes a cargo de un grupo curso con el cual deben trabajar estos ODS.

La tercera fase del modelo de práctica reflexiva mediada (lado izquierdo de la Figura 1) consistirá en la implementación de la estrategia planificada y el desarrollo de un nuevo proceso reflexivo a la luz de sus resultados atendiendo a la naturaleza cíclica del mismo.

3. RESULTADOS

El análisis de resultados permitió identificar varias falencias en la relación de los dos primeros indicadores (Tabla 1) y en el enfoque metodológico con el cual se abordó el resultado de aprendizaje. Si bien los estudiantes lograron comprender la naturaleza de la actividad, escasamente captaron su esencia, al no existir un posicionamiento del rol como futuros docentes que buscan generar adhesión hacia los OVS en sus estudiantes. Una excepción fue el Grupo

1 al haber trabajado directamente con el Objetivo de Educación Ambiental; sin embargo, existe una acentuada impersonalidad en el discurso, obviando la mención del "yo" como devela una de las participantes: "...*la importancia que tiene contar con docentes que ya se encuentren capacitados y preparados en cómo llevar a cabo una educación medioambiental, es por esto que surge como principal necesidad que las carreras de pedagogía en sí puedan incluir asignaturas que se encuentren vinculadas a ya la educación medioambiental...*".

TABLA 1. Síntesis de resultados, incluyendo el Indicador 1 "Fundamentación" y el Indicador 2 "Formulación del Objetivo"

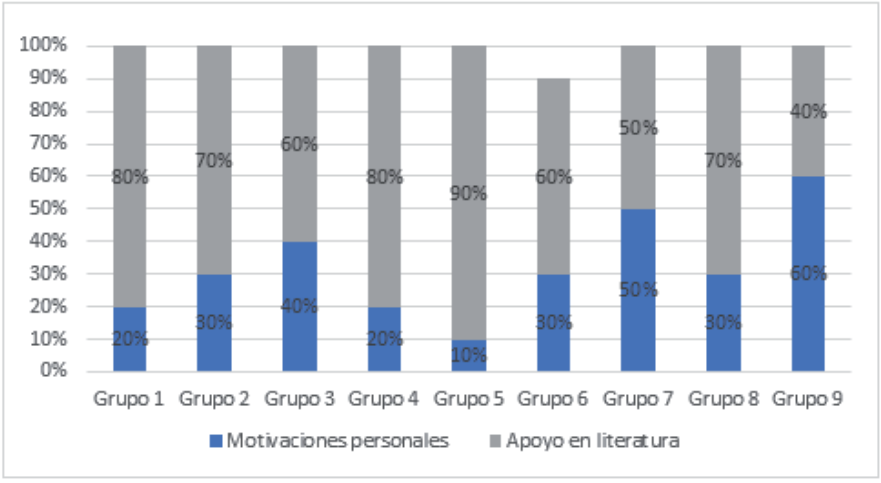
	Indicador 1: Fundamentación			**Indicador 2: Formulación del objetivo**		
Nombre grupo	Motivaciones personales (entorno inmediato)	Apoyo en literatura (teoría)	Escala espacial de la argumentación	Qué (Verbo o acción)	Cómo ¿Cuántos consideran la educación como herramienta?	A quién (Público objetivo)
Grupo 1	20%	80%	Nacional y Regional	SI	SI	SI
Grupo 2	30%	70%	Nacional y Local	SI	SI	SI
Grupo 3	40%	60%	Regional y Local	SI	SI	SI
Grupo 4	20%	80%	Nacional	SI	NO	NO
Grupo 5	10%	90%	Nacional	SI	SI	NO
Grupo 6	30%	60%	Nacional, Regional y Local	SI	SI	NO
Grupo 7	50%	50%	Nacional, Regional y Local	NO	NO	NO
Grupo 8	30%	70%	Nacional	SI	SI	NO
Grupo 9	60%	40%	Nacional y Local	NO	SI	NO

Fuente: Elaboración propia

Además, en varias de estas experiencias se incorporó el deseo de "concientizar" en reemplazo de "educar" como, por ejemplo, señala otro de los participantes: "… *ya que nosotros buscamos una conciencia con acción … y la conciencia en torno al cuidado del medioambiente nace por uno mismo*…" o en el siguiente caso: "*Concientizar a la población sobre los riesgos naturales y las consecuencias de nuestras acciones*…".

Por otro lado, se esperaba que los futuros docentes vincularan sus propias vidas en los contextos en que se desenvuelven, utilizando equilibradamente las motivaciones personales, es decir, su contexto local, y la fundamentación teórica sustentada en el conocimiento de sus temáticas. A pesar de ello, la mayoría de los equipos está bajo el 50% de la fundamentación basada en sus vivencias u observaciones personales (Gráfico 1), donde al menos 1 de sus participantes lo declara de manera explícita con ejemplos como: "… *en los cerros de la cordillera de la costa acá en la región del Maule, los cerros están prácticamente secos, y que provoca que el más dañado, además de la biogeografía son los pequeños agricultores".* Cabe destacar que, para ajustar este porcentaje, se decidió ampliar la búsqueda de estas motivaciones en otras fases de la elaboración del OVS, como, por ejemplo, en la reflexión final.

GRÁFICO 1. Indicador 1: Fundamentación – Balance entre las motivaciones personales y el apoyo en la literatura

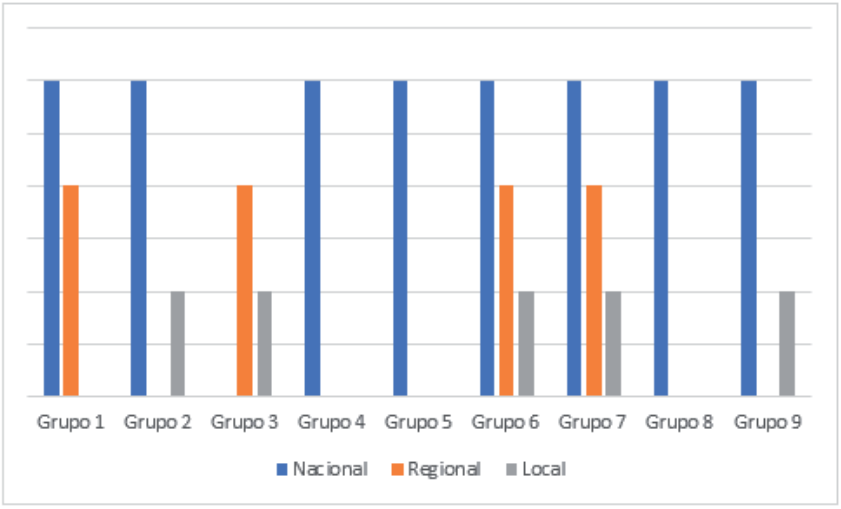


Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, solo 5 equipos de trabajo fundamentan el desarrollo de sus OVS basándose en el contexto local, tal como se observa en el Gráfico 2, donde unos pocos se concentran en la ciudad de Talca, tal como lo demuestra siguiente

intervención: "*Bueno aquí en Talca, está el espacio de "El Bajo en Comunidad" que fue creado el año pasado en plena pandemia, donde su principal misión era ir a limpiar El Bajo, lo que obviamente ayuda directamente a las especies que allí habitan"*. Sin embargo, y a pesar de este tipo de intervenciones, predomina una visión global por sobre la dimensión vivencial, donde los argumentos se concentran en escenarios a nivel nacional o a nivel regional, excluyendo a la propia región del Maule.

GRÁFICO 2. Indicador 1: Fundamentación – Escala espacial de la argumentación



Fuente: Elaboración propia

Otro problema es percibido desde el ámbito de la propia formación inicial docente, que aún pone el énfasis en la adquisición de contenidos de conocimiento y comprensión, por sobre el desarrollo de habilidades de tipo personal y social o del pensamiento crítico y creativo vinculadas a la utilización y promoción de estrategias metacognitivas en las aulas universitarias (Marzano y Kendall, 2008). Se observó que la mayoría de los equipos presentaron propuestas relacionadas con la necesidad de educar o concientizar respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ver Tabla 1, Indicador 2 "Cómo"), pero sin precisar sobre el tipo de educación que hay que proporcionar. No se pronunciaron sobre el paradigma o enfoque desde el cual se posicionarían y, mucho menos, como entregarían esta educación a sus futuros(as) estudiantes desde el punto de vista metodológico.

Con relación a las problemáticas detectadas, se entiende que resulta fundamental al momento de planificar una estrategia metodológica centrada en el

estudiante, basarla en principios educativos y psicopedagógicos que le permitan al sujeto de nuestra enseñanza, establecer una relación inmediata con el contenido a nivel cognitivo. Desde un enfoque socio-constructivista siguiendo a Picado (2014), se cree que el principio psicopedagógico de actividad debiera estar presente en toda propuesta metodológica que, como docentes, se pretende implementar en cualquier aula. Todo aprendizaje debiera partir desde este principio y para ello los estudiantes debieran, desde el comienzo del proceso, interactuar mental y/o físicamente con el ambiente y con el contenido mismo a nivel cognitivo.

Así se debiese entender también desde la educación universitaria y, especialmente desde el ámbito de la Formación Inicial Docente. No obstante, es común encontrar estudiantes en FID, cada vez más apegados a un formato prestablecido a la hora de presentar trabajos o informes, que revelan algún grado de pensamiento crítico, pero les cuesta mucho realizar propuestas que resulten creativas e innovadoras. Se desconoce cuánto pudiera haber influido en esta condición el contexto de pandemia al que han estado expuestos en los últimos dos años, no obstante, es de interés abordar el problema, elaborando un plan de acción desde el punto de vista de la enseñanza.

Considerando el modelo que se ha adaptado (Cerecero, 2018), se cree que una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPRO) desarrollada de manera integrada entre 3 o más asignaturas del plan de estudios de la carrera a lo largo de al menos 6 semanas, puede significar un cambio significativo en la manera de internalizar un contenido vinculado a una dimensión vivencial. Este método busca llevar a los estudiantes en FID a enfrentarse a situaciones reales y aplicar aquello que aprenden como resultado de la interacción que generan en el aula y la investigación que desarrollan. Esta estrategia favorece el desarrollo y potenciación de habilidades como la colaboración entre pares la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo y la responsabilidad social con las comunidades en las cuales se insertan (ITESM, 2014).

A su vez, se cree que una estrategia como el ABPRO, utilizando como contexto a los ODS, permitirá a los docentes en formación entender, vivenciar y asumir un liderazgo de tipo pedagógico y desarrollar su pensamiento creativo. Así, se considera que en una próxima versión de la actividad es esencial trabajar con los equipos que se formarán, al finalizar la actividad, utilizando las diferentes etapas del modelo de Práctica Reflexiva Mediada, de manera tal que los estudiantes puedan reflexionar sobre el trabajo desarrollado, sus experiencias y resultados.

Para finalizar, y desde el punto de vista didáctico, se piensa que el principio de significatividad y relevancia del aprendizaje debiera ser incluido al momento de planificar una actividad de esta naturaleza. En esta tarea deben ser incorporados tanto las expectativas como los intereses de los estudiantes, considerando sus conocimientos previos y, particularmente en el caso de la

formación docente, vincular los requerimientos del contenido disciplinar a las futuras demandas y desempeño que les exigirá su profesión.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de una reflexión sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, realizadas en equipos de docentes es una actividad más que necesaria en todo proceso educativo. Permite contar con múltiples miradas, desde diferentes disciplinas y enfoques pedagógicos, que permiten tomar decisiones para a mejorar progresivamente las prácticas. La Formación Inicial Docente desafía a exponer a los futuros y futuras docentes a experiencias de aprendizaje que los coloquen desde temprano en situación de tener que tomar decisiones y ejercer su liderazgo pedagógico.

Para ello, se han de implementar en las aulas universitarias metodologías activo-participativas y experiencias de aprendizaje que favorezcan que los estudiantes en FID, y desde los primeros niveles, se pongan en contacto con escenarios reales propios de la profesión docente, y que contribuyan a alcanzar o acercar metas en común para la subsistencia del ser humano en escenarios de crisis climática global, como lo son la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Debate*, *75*, 33-47. https://www.caapecuador.org/ecuador-debate-n-75/

Ananiadou, K. y Claro M. (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/218525261154

Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional, CEDER (2003). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. *LIDER, 12*, 104-117. https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/225/0

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Media*. (1ª ed.). Ministerio de Educación Chile.

Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 4*(1), 44-53. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. (1987). *Our common future.* Oxford University Press.

Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, *140*, 107-118. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf

Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, *16*(53), 71-83. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27919220007

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITSEM (2014). *El método de proyectos como Técnica Didáctica*. Dirección de investigación y Desarrollo Educativo. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., y Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: falling behind or getting ahead of the pack?. *Journal of Cleaner Production*, *232*, 285-294. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309.

Marzano, R. y Kendall, J. (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives.* Corwin Press.

Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares. curriculares 3° y 4° Medio*. República de Chile.

Organización de las Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3).

Picado, F. (2014). *Didáctica General: una perspectiva integradora*. Universidad Estatal a Distancia.

Pradhan, P., Costa, L., Rybski, D., Lucht, W., y Kropp, J. P. (2017). A systematic study of sustainable development goal (SDG) interactions. *Earth's Future*, *5*(11), 1169-1179. https://doi.org/10.1002/2017EF000632

Rivera-Hernández, J., Blanco-Orozco, N., Alcántara-Salinas, G., Houbron, E., y Pérez-Sato, J. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. Posgrado y Sociedad. *Posgrado y Sociedad Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, *15*(1), 57-67. https://doi.org/10.22458/rpys.v15i1.1825

Spangenberg, J. (2017). Hot air or comprehensive progress? A critical assessment of the SDGs. *Sustainable Development, 25*(4), 311-321. https://doi.org/10.1002/sd.1657

6

COGNICIÓN Y EMOCIÓN EN LA NARRATIVA DE JÓVENES DE SECUNDARIA

Paulina Latapí Escalante

1. ANTECEDENTES

Este trabajo obedece a la urgencia de repensar el currículum de Ciencias Sociales ahora, cuando México está construyendo los nuevos planes y programas de educación básica y para lo cual relaciona: a) investigaciones sobre la construcción del currículum en diversos países latinoamericanos; b) los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) postulados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En México, desde 1993, el currículo de ciencias sociales de educación básica está integrado por historia, geografía, y formación cívica y ética, a las cuales está particularizada la formación docente; se imparte en diversas instituciones, ninguna de las cuales ha podido responder con prontitud a las reformas curriculares efectuadas en 2006, 2011 y 2017, así que recurrentemente ha habido un desfase entre los programas de estudio vigentes y la formación del profesorado. Las reformas curriculares se han suscitado al cambiar partidos y gobiernos en el poder, y, en coincidencia con otros países latinoamericanos, han obedecido a "políticas internacionales en las que se desconoce la importancia de la formación para la docencia en estos campos del conocimiento" (Da Silva, Gutiérrez y Latapí, 2021, p.15).

Los planes y programas de educación básica vigentes en algunas asignaturas corresponden a dos modelos educativos distintos: el Nuevo Modelo Educativo, implantado en el 2017 en un contexto neoliberal, y el de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establecido para el ciclo escolar 2020-2021 por un gobierno de izquierda que se planteó eliminar la reforma educativa del 2017. La coexistencia de ambos planes provoca, por ejemplo, el empalme o ausencia del tratamiento de temas relevantes, el trabajo con dos tipos de objetivos a veces

antagónicos (competencias y aprendizajes clave), la confusión entre dos enfoques didácticos distintos. En este diciembre, de 2021, se están elaborando los nuevos planes y programas de estudio oficiales, aplicables a la NEM, por lo cual –juzgamos– se nos ofrece una oportunidad doble: tener en cuenta contextos específicos producto de las investigaciones –como la que presentamos– y considerar –más allá de las políticas internacionales dictadas por organismos como el Banco Mundial– los ODS contenidos en la agenda 2030 de la ONU. Ello se sustenta en que estos puntualizan los compromisos sociales más relevantes y urgentes que fueron aprobados por 193 países, factor que nos compromete, en el contexto de la globalidad, a elaborar planes y programas de estudio orientados por los ODS y que incluyan los contextos educativos particulares para enfocar en tiempo y forma la formación del profesorado, de tal suerte que podría renovarse dicha formación a fin de abatir la tendencia mundial estudiada por Von Hover y Hicks (2018) quienes han expuesto sus principales deficiencias: que es de corte pragmático y no ser instrumentada "una profesión fundamentada en la investigación" (p. 398). Solo con investigaciones acerca de los contextos es posible que el profesorado pueda "… tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y disciplinas que deberá enseñar al alumnado para que comprenda su realidad y se comprometa con la trasformación social" (Santisteban y Pagès, 2011, p.36). El profesorado debe conocer el contexto social próximo y lejano a fin de que el alumnado lo comprenda históricamente y se conciba como sujeto actuante y constructor individual y colectivo de presentes y futuros deseables. En coincidencia con Torres Santomé, consideramos que la formación docente ha de blindarse "la cultura del esfuerzo individual… sin llegar a cuestionar las dimensiones estructurales" (Torres, 2019, pp. 70-71).

Basado en lo anterior, nuestro estudio analiza las narrativas de jóvenes de secundarias de Querétaro, México: repara en sus componentes cogemocionales y los pone en tensión con los ODS a fin de plantear algunos elementos útiles para la confección de los planes y programas de estudio de la mano con la formación del profesorado.

Ya hemos documentado que resulta indispensable tratar en conjunto el componente cognitivo y el emocional (Latapí, 2018, p. 214). Se considera a la narrativa un insumo valioso para la identificación de elementos cogemocionales, según lo hemos trabajado para bachillerato (Latapí, 2020). Se fundamentó en los aportes sobre narrativas históricas de Barca y Schmidt (2004), Carretero (2013), Zavala (2014), Pagès y Martínez-Valcárcel (2014), Plá (2005), y Salazar (2006). Se advirtió que Salazar es la única que remite de forma directa a la imbricación de sentires y saberes en las narrativas históricas al enunciarla como "pensamientos, sentimientos y acciones a través del lenguaje" (p.19). Nótese que los autores y autoras mencionados refieren a Paul Ricoeur. Para Ricoeur es la narrativa un componente existencial por excelencia que se vincula necesaria-

mente a las nociones temporales y dinámicas de pasado, presente y futuro. Por ende, nuestro análisis tiene en cuenta lo anterior. Según Ricoeur: "El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre… temporal… el tiempo se hace… humano en cuanto se articula de modo narrativo; …la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal" (Ricoeur, 2003, p. 39).

2. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Analizamos las narrativas de 48 estudiantes de secundaria de ocho escuelas del Estado de Querétaro (México), en formato de ensayos manuscritos y presentaciones en PowerPoint. Se les solicitó trabajar el tema de la calidad de vida. Por confidencialidad, omitimos los nombres de participantes y planteles.

Para enmarcar el estudio es necesario, de inicio, resumir el estado general que guarda la educación secundaria en México. Es la última etapa de la educación básica, tiene tres grados, correspondientes al 7º, 8º y 9º, que en México son 1º, 2º y 3º (en el estudio trabajamos con estudiantado de tercer grado, de 15 años en promedio); está cerca de la cobertura universal; se imparte en la modalidad general, técnica, telesecundaria o particular. Como hoy "la secundaria general representa poco más de la mitad del total de estudiantes de educación secundaria" (Castro et al., 2021, p.25), nuestro estudio abarcó cuatro equipos de escuelas generales, dos de técnicas, una telesecundaria y una particular. Puesto que la selección se planteó la representatividad de dichas modalidades y no compararlas, el análisis no particularizó en ellas, sino analizó los datos a fin de analizar el fenómeno en conjunto. La metodología de análisis de corte cualitativo fue la vertiente straussiana de la Teoría Fundamentada, por lo cual se siguieron sus tres fases:

1ª. Por medio del microanálisis y la codificación abierta se cuantificaron los conceptos mediante su documentación en memorandos, para identificar los más recurrentes. Emergieron 139 conceptos: la recurrencia de la calidad de vida fue de 80 menciones; le siguió la noción de felicidad, con 53; otros conceptos examinados fueron los recurrentes hasta en 15 ocasiones. Según los datos obtenidos de la codificación abierta, las narrativas del estudiantado muestreado presentan una relación cognitiva-emocional expresada en dos dimensiones: presentismo e individualismo. El tiempo predominante en las narraciones (96%) es el presente: describen el mundo acorde a lo que ve y vive el estudiantado muestreado; contienen menos de 1/3 de menciones al futuro (32%), y se refieren muy escasamente al pasado (7%). La dimensión *individualismo* es patente en las expresiones empleadas en que predominan frases como "una persona", "te hace", "un

individuo". El colectivo está prácticamente ausente pues la calidad de vida-felicidad (gráfico 1) se asocia a la conjunción de cuestiones vinculadas preponderantemente a la emocionalidad como autogestionada y, muy poco, a acciones que implicaran un sentido comunitario, como lo denotan los siguientes fragmentos: "El progreso de cada individuo sería de la misma forma que su felicidad y su calidad de vida puesto que la motivación de la persona hará que esté [sic], se enfoque en sus metas" [7]. "Una persona de bajos recursos puede igualar la calidad de vida de un … acaudalado si se encuentra en el mismo estándar de felicidad…" [6] y "Lo material no solo es el aspecto para la felicidad" [2].

GRÁFICO 1. Subcategorías con más de quince menciones

Subcategorías y dimensiones					
Presentismo					
Individualismo					
Emocionalidades asociadas *			**Cogniciones ***		
Autoestima	Aceptarte	No dañarte	Vivienda	Digna	Propia
Estabilidad	Bienestar psicológico		Educación	Nivel	
Motivación	Metas	Propósitos	Salud	Centros de salud	Médicos
Determinación	Empeño		Economía	Ingresos	Economía del entorno
Satisfacción	Conformarse con lo que se tiene		Alimentación	Saludable	
Hacer lo que te da placer	Evitar el dolor		Seguridad personal	Paz	

*Ordenadas de mayor a menor mención.
Fuente: elaboración propia.

2ª. En la segunda fase (la codificación axial), al reagrupar los datos la calidad de vida asociada a la felicidad se consideró la categoría axial: "en nuestra opinión la felicidad y satisfacción son un factor primordial para establecer la calidad de vida" [7]. Es esta diada el eje de todas las narrativas. La expresión explícita de sentimientos o emociones, especificadas mediante sus nombres, se presentó en solo tres ocasiones; no se categorizaron pues se incluyeron solo conceptos con 15 o más menciones; v.gr., la angustia

expresada en este fragmento: "Pasar más tiempo en los lugares que te proporcionen felicidad y evitar los de angustia" [8]. Así, las emociones y sentimientos se imbrican en la macrocategoría de felicidad y lo están en relación con las cogniciones. Se comprende que la calidad de vida-felicidad es producto mayormente de los pensamientos de una persona, de los sentimientos que puede manejar y de las acciones que efectúa en consecuencia.

3ª. Según la codificación selectiva, consistente en "formar un todo explicativo y poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías" (Strauss y Corbin, 2002, p. 160), el elemento central de las narrativas fue la asociación entre felicidad-calidad de vida y bienestar. La carga emocional se presenta como peso de los argumentos cognitivos lo cual deriva en bienestar cuando se "cumple bien". "… Cada individuo debe buscar más herramientas para el desarrollo de su bienestar…: buscar la felicidad, mejorar su economía, ampliar su círculo social, poniendo en práctica sus valores para lograr una mejor vida" [6]. Más aún: "… tener en cuenta la ambición y la importancia de aspirar a más", "tener oportunidades de sobresalir" [6]. En suma, las narrativas manifiestan como constante que para construir la calidad de vida se necesita trabajar en el presente para forjar el futuro y que dicho trabajo es mayormente individual.

Sobre la relación entre las narrativas de la muestra y los ODS en sus dimensiones social, económica y medioambiental encontramos que: a) prevalecen visiones del mundo social donde las categorías recurrentes de felicidad-bienestar y sus subcategorías se asocian mayormente al esfuerzo y actitudes personales, lo cual contradice las metas de la agenda de la ONU; b) en lo socioeconómico las narrativas contrastan con el contexto queretano del estudiantado, pues sus nociones están desvinculadas de las condiciones de vida en su entidad: enuncian de modo general tener para el bienestar, en este orden de importancia: vivienda, educación, salud, economía y seguridad personal (gráfico 1). Al respecto, un estudio del 2019 documenta el contexto queretano: alta frecuencia de viviendas "sin agua entubada, con piso de tierra y de un solo cuarto" (Rodríguez, 2019, p.298); rezago educativo de 24.2% para población de 3 a 17 años y de 66% para mayores de 18 (pp.237-238), solo "uno de cuatro jóvenes entre 17 y 24 años asiste a la escuela" (p.299); en los núcleos de pobreza "no hay garantía de los derechos de seguridad y subsistencia" (p.302); ninguna de las narrativas alude a estos factores de su entorno; c) la dimensión medioambiental estuvo presente solo en dos narrativas; se le presta, como al contexto socioeconómico, muy poca atención; d) las narrativas mencionan el aspecto económico y lo vinculan al aspecto social pero de ningún modo lo relacionan al medio ambiente; predomina la noción de que el dinero es necesario pero no determinante de la felicidad −lo cual contrasta con los datos de pobreza ya señalados−, como lo enuncian, con variaciones, frases como: "…el dinero no compra ni suple a

la felicidad, sin embargo la alegría sustituye a los privilegios económicos" [8]. [Las personas con un nivel alto de felicidad] "sienten atracción por cosas que les gustan y les generan placer y evitan las cosas que les causan dolor, así da como resultado una mejor vida ya que lo importante no es el dinero" [7]. En los argumentos presentados la emocionalidad es crucial.

3. CONCLUSIONES

Inferencias del análisis: los componentes cogemocionales configuran las narrativas y la emocionalidad sustenta mayormente la argumentación; es indispensable considerar esto y los contextos al elaborar planes y programas de estudio, y que la formación docente se centre en dichos contextos, especialmente en las asignaturas que tratan sobre el mundo social.

Es indispensable alertar sobre la emocionalidad que carece del concurso de la razón cuando el estudiantado no posee nociones críticas sobre la realidad. Si la emocionalidad va de la mano con el individualismo, podría obstruir −pensamos− la educación ciudadana. Es imperativo, entonces, que la formación docente advierta estas realidades y las incorpore al trabajo de confección de planes y programas de estudio, cuestión aún pendiente en las reformas educativas aludidas al inicio. Contextos particulares, como el queretano en su diversidad, habrán de sumarse a los de las otras entidades del país. A partir de ellos podrán contemplarse los ODS; p. ej., con actividades para favorecer la empatía donde la emocionalidad se medie hacia el encuentro con el otro u otra distantes pero con quienes se comparte la humanidad, o a través del trabajo en el aula con cuestiones socialmente relevantes. Quizá con estas u otras estrategias diseñadas por el profesorado con base en los planes de estudio, el estudiantado queretano pudiese comprender la relevancia de los ODS como metas compartidas e incorporar a su visión del mundo social objetivos que estuvieron ausentes en sus narrativas (abatir el hambre, igualdad de género, disponibilidad de agua, acceso a energía sostenible, empleo pleno). Torres ha planteado dichas tareas, en las que, resulta indispensable la referencia al pasado, ausente en las narraciones y cuya ausencia impide la construcción de nociones causales imprescindibles para una comprensión crítica:

> Es desde el conocimiento de (…) realidades más cercanas, siempre en interacción con las más próximas y lejanas, el que nos permite…aprendizajes que…ayuden a entender la complejidad del mundo global en el que vivimos y en el que debemos participar como ciudadanas y ciudadanos (Torres, 2019, p. 135).

Desarrollar una mente y mirada histórica servirá a las nuevas generaciones para entender mejor su comunidad y cualquier otra sociedad (Torres, 2019, p. 143).

De modo muy relevante han de mediarse los ODS relativos al medioambiente. Las narrativas no mencionaron ninguno de estos: medidas eliminatorias del cambio climático; conservar y utilizar sustentablemente océanos, mares y recursos marinos; gestionar sosteniblemente los bosques; luchar contra la desertificación y pérdida de la biodiversidad. Ello llama la atención pues contrasta con el estudio global (realizado en el 2021 en 10 000 jóvenes de 16-25 años para valorar el impacto del cambio climático) que encontró "muchas emociones, como: preocupación, miedo, enojo, culpa, desesperación, etc. Aunque también se presenta la esperanza por el cambio…" (Hickman et al., 2021, p. 3).

Solo sobre bases sustentadas se pueden favorecer las emociones y cogniciones propias de la vida en común, indispensables para la construcción de las democracias. El desconocer las luchas pasadas por conquistar derechos humanos inherentes a la calidad de vida favorece una visión del mundo social trunca y fragmentada que impide construir acciones respaldadas en las experiencias, positivas y negativas, para tener mayores posibilidades de mitigar o solventar las principales problemáticas. En ello ha de considerarse el estudio crítico de los medios de información y comunicación del profesorado y estudiantado. Una limitante de nuestro análisis fue el desconocimiento de las fuentes en que se basaron las narrativas. Para las mediaciones de los ODS habrán de incorporarse, críticamente, los medios más familiares para los adolescentes. Un estudio reciente efectuado en Michoacán identificó en primer lugar "el canal de televisión *History Channel*, luego videojuegos con contenidos históricos, y documentales en YouTube. En menor medida el estudiantado dijo estar en contacto con la historia a través del cine, las redes sociales y los libros" (Lara, 20 21, pp.127-128). En conjunto, estos elementos y el trabajo colectivo del profesorado con los planes y programas de estudio, desde su diseño, nos hacen pensar en la posibilidad de que la formación del profesorado de ciencias sociales, mejor enfocada desde las diversas instituciones formadoras, pudiese brindar, con respecto a la construcción de las visiones sobre el mundo social del estudiantado, mejores resultados, en el mediano plazo, que los presentados aquí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, M., González, J., y Vergara, D. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: La experiencia de adolescentes y jóvenes en México.* https://www.cepal.org/es/publicaciones/46860-diversificacion-la-estructura-la-escuela-

Da Silva, L.A., Gutiérrez, M.C, Latapí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias

sociales en educación básica. *Educar em Revista* (37), 1-21. https://doi.org/1010.1590/0104-4060.77023

Harrison, A. y Treagust, D. (2000). A Typology of School Science Models. *International Journal of Science Education*, *22*(9), 1011-1026. https://doi.org/10.1080/095006900416884

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewadowski, E., Mayall, E., Wray, B., Mellor, C., y Van Susteren, L. Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planetary Health*, *5*(12). https://doi.org/1010.1016/S2542-5196(21)00278-3

Latapí, P. (2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. *Historia Y Memoria*, (17), 185–217. https://doi.org/1010.19053/20275137.n17.2018.7438

Latapí, P. (2021). Cognición y emoción en la narrativa histórica de jóvenes egresados de bachillerato. *Revista Sophia Austral*, (26), 69-87. http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/349

Latapí, P. (noviembre de 2020). [USEBEQ narrativas, secundarias Memorandos]. Datos duros inéditos.

Lara, M. (2021) ¿Cómo se relacionan los adolescentes con el pasado? Un ejercicio sobre las percepciones del pasado en Morelia. En Trejo, D., Dosil, F.J. (Coords.), *La Historia más allá de los pupitres: Experiencias de educación histórica en Michoacán.* (pp. 121-145). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis.

Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico.* Siglo XXI.

Rodríguez, F. (2019). *Desarrollo y condiciones de vida en ciudades de México.* UNAM.

Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender Historia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Torres, J. (2019). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.* UPN Toluca.

Von Hover, S. y Hicks, D. (2018). History teacher preparation and professional development. En S. A. Metzger y L. McArthur, (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Wiley Blackwell.

7

ANÁLISIS DEL CONFLICTO COLOMBIANO Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Martha Cecilia Guitérrez
Orfa E. Buitrago
Carolina Franco

1. INTRODUCCIÓN

El informe de las Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2020), en el objetivo 16, sobre Paz, justicia e Instituciones sólidas tiene como una de las metas la construcción de sociedades pacíficas e inclusivas. Sin embargo; en el reporte anual del año 2020 se identifica que en el mundo hay aproximadamente 28.5 millones de niños en edad escolar primaria que no asisten a la escuela, viven en áreas afectadas por conflictos.

En el informe de los ODS para Colombia (2020) se reporta que aunque el país han disminuido los niveles de violencia, esta persiste sobre todo en el sector rural y en comunidades en situación de riesgo social, por lo que una de las metas al año 2030, es avanzar en el acceso a educación de calidad de todos los grupos poblacionales, especialmente los que presentan mayor situación de vulnerabilidad, que son quienes más han sido afectados por el conflicto colombiano de aproximadamente seis décadas.

El Observatorio colombiano para la paz (2018), en El informe sobre la construcción de paz como cultura, plantea que el sistema educativo no posibilita una actitud positiva frente al conflicto e incluso, educa en el miedo al mismo y en la resistencia al cambio.

Investigaciones relacionadas con el conflicto colombiano y la educación para la paz, como la de Jiménez (2018), acerca de las representaciones de los maestros de educación básica sobre el conflicto y paz, la de Moreno (2017) sobre el rol que podría tener la escuela en el postconflicto en Colombia o, la de Duque (2017) relacionada con las representaciones del conflicto colombiano

en los textos escolares de ciencias sociales, en la década 2003-2013, son de carácter teórico. El Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. ¡Basta ya! (2013), recomienda al país avanzar en propuestas pedagógicas que aporten a la construcción de paz desde los entornos escolares.

Por lo anterior, el propósito de la investigación en la que se enmarca esta comunicación es profundizar en prácticas de educación para la paz realizadas por maestros en contextos con estudiantes provenientes de distintas zonas del territorio colombiano impactados por el conflicto, para identificar, comprender y documentar experiencias que aportan a la construcción de cultura de paz en los territorios, de acuerdo con el objetivo de Desarrollo Sostenible No 16, que busca promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

La comunicación inicia con una reflexión sobre el conflicto, la democracia y la paz en la enseñanza de las ciencias sociales, seguidamente se sintetiza la metodología del estudio y se presenta una experiencia de enseñanza del conflicto, realizada con un grupo de estudiantes de educación básica procedentes de entonos familiares en situación de riesgo social, por razones derivadas del conflicto colombiano y, se cierra con una reflexión breve sobre el tema.

1.1. El conflicto, la democracia y la paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales

El conflicto como tema o como problema relevante de la enseñanza de las Ciencias Sociales puede ser abordado desde distintas perspectivas teóricas, a saber (Jares, 1997):

- El *enfoque tecnocrático* que responde a una concepción tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales, el cual valora el conflicto como algo negativo que debe eliminarse, corregirse o evitarse, porque es sinónimo de desorden, de pérdida del control interno de una sociedad e impide el buen funcionamiento del orden social (Apple, 1986).
- El *enfoque hermenéutico-interpretativo* que considera el conflicto como algo inevitable en la interacción grupal, una oportunidad para estimular la creatividad (Jares, 1997). En este, el conflicto existe en la medida en que es percibido por las personas, depende de la subjetividad.
- El *enfoque crítico* que considera el conflicto no sólo como algo positivo, sino inherente a la condición humana, como una condición para la transformación de la vida social (Galtung, 1985). Para este enfoque, su estudio parte de la reflexión y el cuestionamiento sobre la realidad, no con fines violentos, sino con el propósito de educar en procesos democráticos y transformadores.

Según Lederach (1990) en la educación ha predominado la concepción del conflicto como algo negativo, que restringe su análisis a las consecuencias des-

tructivas de este, y no a lo que el conflicto es en sí, a las posibilidades que ofrece de convertir hechos o situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje, de concienciación, de desarrollo de la creatividad y de esperanza de poder construir colectivamente otro futuro posible. Para el autor anterior, "el conflicto es natural y necesario para el crecimiento y la transformación social, no estamos condenados a expresar y resolver nuestras diferencias de manera deshumanizante" (p. 8)

Para Cascón (2006), la perspectiva negativa del conflicto se relaciona con la forma en que habitualmente se enfrenta o se "resuelve" este (violencia, anulación o destrucción de una de las partes), porque no hemos sido educados para enfrentar los conflictos de manera positiva, por lo que en general hay resistencia al cambio debido a que las personas no cuentan con herramientas para transformarlo en algo positivo y creativo.

La paz solo se consigue si hay una transformación en la forma como se perciben y se solucionan los conflictos, puesto que se trata de un fenómeno dinámico, inherente a la naturaleza humana, que no desaparece, evoluciona y puede canalizarse hacia la construcción de paz, convirtiéndose en oportunidad para el cambio (Lederach, 2000).

En la concepción positiva y creativa del conflicto, la enseñanza de las ciencias sociales se centra en el análisis de problemas o cuestiones sociales de la realidad, para que los estudiantes puedan establecer relaciones con sus vivencias, reflexionar sobre la realidad histórica, política social y cultural de los hechos y fenómenos sociales, de manera que puedan comprender la complejidad del mundo social y tomar decisiones informadas en la vida ciudadana y democrática.

Por lo anteriormente dicho, la enseñanza de las ciencias sociales no puede desconocer las concepciones y las representaciones de los estudiantes sobre los hechos y fenómenos sociales para facilitar y motivar el aprendizaje. Es esencial partir de las concepciones de los estudiantes sobre el mundo social para acercar el conocimiento a la realidad de ellos de manera no tácita, sino problematizada, para fomentar el desarrollo del pensamiento social crítico y creativo.

En la enseñanza del conocimiento social es necesario tener presente no solo el aprendizaje explícito o aprendido de manera consciente, relacionado con el pensar y el decir, sino también el aprendizaje implícito, el que se evidencia más en el hacer que en el decir, pero que influye de manera determinante en la forma de explicar y comprender la realidad (Pozo, 2006).

2. METODOLOGÍA

El estudio en el que se enmarca la comunicación es de tipo cualitativo con métodos mixtos, donde las aproximaciones cualitativas y cuantitativas son empleadas para obtener diferentes fuentes de información (Teddlie y Tashakkori, 2009).

La selección de la muestra a la cual se le aplicó el cuestionario corresponde a estudiantes de educación básica de Pereira (entre 6 y 17 años aproximadamente). Esta ciudad fue elegida para el estudio, por ser receptora de población en situación de riesgo social, principalmente del suroccidente colombiano. De acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2019) y de la Unidad de Atención y Reparación Integral de Victimas, UARIV (2020), el 10. 2% de la población actual de este municipio, ha llegado desplazada de distintas partes del país.

Según datos de la Secretaria de Educación Municipal de Pereira (2020), del total de la población escolarizada en educación básica (93.988 estudiantes), el 73.1% de ellos, asisten a instituciones públicas distribuidas en 8 núcleos educativos, la mayoría de ellos con personas afectadas por el conflicto colombiano.

Con base en los datos anteriores, la selección de las instituciones educativas para el estudio se hizo a través de un muestreo por conveniencia (Flick, 2012), que permitió escoger las instituciones con mayor presencia de estudiantes provenientes de familias afectadas por el conflicto, según la UARIV (2020).

Con la selección de las instituciones educativas en las que se adelantó el estudio (2018-2021), se procedió a identificar profesores voluntarios que hubieran liderado o participado en proyectos de educación para la paz recientemente y, después de firmar la confidencialidad de la información con ellos y sus estudiantes, se aplicaron sendos cuestionario con preguntas abiertas sobre concepciones de conflicto a 25 profesores y a 552 niños, niñas y jóvenes de educación básica de nueve instituciones educativas de Pereira.

Los cuestionarios de los profesores y de los estudiantes fueron procesados a través de análisis de contenido mixto (Flick, 2012), para identificar y agrupar conceptos con datos cualitativos y cuantitativos acerca de las concepciones de conflicto en cada estamento.

Posteriormente se identificaron cinco prácticas educativas relacionadas con el conflicto, la democracia y la paz, lideradas por docentes de las instituciones seleccionadas, que expresaron interés de participar voluntariamente en el estudio. Estas fueron observadas, registradas en videograbación y procesadas a través de análisis de contenido cualitativo (Flick, 2012), con los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

De acuerdo con el proceso metodológico descrito, a continuación se sintetizan los resultados del análisis de las concepciones de conflicto identificadas en los estudiantes y en los profesores que respondieron el cuestionario. Posteriormente, se describe y analiza una de las experiencias que hace parte del estudio y, se cierra con una reflexión.

3.1. Las concepciones de conflicto de los estudiantes y los profesores

Según los resultados del análisis de contenido, para los estudiantes el conflicto se relaciona con pelea, caracterizada como agresión física (golpes, heridas, juegos bruscos, puños, patadas, halar el pelo, poner zancadilla, agresiones con armas) y, con agresión verbal (insultos, alegatos, discusiones, groserías, gritos, apodos). La mayoría de ellos opta por la mediación de adultos como los profesores o las autoridades en la solución del conflicto.

En general, para los estudiantes el conflicto está asociado a experiencias o vivencias cotidianas del entorno familiar o social cercano.

Para los docentes el conflicto está asociado con asuntos políticos, sociales o culturales que pueden traer consecuencias negativas, derivadas de la lucha de poder que genera violencia, o también, puede ser positivo, cuando se vincula con el diálogo y la negociación como mecanismos idóneos para la solución de los conflictos y el cambio social.

Los profesores plantean que la enseñanza del conflicto debe hacerse mediante estrategias como talleres, debates, charlas y proyectos que involucran la reflexión, la comprensión de las causas que lo originan y la búsqueda de soluciones de manera creativa.

En esencia, para los estudiantes el conflicto está relacionado con problemas y situaciones propias de su entorno próximo y, para los profesores, este se relaciona con situaciones propias de la estructura social, que generan injusticia e inequidad.

Identificadas las distintas concepciones de conflicto de los estudiantes y los docentes, a continuación, se presenta y analiza una experiencia relacionada con la enseñanza del conflicto y la democracia en la educación básica.

3.2. El conflicto y la democracia en una práctica de enseñanza en la educación básica. Descripción y análisis del caso

La experiencia es realizada por una profesora con 25 jóvenes entre 14 y 16 años, de grado noveno de educación básica, que viven en un sector en situación de vulnerabilidad y riesgo social. El grupo desarrolla una propuesta denominada: "Comprender los rostros del conflicto desde los Derechos Humanos".

La práctica es desarrollada durante 7 sesiones de 2 horas cada una, con el siguiente propósito enunciado por la profesora: que los estudiantes "analicen e interpreten de manera crítica los problemas y conflictos, para que comprendan su importancia como oportunidad de cambio en la vida social".

La estrategia metodológica empleada es el estudio de problemas reales de mujeres colombianas de diferentes épocas, destacadas en la defensa de los derechos humanos. Los casos analizados son:

1. La Pola. Mujer que lucha por la libertad y la independencia de Colombia -1810

2. Betsabé Espinel. Mujer que lucha por la dignidad y equidad en el trabajo - 1920
3. Aida Avella. Mujer que lucha por la democracia, la justicia social y la paz - 2014

A partir de los casos seleccionados, los estudiantes contextualizan los conflictos en la historia de Colombia, identifican las causas de estos, los relacionan con la violación de derechos humanos, clasifican los conflictos de acuerdo con el Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), buscan relaciones entre los conflictos con los de las comunidades cercanas a ellos, analizan las consecuencias de los conflictos y las posibilidades para la restitución de los derechos vulnerados en cada caso y, en las situaciones cercanas a sus contextos.

Al finalizar la experiencia, los estudiantes identifican formas negativas de solución del conflicto (la muerte de La Pola), formas positivas (el reconocimiento de condiciones laborales dignas para las mujeres, Betsabé Espinel) y, formas de evasión (exilio de Aida Avella). A partir del ejercicio anterior, los estudiantes toman decisiones sobre la solución de problemas de sus contextos basados en el reconocimiento de los derechos humanos.

En el análisis de la experiencia sobresalen los siguientes aspectos:

- El proceso de enseñanza y de aprendizaje es planificado y desarrollado desde el estudio del conflicto como problema socialmente relevante, que relaciona el currículo escolar con los contextos y vivencias de los estudiantes. La profesora promueve la reflexión de los alumnos sobre la realidad que los rodea, la identificación crítica del contexto, el análisis controversial de problemas relacionados con la historia de Colombia, entre otros, que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones en la acción social, las cuales corresponden a una perspectiva crítica de la educación para la ciudadanía (Pagés, 1998).
- La experiencia parte de la identificación de las concepciones de los estudiantes en un tema tan complejo y controvertido, como lo es el conflicto, el cual es enseñado desde la comparación crítica de hechos históricos con situaciones del contexto cotidiano de los estudiantes, en búsqueda de posibilidades de cambio en la construcción de cultura democrática (Fisas, 2011).
- Se evidencia de manera intencional el enfoque de Derechos Humanos, que fomenta las relaciones entre la familia, la comunidad y la escuela, para que los estudiantes analicen y comprendan la realidad social teniendo como fundamento el respeto por la diferencia y la participación. (Pedraza y Rodríguez, 2020).
- El proceso metodológico facilita a los estudiantes el análisis, la justificación, la argumentación, la comparación de hechos históricos, la comprensión de perspectivas diferentes para que ellos aprendan a resolver los conflictos de manera pacífica (Consejo de Europa, 2018).

En síntesis, los resultados muestran el análisis del conflicto como un fenómeno social dinámico, que los estudiantes relacionan con vivencias, experiencias y discursos cotidianos, como lo propone Galtung (2014) para favorecer la construcción de cultura de paz basada en el respeto por la diferencia.

4. REFLEXIÓN FINAL

La experiencia muestra que el estudio del conflicto como un problema social relevante, permite a los alumnos de educación básica que participan de la experiencia, fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y la formación para una ciudadanía democrática, por las siguientes razones:

- Se centra en el análisis de situaciones reales de transgresión y restitución de los derechos humanos, como base para la regulación de los conflictos en los contextos, creando conciencia del respeto por estos, así como la importancia de la participación en los procesos de transformación social (Pedraza y Rodríguez, 2020).
- Fortalece en los estudiantes habilidades de escucha, empatía para comprender las perspectivas de otras personas y la búsqueda de soluciones pacíficas de los conflictos (Consejo de Europa, 2018).

En conclusión, el análisis del conflicto como problema social relevante, relacionado con fenómenos de los contextos en los que viven los estudiantes, potencia en ellos el desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso con la participación social y la construcción de ciudadanía democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appel, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.

Cascón, P. (2006) Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa* (53).

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad. Informe general del grupo de memoria histórica. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html

Consejo de Europa (2018). Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas. https://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=COUNCIL+OF+EUROPE.+%282018%29.+ Reference+Framework+of+Competences+for+Democratic+Culture.&btnG=

DANE. (2019). Demografía y población de Colombia según Censo nacional de 2018. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion.

Duque, L. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. Bogotá DC. Pp 49-68. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18611/pdf .

Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Escola de Cultura de Pau.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.

Galtung, J. (2003) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend Quimera.

Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 9-18. https://books.google.com.co/books?id=QVpCd8vHbQYC&printsec=frontcover&dq=educacion+para+la+ciudadan%C3%ADa&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Jares, X.R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53-73.

Jiménez, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria.* Universidad Autónoma de Barcelona. file:///C:/Users/Usuario%20UTP/Downloads/ijb1de1.pdf

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Catarata.

Lederach, J. (1990). *Una guía práctica para ayudar a resolver enredos, pleitos y problemas.* University of Notre Dame.

Moreno. (2017). *Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. Diálogo de Saberes: Bogotá*. file:///C:/Users/Carolina/Downloads/Dialnet-EducacionConflictoYPosconflictoEnColombia-6260867.pdf.

Observatorio para la paz. (2018). *Guía para la transformación asertiva de los conflictos cotidianos desde la paz como cultura*.

Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 152-164). ICE/Horsori.

Pedraza, S. y Rodríguez León, L. (2020). *Educación para la paz: enfoques, apuestas y prácticas. Enfoques de educación para la paz*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario, Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Pozo, J.I. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Paidós.

Secretaria de Educación Municipal de Pereira (2020). *Instituciones educativas*. http://www.pereiraeduca.gov.co/index.php/2013-01-29-22-58-20/listado-de-instituciones-educativas

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE.

Unidad de Atención y Reparación Integral a las Victimas. UARIV. (2020). Informe nacional de protección a las víctimas. https://www.unp.gov.co/

Naciones Unidas (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/

8

EDUCAR EN CIUDADANÍA CRÍTICA EN BACHILLERATO EN CONTEXTOS DE MOVILIZACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA

Luis Felipe Caballero Dávila[1]
Gustavo González Valencia[2]

1. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA Y EL PARO NACIONAL DE 2021

En Colombia, entre 1990 y el 2000, con la nueva constitución, distintas leyes, decretos y estándares se generó un avance legal en la formación en derechos humanos, paz y democracia y, en la democratización de la escuela. Sin embargo, como lo exponen distintos autores (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005; Pinilla y Torres, 2006) esto no implicó que se promoviera una cultura de la participación ciudadana y se asumiera desde una posición crítica. Dichos autores, señalan que, en el país y en la escuela, las ideas de ciudadanía, democracia y participación se han limitado a los procesos representativos, deliberativos y parlamentarios no directos (elecciones y voto).

Estudios recientes (Caballero, González y Santisteban, 2020) evidencian que la principal característica y contenido de las Representaciones Sociales (RS) de la ciudadanía, la democracia y la participación de los estudiantes se asocia con la perspectiva liberal, una percepción negativa de la política y una definición tradicional del ciudadano.

A pesar de lo expuesto, el 28 de abril de 2021 se inició en Colombia un estallido social sin precedentes, el cual se denominó: *Paro Nacional* (PN)*, éste* retomó reclamos hechos en movilizaciones del 2019 y 2020. Los principales motivos, de fondo, fueron la desigualdad económica y social, la falta de educación y empleo, en especial para los más jóvenes, la corrupción y el asesinato sistemático de líderes sociales. Motivos que se agravaron con la pandemia.

[1] Universidad Autónoma de Barcelona:. lufecada@hotmail.com
[2] Universidad Autónoma de Barcelona. Gustavo.Gonzalez@uab.cat

El *Paro* duró cerca de 3 meses y fue promovido, en un inicio, por estudiantes, campesinos, indígenas, camioneros y empleados públicos - entre ellos los docentes-, quienes se denominaron: Comité Nacional de Paro (CNP). Con el tiempo, las movilizaciones y reivindicaciones empezaron a hacerse a nivel regional y local, lideradas por jóvenes que no se veían representados en el CNP. Desde el inicio, las movilizaciones fueron en su mayoría pacíficas, pero se empezaron a dar actos de vandalismo, lo que generó una respuesta desproporcionada de algunos miembros de la Policía. Surgieron, entonces, puntos de resistencia y Primeras Líneas, formadas principalmente por jóvenes manifestantes.

El saldo de víctimas del *Paro Nacional*, según Velázquez (2021) fue de 45 jóvenes asesinados en las protestas, miles de lesionados o víctimas de supuesta violencia policial, miles de millones de pesos en pérdidas económicas por ataque a la infraestructura y bloqueos de vías, cientos de miles de empleos en riesgo de perderse, aumento de precios de los alimentos y cientos de empresas afectadas por los casi 3190 bloqueos en las vías.

Dicho contexto nos llevó a preguntarnos: ¿Cuáles son las RS sobre la ciudadanía de los estudiantes en medio del estallido social (PN) en Colombia en el 2021? ¿Qué RS tienen los estudiantes acerca de los Movimientos Sociales (MS) en medio del PN en Colombia en el 2021?

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LA CIUDADANÍA

En la presente investigación consideramos importante indagar las RS que tienen los estudiantes sobre la ciudadanía, en medio del PN, pues estas se ven reflejadas en las posiciones y acciones que asumen frente al sistema y las instituciones políticas, las cuestiones públicas, las relaciones de poder y la democracia.

La investigación asumió las RS (Jodelet, 1986; Araya, 2002) como las imágenes, conocimientos, ideas, concepciones y saberes que tienen los sujetos de las personas, instituciones, objetos, prácticas y la forma en que las clasifican, evalúan y explican. En las cuales se encuentran la presencia de estereotipos, opiniones, creencias y valores.

En la teoría de las RS existen diferentes perspectivas teóricas, la asumida por la investigación fue la teoría del *Núcleo Central* (NC) (Abric, 2001). Esta plantea que las RS están constituidas por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes organizadas y estructuradas alrededor de un NC, el cual está formado por uno o varios elementos que la organizan y la determinan y se compone por los elementos y significados más compartidos y estables (Abric, 2001). Pensamos que encontrando el NC de las RS de la Ciudadanía, podremos diseñar intervenciones didácticas que tengan una mayor posibilidad de generar transformaciones y cuestionar las RS hegemónicas en la línea de una perspectiva crítica, participativa y radical.

2.1. Modelos de ciudadanía

En lo referente a la ciudadanía se pueden distinguir cuatro modelos: el *liberal*, el *comunitarista*, el *republicano* y el *radical*, los cuales, dependiendo de su visión de ciudadano, harán énfasis en uno de los tres aspectos que definen la ciudadanía: *pertenencia*, *derechos* o *participación* (Peña, 2000; González, 2009; Horrash, 2009). Así, la ciudadanía se entiende como una *forma de participación* (derecho a la palabra y forma de acción) y de *pertenencia* y como el hecho de poseer y adherirse a unos *derechos* (civiles, políticos y sociales), *deberes* y a una *concepción de justicia*. La Tabla 1 sintetiza los atributos de cada modelo:

TABLA 1. Modelos de Ciudadanía

Características	Liberal	Republicana	Comunitarista	Radical
¿Cómo entienden la participación?	La limitan al hecho representativo e instrumental de los procesos electorales	A partir del dialogo, la deliberación y la argumentación. Se ejerce de forma participativa	Debe estar al servicio del colectivo y el bien común y se ejerce de forma más directa	Es la capacidad de cuestionar la autoridad, de oponerse, de ejercer la crítica y de luchar por una sociedad más justa y equitativa
¿Cómo conciben los derechos y deberes?	Se ganan por medio de méritos y la iniciativa individual, por lo cual hay que cumplir con obligaciones y responsabilidades sin cuestionarlas /Los derechos y las libertades son individuales	Los derechos son la garantía de unas condiciones básicas para poder participar	Deben darse derechos y políticas diferenciadas para las comunidades minoritarias y oprimidas y deben basarse en la solidaridad/ Los derechos son colectivos	Los derechos deben otorgarse en igualdad, sin distingo de grupos o condiciones históricas, sociales, económicas o culturales y son la base de las demandas para la cohesión social y la emancipación
¿En qué aspecto de la ciudadanía ponen énfasis?	En los deberes y derechos individuales	En la participación institucional	En la pertenencia	En la justicia social

Fuente: Elaboración propia

En términos teóricos proponemos que es importante, en contextos de movilización social, que los estudiantes desarrollen una *ciudadanía crítica y radical*, que les permita comprender sus formas de participación. Forma de participación en donde la política no busque erradicar las distinciones ni el conflicto a través del consenso, sino que permita la existencia legítima de ambas posiciones a través del agonismo, lo que lleva mirar al otro como adversario y no como enemigo (Mouffe, 2007).

Concebimos, entonces, para la presente investigación, *la ciudadanía crítica y radical* como un proceso de emancipación, a través del cual los estudiantes pueden recusar las posiciones y lugares que les han sido asignados por el orden hegemónico, poniendo en crisis sus propias representaciones y permitiendo la posibilidad de identificación con las causas de otros (Ranciere, 2007). De esta forma, *la ciudadanía crítica y radical* participa a través de acciones y comportamientos que están vinculados al desacuerdo y que trascienden las maneras convencionales de realizar la política, poniendo en cuestión la hegemonía opresiva y socialmente injusta (Ross y Vinson, 2012).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En términos metodológicos, la investigación se enmarca en el paradigma crítico (Benejam, 1997), es de carácter mixta, porque se empleó una aproximación cuantitativa y cualitativa a las RS sobre conceptos asociados a la ciudadanía y los MS, con la finalidad de comprender cómo las construyen.

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario que incluía la técnica de asociación de palabras a partir de los términos inductores: ciudadanía, participación, política y democracia. Con esto se indagó por expresiones, acciones y personas que los estudiantes asocian semánticamente a cada término. El cuestionario se realizó de manera presencial, como parte de una intervención didáctica acerca de los MS, a un grupo de 18 estudiantes de segundo de bachillerato de un instituto público de la localidad de Suba-Tibabuyes en Bogotá-Colombia[3], seleccionados a través de un muestreo intencional[4]. Los estudiantes pertenecen, la mayoría, a sectores populares-obreros (88,9%), sus padres se dedican a oficios de baja cualificación (construcción, comercio, plomería, vigilancia, servicio doméstico y cuidado) y al empleo informal. Sus padres y hermanos han estudiado hasta primaria y/o secundaria (alrededor del 72%). La mayoría fueron mujeres (77.8%), entre los 15 y los 18 años (94.4%).

Para deducir el contenido y las características de las RS se realizó un análisis de estadística descriptiva, a través de tres procedimientos: primero, identificar la frecuencia de las palabras, es decir el número de veces que aparece (Abric, 2001a; Araya, 2002); segundo, el número de veces que es destacada como la palabra más importante (Abric, 2001a; Araya, 2002); y tercero, el modelo de ciudadanía con el cual se relacionan. En el cuestionario también se indagó por las formas

[3] Según datos de integración social, Suba-Tibabuyes se caracteriza por ser una zona de recepción de migración y de autogestión y construcción de los barrios, evidenciándose "condiciones de precariedad, familias extensas, bajos recursos económicos y niveles bajos de educación (…) La situación apremiante del conjunto de familias y personas en el territorio hace que las medidas de política pública no sean suficientes y efectivas a la hora de incidir en estas condiciones" (Alcaldía de Bogotá, 2015).

[4] Los estudiantes fueron elegidos por ser parte del colegio en el cual desempeño actualmente mi labor como docente. La muestra se compone por el 86% de los estudiantes de último curso del año 2021.

de participación que han ejercido los estudiantes. Igualmente, se desarrolló una intervención didáctica, de la cual se analiza la primera parte que indaga sobre el conocimiento previo que tienen los estudiantes acerca de los MS.

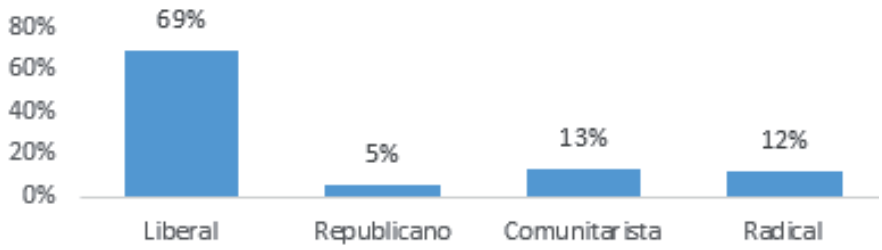
4. HALLAZGOS

4.1. Las RS de la Ciudadanía

Mediante la técnica de asociación de palabras se obtuvieron 75. Para estudiar la estructura de la RS, las palabras fueron agrupadas según su relación con los distintos modelos de ciudadanía (Tabla 1). Las palabras que fueron difíciles de relacionar en algún modelo, por su carácter general y ambiguo, se agruparon según las otras palabras que vincularon los estudiantes con el concepto de ciudadanía.

Las palabras que aparecieron con mayor frecuencia (Figura 1) están relacionadas con una ciudadanía liberal (69%). Las palabras más asociadas fueron: personas, ciudad, derechos, ciudadanos y pueblo. Éstas aparecieron un total de 33 veces, es decir, que son el 44% del corpus textual y un total de 12 (67%) de los 18 estudiantes destacaron estas palabras como las más importantes. La palabra personas fue destacada en primer lugar por 6 (33%) de los 18 estudiantes. Por otro lado, es interesante observar como los estudiantes también asocian palabras relacionadas a la ciudadanía radical (12%), en este grupo los términos más comunes fueron: lucha, diferente y proponer.

FIGURA 1. Frecuencia de palabras según modelos de ciudadanía



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior nos sugirió que los estudiantes se representan a los ciudadanos como un grupo de personas que posee unos derechos y unos deberes porque pertenecen o habitan un determinado territorio. De hecho, al preguntarle sobre la definición que le dan a la palabra personas o ciudadanos la mayoría los definían como *personas, seres o individuos que habitan un mismo lugar.*

Teniendo en cuenta los resultados, evidenciamos que la principal característica, NC y contenido de las RS de la ciudadanía está compuesto por as-

pectos asociados, principalmente, con la perspectiva liberal y una definición tradicional del ciudadano.

4.2. Las Formas de Participación

Entre las acciones de participación que más han realizado los estudiantes (Figura 2), el mayor porcentaje corresponde a acciones de tipo liberal, situación que coincide con el contenido y el NC de sus RS. De esta manera, el 89% de los estudiantes afirma que ha votado alguna vez, situación que se explica por el carácter de obligatoriedad que tiene el proceso de elección de representantes estudiantiles, personeros y contralores en los colegios (Figura 2). Por su parte, el 56% de los estudiantes afirma haber hecho caso a todo lo que dicen los profesores o directivas del colegio sin cuestionarlos, hecho preocupante, pues, desde una visión de ciudadanía radical, es necesario cuestionar; y no sólo lo que dicen los docentes o directivas, sino los medios y las redes sociales para formarse un criterio propio (Figura 2).

Igualmente, es interesante la manera en que las acciones de tipo comunitario se destacan entre las formas de participación de los estudiantes, pues el 56% afirma haber trabajado en equipo y cooperado con sus compañeros y vecinos en actividades que benefician a la comunidad, situación que genera un alto sentido de ciudadanía comunitarista (Figura 2).

FIGURA 2. Formas de participación



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, los porcentajes que muestran acciones de participación, que podemos pensar como radicales, pueden considerarse bajos con respecto a otro tipo de formas de participación y en medio del estallido social, en donde los principales protagonistas han sido los jóvenes, pues solo el 33% de los estu-

diantes afirma haber organizado, participado o realizado una manifestación, concentración, toma o huelga para expresar sus inconformidades (Figura 2). Igualmente, el 61% de los estudiantes afirmó que casi nunca participa de actividades políticas como votaciones, debates, asambleas, publicar o debatir contenido político en redes y participar de eventos comunitarios o movilizaciones.

4.3. Conocimiento previo acerca de movimientos sociales

Como parte de una intervención didáctica sobre MS, que tenía como objetivo debatir y poner en cuestion sus RS sobre política, democracia, participación y ciudadania, se desarrolló una sesión o clase en donde se indagó por los conocimientos previos. En la sesión aplicada, la mayoria de estudiantes (83,3%) tienen conocimiento sobre lo que son los movimientos sociales y lo asocian, si tenemos en cuenta las definiciones que dan, con la idea de: *un grupo de personas que a través de manifestaciones expresan sus inconformidades para lograr un cambio social*.

Una de las actividades realizadas consistió en presentarles cuatro noticias que correspondian a los 4 tipos de ciudadana (tabla 1). Una de éstas se enmarcaba en la *ciudadanía rádical* y consistia en una manifestacion que se dió en Colombia en el 2020 en rechazo a la violencia sexual y feminicidios ejercidos por intregrantes de la fuerzas militares. La mayoria de los estudiantes (94,4%) lograron identificar que ésta se relaciona con la idea de MS.

La noticia que se enmarcaba en la *ciudadanía liberal* se trató de las opiniones que tienen los distintos sectores políticos y posibles candidatos a las elecciones presidenciales del 2022, frente al manejo de la Pandemia que ha tenido el presidente. Esta noticia dividió las opiniones y el 55,5% expresó que no tenía que ver con MS porque hablaba de las elecciones y de los partidos políticos, como lo expresa Vanessa: "No es un movimiento social ya que se está hablando directamente de los partidos políticos" (Sesión 0, 2021).

Por su parte, la mayoria de estudiantes (66,6%) expresó que la segunda noticia, la cual se relacionaba con la *ciudadanía republicana*, estaba asociada con MS. La noticia describía un debate de control politico que se dio en el Consejo de Cartagena sobre un proyecto de vivienda social. La mayoria de estudiantes relacionó esta noticia con los MS porque los estudiantes los asocian con la idea de debatir, como lo expresa Valentina: "[La noticia si tiene que ver con MS] porque se generó un debate" (Sesión 0, 2021)

La tercera notica hacía referencia a la lucha que han emprendido las comunidades indigenas que habitan la sierra nevada de Santa Marta para reducir el cambio climático. Ésta se enmarca en la *ciudadania comunitarista*. La mayoria de estudiantes (72,2%) la relacionaron con los MS, debido a que, al ver la palabra lucha o cambio, inmediamente asocian estas dos acciones con MS, tal como lo expresa Jaider: "[La noticia, sí tiene que ver] porque quieren causar un cambio, generar un aprendizaje" (Sesion 0, 2021).

Como podemos ver, en estas actividades los estudiantes tienen, en general, un conocimiento de lo que son los MS, al asociarlo con ideas como cambio, lucha y manifestaciones. Pensamos que dicho conocimiento puede explicarse por el estallido social que se dio en el país, en el que los jóvenes tuvieron un rol protagónico. En otras palabras, las movilizaciones han generado que los estudiantes comprendan qué es, cómo se desarrolla, qué busca, quiénes lo conforman y cómo se organiza un MS, sin embargo, el conocimiento que tienen de esta forma légitima de participación ciudadana no ha generado cambios significativos en la manera en que participan o se representan la ciudadanía.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados evidenciamos que, a pesar del estallido social que se dio en Colombia en los primeros meses del 2021, aún la principal característica y contenido de las RS de la ciudadanía de los estudiantes están compuestas por aspectos asociados con el modelo liberal y una definición tradicional del ciudadano. No obstante, es importante resaltar que algunos estudiantes la asocian con palabras que se relacionan con la ciudanía radical (12% de las palabras asociadas) (Figura 1).

Por otro lado, también pudimos observar cómo, a pesar del PN, las formas de participación que siguen ejerciendo los estudiantes se relacionan con la ciudadanía liberal (89% de los estudiantes manifiesta haber votado y solo el 33% de los estudiantes expresa haber participado de alguna manifestación) (Figura 2).

Creemos que el principal cambio, que ha podido generar el PN en los estudiantes, ha sido en el conocimiento previo que pueden tener acerca de los MS, pues la mayoría logra generar una definición, más o menos, acertada de lo que son. No obstante, dicho conocimiento no ha generado cambios significativos en la manera en que los estudiantes participan o se representan la ciudadanía.

De esta manera, podemos afirmar que el hecho de que las personas hagan parte o estén en medio de acciones no convencionales de participación, no quiere decir que sus RS de la ciudadanía puedan asociarse con un modelo crítico y radical. Este hecho, no invalida la importancia que tiene que los estudiantes conozcan formas de participación más directas, pues posiblemente esta situación hará que, en el futuro, ejerzan su participación de manera más directa.

Es importante, entonces, que como docentes aprovechemos estas situaciones de movilización social para trabajar con cuestiones socialmente vivas (Santisteban, 2017) para lograr que se dé una relación entre lo que conocen los estudiantes y lo que piensan, dicen y hacen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.L. Abric (Ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales* (pp. 11-32). Ediciones Coyoacán.

Abric, J. (2001a). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.L. Abric (Ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.

Alcaldía de Bogotá. (2015). Condiciones sociales de los territorios de Suba. http://www.gestionycalidad.org/infosuba/?bloque=contenido2&id=70&id_item=73&id_menu=13&name=9.Inf.%20Sector%20Integraci%F3n%20Social [13 de Marzo de 2018]

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). ICE Universidad de Barcelona / Horsori.

Caballero, L., González, G. y Santisteban, A. (2020). La propuesta de ciudadanía radical y las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Sophia Austral*, 26, 237-258.

González, G. (2009). Qué significa para los profesores de ciencias sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En R.M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (eds.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona* (pp.69-76). Pàtron Editore.

Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. UPN.

Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, *6*, 1-22.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.

Mouffe, CH. (2007). *En torno a lo político*. Argentina: Fondo de la Cultura Económica (FCE).

Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuesta*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbres*. UPN-IDEP.

Ranciere, J. (2007). *Política, policía, democracia*. LOM

Ross, E. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *11*, 73-86.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R.

García, C.R. García (eds.), *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba-AUPDCS.

Velásquez, M. (2021). Daños y pérdidas económicas por el paro nacional en Colombia: estas son las cifras. *CNN*. https://cnnespanol.cnn.com/2021/06/11/danos-y-perdidas-economicas-por-el-paro-nacional-en-colombia-estas-son-las-cifras/ [9 de Enero de 2022).

XI

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS EN EL NUEVO CONTEXTO DIGITAL

1

EL MODELO TPACK, UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL Y EL USO DE FUENTES PRIMARIAS HISTÓRICAS EN EL GRADO DE MAESTRO

Carlos D. Ciriza-Mendívil
Ana Mendioroz Lacambra

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha sido uno de los elementos de cambio más importante de las últimas décadas (Mishra y Koehler, 2006). Su impacto, además de modificar las relaciones sociales, la comunicación y la información, ha transformado la sociedad, hecho que ha supuesto un desafío importante también en el ámbito educativo (Jiménez Sabino y Cabero Almenara, 2021). De esta manera, cada vez es más evidente que los individuos que conforman la sociedad actual y que configurarán la futura requerirán, para poder desenvolverse de forma adecuada, del desarrollo significativo de la competencia digital (CD) (Hidalgo Cajo y Gisbert Cervera, 2020; Cabero y Palacios, 2020; Miguel-Revilla, Martínez-Ferreira, y Sánchez-Agustí, 2020). Esta necesidad ha sido aún más evidente si cabe durante los últimos dos años dada la excepcionalidad provocada por el COVID-19. Así, los nuevos contextos educativos no solo demandan más recursos tecnológicos, sino un verdadero proceso de cambio que afecte a la práctica educativa y los roles en el aula.

Para hacer frente a esta demanda y al desarrollo de una competencia digital docente (CDD), la formación inicial del profesorado se presenta como un espacio de actuación preferencial y, al mismo tiempo, como un ámbito didáctico y pedagógico complejo. Así, este estudio tiene como objetivo principal desarrollar en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria la competencia digital docente en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, vinculando

los distintos conocimientos -disciplinar, pedagógico y tecnológico- de forma integrada en ambientes cooperativos siguiendo el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mishra y Koehler, 2006).

En cuanto a los objetivos específicos, se tuvieron en cuenta los siguientes:

- Primer objetivo (OE1), analizar el conocimiento digital del profesorado en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria en lo relativo las TIC en el ámbito de la enseñanza de la historia.
- Segundo objetivo (OE2), implementar una propuesta didáctica en la asignatura de didáctica de las ciencias sociales basada en el modelo TPACK, mediante la integración de las TIC y la enseñanza de la historia a través de fuentes primarias digitalizadas históricas españolas y europeas.
- Tercer objetivo (OE3), evaluar el impacto de esta propuesta didáctica en el desarrollo de los distintos conocimientos vinculados al modelo TPACK, especialmente, en lo relativo al conocimiento disciplinar y sus distintas relaciones TCK y PCK.

2. MARCO TEÓRICO

La literatura científica al respecto de la CDD y la formación del profesorado, tiene una trayectoria relativamente dilatada que se inicia a finales del siglo XX. Originalmente, las TIC en el aula era analizadas y desarrolladas al margen de las dinámicas y procesos pedagógicos o disciplinares que se desarrollaran en los distintos niveles educativos (Graham, Culatta, Pratt, y West, 2004). Se trataba entonces de presentar distintos soportes y recursos para desarrollar lo que era considerado un conocimiento tecnológico diferente al resto de conocimientos desarrollados en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, pronto los docentes en activo y en formación defendieron que era necesario vincular las tecnologías con el resto de elementos que intervenían en el proceso formativo, de tal forma que a principios del siglo XXI la "technology intregation" se había convertido en el objetivo a conseguir. En respuesta a esta demanda, aparecieron diversas propuestas educativas y modelos formativos, entre ellos, tomó especial relevancia el desarrollado por Mishra y Koehler (2006) y conocido como modelo TPACK. Estos autores, partiendo de las teorías del conocimiento docente desarrolladas por Shulman conocidas como PCK, añadieron un nuevo conocimiento, el conocimiento tecnológico (CT), desarrollando su nuevo modelo, conocido originalmente como TPCK y, más adelante, como TPACK.

En palabras de los propios Mishra y Koehler (2006) el TPAKC es un modelo tecnológico de integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Para que éste pueda llevarse a cabo de forma adecuada y exitosa no requiere de la implementación de los tres principales conocimientos de forma independiente -tecnológico (TK), pedagógico (PK) y disciplinar (CK)- sino que debe centrarse especialmente en los conocimientos desarrollados a partir de la interacción entre los tres principales – tecnológico de la pedagogía (TPK), tecnológico del contenido (TCK), y pedagógico del contenido (PCK)- de cuya intersección surge finalmente el TPACK. Cabe señalar que, a pesar de mantener en la actualidad la estructura fundamental desarrollada por Mishra y Koehler (2006) y por Koehler y Mishra (2008), en los últimos años el modelo TPACK ha sufrido diversas adaptaciones (Angeli y Valanides, 2009; Van Vaerenewyck, Harlow Shinas, y Steckel, 2017). Éstas han sido especialmente importantes en lo relativo al conocimiento del contexto (XK) como un elemento más en el desarrollo de la docencia (Porras-Hernández y Salinas-Amescua, 2013) y que se incluye en la última revisión del TPACK efectuada por Mishra (2019). Sin embargo, su validez para integrar las TIC en el aula ha sido defendida por numerosos estudios, especialmente en lo que se refiere a la formación del profesorado (Kong y Lai, 2021; Ladrón, Cabero, y Almagro, 2019; Kaplon-Schilis y Lyublinskaya, 2020) y también, aunque de manera incipiente, en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2020; Colomer Rubio, Sáiz Serrano, y Bel Martínez, 2018; Miguel-Revilla, Martínez-Ferreira, y Sánchcez-Agustí, 2020).

3. METODOLOGÍA

La investigación que presentamos en este trabajo es de tipo descriptivo experiencial, a partir de un modelo mixto de investigación que combina elementos de análisis cuantitativos y cualitativos. Para ello, el estudio ha partido de dos cuestionarios pre y post creados a partir de instrumentos ya desarrollados para el modelo TPACK (Schmidt, y otros, 2009; Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2019) y validados por expertos previo a la implementación en el aula de nuestra experiencia didáctica a partir del modelo de EA TPACK y tres recursos TIC vinculados a la historia y a la digitalización de fuentes primarias (BNE, PARES y EUROPEANA).

La propuesta didáctica llevada a cabo se desarrolló durante un total de 4 sesiones de 2 horas cada una en los dos grupos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales correspondiente al 2º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria impartida en castellano (Grupo 1 y Grupo 2) y en un grupo de la asignatura Teaching Social Sciences correspondiente al 2º curso del Grado Internacional de Maestro en Educación Primaria impartida en inglés (Grupo 81) de la Universidad Pública de Navarra. Así, la muestra utilizada es

de tipo no probabilística y de conveniencia o causal. Dada la obligatoriedad de la asignatura en la que se desarrolló la propuesta, la muestra no incluyó un grupo de control, pero en todo caso, formada por un total de 235 sujetos (pretest n=127; postest n=108), la misma puede considerarse representativa de la población total (n=800) (Sevillano, 2002). En lo relativo a las características generales de la muestra, se puede señalar que la misma presenta una edad media de 19,4 años y que, a pesar de tener un rango de 12, su desviación estándar es de 1,59, por lo que se trata de una muestra relativamente homogénea en este aspecto. Con respecto a los grupos de análisis, su número varía, siendo el de mayor tamaño el Grupo 1, seguido del Grupo 81 y, finalmente, el Grupo 2.

4. RESULTADOS

El modelo TPACK parte de la integración de los distintos conocimientos (Koehler y Mishra, 2008) necesarios para una docencia exitosa y para el desarrollo de una CDD adecuada. En consecuencia, los resultados de este estudio se presentan a continuación a partir de estos conocimientos (CK, PK y TK) y, especialmente, de su integración (PCK, TPK y TCK). En lo que corresponde especialmente al CK y, particularmente, al PCK, los resultados han sido, por lo general, positivos. Se observa que en las preguntas relativas al conocimiento disciplinar (CK) y al conocimiento disciplinar-pedagógico (PCK), un amplio número de alumnos mostró una percepción relativamente positiva, con una tendencia al alza en los resultados del postest, pero limitada por los buenos resultados iniciales. Las respuestas más positivas en la parte inicial del cuestionario a partir de una escala tipo Lickert se dieron en dos cuestiones: la primera, la pregunta en torno a la importancia del aprendizaje de la historia. La mayor parte de la muestra era consciente de la importancia de la historia, tanto en el pretest como en el postest, siendo esta la respuesta más común y con una varianza muy reducida (0,373 en el pretest y 0,324 en el postest). La segunda pregunta con una respuesta altamente positiva se dio en lo relativo a la importancia del profesorado y sus explicaciones para la didáctica de la historia con una respuesta media que se situaba entre "algo de acuerdo" y "completamente de acuerdo", y manteniéndose prácticamente igual tras la implementación de la propuesta.

Los resultados más negativos se observaron en dos preguntas, si bien el análisis de ambas es diferente. De una parte, la pregunta vinculada a la utilización de opiniones diversas y planteamientos históricos divergentes en la enseñanza. En este caso, los resultados mostraron la percepción negativa del alumnado hacia este tipo de prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, la varianza en las respuestas es la más amplia de toda la muestra

(1,520 en prestest, 1584 en postest), mostrando la dispersión y, por lo tanto, la diferencia amplia de opiniones a este respecto. Y de otra parte, la pregunta con una respuesta negativa más clara, enfocada hacia el CK y el PCK, vinculada con la autopercepción negativa que el profesorado en formación tiene de su conocimiento disciplinar y pedagógico para la enseñanza de la historia. Cabe señalar que, a pesar de tener el peor resultado en el pretest, este elemento presentó una de las mejoras más sustanciales vinculadas a nuestra propuesta didáctica. Así, aumentó la media (2,551 en pretest, 2,769 en postest), y especialmente la mediana -pasando de "muy poco de acuerdo" (2,000) a "ni acuerdo ni desacuerdo" (3,000)-.

Las preguntas enfocadas hacia el CK y el PCK (pregunta 2, 4 y 6 del cuestionario) tenían respuestas cerradas cualitativas de tipo nominal "Sí/No" para cuyo análisis numérico se transformó la respuesta a "1/2". Estas preguntas se completaban con las preguntas de respuesta abierta vinculadas, a saber, la pregunta 3 a la pregunta 2, la pregunta 5 a la pregunta 4 y la pregunta 7 a la pregunta 6. En todas las preguntas se observa cómo la tendencia es claramente positiva a partir de la propuesta del modelo TPACK desarrollada, lo que puede interpretarse como un aumento significativo del conocimiento que el alumnado tiene, en este caso, del CK y del PCK. Esta mejoría es especialmente significativa en lo que respecta al conocimiento del pensamiento histórico (pregunta 2), que pasa de un total de 28 alumnos conocedores del mismo en el pretest (22%) a 88 en el postest (81,4%). En cualquier caso, las respuestas de tipo abierta dadas a la pregunta 3, nos permiten matizar los resultados de la pregunta 2. Así, la mayor parte de los 28 alumnos que señalan saber qué es el pensamiento histórico en la pregunta 2 lo vinculaban en las respuestas a la pregunta 3 con los conceptos de "conocimiento histórico" y "aprendizaje de la historia". Y sin embargo, ninguna de las respuestas a la pregunta 3 vinculaba el pensamiento histórico con la idea de "competencia histórica". En todo caso, los resultados del postest muestran una clara mejoría, con respuestas mucho más elaboradas.

Las respuestas a la pregunta 4 en torno al conocimiento del método histórico y su concreción cualitativa en la pregunta 5 muestran una tendencia similar a las anteriores. Más aún, cabe señalar que el alumnado presenta serias dificultades para diferenciar en el pretest el método histórico del pensamiento histórico, vinculando ambos con los conceptos de "conocimiento histórico", "contenidos históricos" y "aprendizaje de la historia". En las respuestas al postest, la mejora es significativa, observando una mayor comprensión del método histórico, vinculado claramente con la idea y el concepto de "investigación", "método científico de la historia", "fuentes históricas" y "etapas de análisis histórico".

Finalmente, en lo relativo a las cuestiones centradas en el desarrollo de las TIC, que para esta propuesta se concretaron, especialmente en las preguntas 8, 9 10 y 11 para el TK y el TPK; y preguntas 12 y 13 para el TCK, los resultados

fueron, desde un punto de vista general, ampliamente positivos, tanto en el prestest como en el postest. En las preguntas de respuesta cerrada cualitativa de tipo nominal "Sí/No", la respuesta se transformó para el análisis numérico "1/2". Se trataba de las preguntas 8, 10, 11 y 12 (tabla 1) del instrumento de análisis pretest y postest en las que se preguntaba al alumno por su conocimiento de las TIC (pregunta 8 ""Tic prestest" y "Tic postest en tabla 1), por la posibilidad del uso de las TIC en el aula de primaria (pregunta 10 "Tic prim prestest" y "Tic prim postest en tabla 1), el uso de las TIC específicamente en el aula de primaria para la enseñanza de la historia (pregunta 11 "Tic prim hist prestest" y "Tic prim hist postest en tabla 1) y por su conocimiento de herramientas TIC específicas para la enseñanza de la historia (pregunta 12 "Tic Herra prestest" y "Tic Herra postest en Tabla 1).

TABLA 1: Resultados pretest/postest preguntas 8, 10, 11 y 12

TIC PRETEST		**TIC POSTEST**		**TIC PRIM PRETEST**		**TIC PRIM POSTEST**	
Media	1,00787402	Media	1,01851852	Media	1,00787402	Media	1
Error típico	0,00787402	Error típico	0,01303324	Error típico	0,00787402	Error típico	0
Mediana	1	Mediana	1	Mediana	1	Mediana	1
Moda	1	Moda	1	Moda	1	Moda	1
Desv. Estándar	0,08873565	Desv. Estándar	0,13544537	Desv. Estándar	0,08873565	Desv. Estándar	0
TIC PRIM HIST PRETEST		**TIC PRIM HIST POSTEST**		**TIC HERRA PRETEST**		**TIC HERRA POSTEST**	
Media	1,00787402	Media	1	Media	1,19685039	Media	1,0833333
Error típico	0,00787402	Error típico	0	Error típico	0,03542265	Error típico	0,02671919
Mediana	1	Mediana	1	Mediana	1	Mediana	1
Moda	1	Moda	1	Moda	1	Moda	1
Desv. Estándar	0,08873565	Desv. Estándar	0	Desv. Estándar	0,39919304	Desv. Estándar	0,27767392

Los resultados muestran una percepción ampliamente positiva hacia las TIC entre los docentes en formación, hecho ya observado en otros análisis (Cózar, Zagalaz, y Sáez, 2015). La mayor parte de la muestra sabía qué eran las TIC, creían que eran útiles en el aula de primaria en general y para la enseñanza de la historia en particular, y además conocían herramientas TIC para su uso en el aula. Sin embargo, esta positiva autopercepción de su propio conocimiento TPK y TCK no

tuvo resultados similares en las preguntas de respuesta abierta asociadas a las anteriores (pregunta 9 y pregunta 13). Así, tal y como ocurría para el caso de las fuentes históricas primarias, las respuestas al pretest evidenciaban un conocimiento genérico de las TIC, al señalar recursos tales como "power point", "mapas virtuales" e incluso confundiéndolas con los soportes de uso "ordenadores", "Tablet" o "pizarras digitales". A este respecto, las respuestas al postest de ambas preguntas evidenciaron una tendencia positiva, especialmente, hacia la concreción en las herramientas, siendo algo más específicos a la hora de identificar posibles recursos TIC para la utilización en la enseñanza de la historia en Educación Primaria.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años, numerosos análisis han profundizado en la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde distintos ámbitos y etapas educativas (Hidalgo Cajo y Gisbert Cervera, 2020; Cabero y Palacios, 2020; Romero Tena, Llorente Cejudo, y Palacios Rodríguez, 2021; Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2020). Los retos de la integración de las TIC son múltiples y dependen de numerosos factores que varían en función de los contextos educativos específicos. A lo largo de este estudio, la propuesta didáctica desarrollada para la implementación del modelo TPACK en la formación del profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria para la docencia de la historia, permite observar determinadas dificultades y limitaciones, pero también abrir un camino hacia innovaciones e investigaciones futuras.

A nivel general, como señalan otros análisis (Jiménez Sabino y Cabero Almenara, 2021; Ladrón, Cabero, y Almagro, 2019) los distintos conocimientos (CK, TK y PK), así como sus diversas integraciones (CTK, CPK y TPK) aumentan, aunque de forma heterogénea, tras el desarrollo de cursos y propuestas pedagógicas centradas en las TIC como la que este estudio desarrolla. En todo caso, esto se produce especialmente cuando estos procesos de enseñanza-aprendizaje se plantean en contextos específicos (Mishra, 2019). Este estudio muestra cómo el profesorado en formación tiene una percepción ampliamente positiva de la historia, de su importancia y de la necesidad de su aplicación y desarrollo en el aula de Educación Primaria. Así mismo, evidencia que la percepción de este mismo profesorado en formación con respecto a la importancia TIC y al conocimiento que de ellas tienen es muy positivo, en consonancia con los análisis más recientes (Cabero-Almenara y Llorente Cejudo, 2020; Colomer Rubio, Sáiz Serrano, y Bel Martínez, 2018). Este elemento, nos permite observar una clara tendencia positiva en el desarrollo de los conocimientos vinculados a las TIC (TK, CTK y TPK), que además de mostrar buenos resultados iniciales, mejoraron ampliamente con el desarrollo de la propuesta del modelo TPACK.

Y sin embargo, unido a estos elementos positivos, este análisis observa algunas dificultades y limitaciones vinculadas a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, de manera especial, las divergencias entre la autopercepción del alumnado con respecto a su TK y las limitaciones presentadas en sus respuestas abiertas. Así, como ya se ha observado en otros casos (Romero Tena, Llorente Cejudo y Palacios Rodríguez, 2021; Miguel Revilla, Martínez-Ferreira y Sánchez Agustí, 2020) este estudio evidencia la diferencia entre "nativo digital" y "experto digital", clave para entender el desarrollo de la CDD en el futuro. El profesorado en formación actual convive cotidianamente con las TIC. Este hecho le hace "nativo digital", lo cual conduce a resultados positivos en el TK, pero no a un desarrollo satisfactorio de este conocimiento integrado. En consecuencia, los resultados empeoran al desarrollar el TK en un contexto y al analizar el PTK y el TCK. Es en este último punto donde se presentan las principales limitaciones. A diferencia de lo observado por Miguel-Revilla, Martínez-Ferreira, y Sánchcez-Agustí (2020), y más en la línea de lo detectado por Colomer Rubio, Sáiz Serrano, y Bel Martínez (2018), nuestro análisis ha detectado que es en el CK en el que se presentan los peores resultados. Éstos, aunque mejoran de forma clara con la propuesta del modelo TPACK desarrollada en este estudio, no lo hacen hasta presentar unos resultados satisfactorios. La causa de esta limitación reside especialmente en que el alumnado es claramente consciente de la importancia de los CK, PK y TK, pero estos últimos priman con respecto al primero.

Este hecho, en tanto que se produce en un modelo de conocimientos integrados, no solo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en sus contenidos disciplinares (CK), sino que lastra al resto de conocimientos con los que interactúa en el aula. Por un lado, el CTK evidencia sus problemáticas al no desarrollar herramientas tecnológicas concretas para la enseñanza de la historia, limitándose a soportes técnicos y programas y recursos TIC genéricos. Por otro lado, los resultados, aunque mejores al CTK, son también negativos en el PCK. De esta manera, si bien existen altas autoevaluaciones en el PK y, especialmente, en el TK, las carencias en el CK tienen repercusiones en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, en la CDD del profesorado en formación.

En cualquier caso, cabe señalar que estas limitaciones y problemáticas vinculadas a los resultados negativos en torno al CK, no implican la necesidad de un desarrollo específico de este conocimiento, sino todo lo contrario. Los resultados exitosos en esta propuesta del modelo TPACK nos indican las posibilidades de un proceso integrador del conocimiento para el desarrollo de la CDD en toda su amplitud. Finalmente, con respecto a los objetivos planteados, este estudio ha mostrado cómo la autopercepción del profesorado en formación con respecto a su TK es altamente positiva (OE1), cómo el desarrollo de propuestas de conocimientos integrados tiene efectos positivos (OE2) y, especialmente, cómo, a pesar

de las limitaciones, permite desarrollar aquellos elementos más problemáticos, a saber, el PCK y el TCK, ambos lastrados por las deficiencias auto percibidas por el profesorado en formación con respecto a su CK en el ámbito de la historia (OE3).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angeli, C., y Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assesment of ICT-TPC: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education, 52*, 154-168.

Cabero, J., y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente "DigCompEdu" y cuestionario "DigCompEdu Check-in". *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9 (1)*, 213-234.

Cabero-Almenara, J., y Llorente Cejudo, C. (2020). Covid-19; transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales, 9 (2)*, 25-34.

Colomer Rubio, J., Sáiz Serrano, J., y Bel Martínez, J. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI, Vol. 36 (1)*, 107-128.

Cózar, R., Zagalaz, J., y Sáez, J. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI, 33 (3)*, 147-168.

Graham, C., Culatta, R., Pratt, M., y West, R. (2004). Redesigning the teacher educationtechnology course to emphasize integration. *Computers in the Schools 21 (1-2)*, 127-148.

Hidalgo Cajo, B. G., y Gisbert Cervera, M. (2020). Análisis de las competencias digitales del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *INNOVA Research Journal, Vol. 5, (3.2.)*, 79-96.

Jiménez Sabino, M. J., y Cabero Almenara, J. (2021). Los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos del profesorado universitario andaluz sobre las TIC. Análisis desde el modelo TPACK. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation, Vol. 7 (1)* 4-18.

Kaplon-Schilis, A., y Lyublinskaya, I. (2020). Analysis of relationship between five domains of TPACK framework: TK, PK, CK math, CK science, and TPACK of pre-service special education teachers. *Technology, Knowledge and Learning, 25*, 25-43.

Koehler, M., y Mishra, P. (2008). What is technological pedagogical content knowledge (TPCK)? En A. C. (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (págs. 1-30). Routledge/Taylor and Francis Group.

Kong, S.-C., y Lai, M. (2021). A proposed computational thinking teacher development framework for K-12 guided by the TPACK model. *Journal of Computers in Education*, 1-24.

Ladrón, L., Cabero, J., y Almagro, B. (2019). El conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del profesorado de Educación Física. *Retos, 36*, 362-369.

Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., y Sánchcez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Jounral of Educational Technology, 36 (2)*, 1-12.

Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35(2)*, 76-78.

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108, (6)*, 1017-1054.

Ortega-Sánchez, D., y Gómez-Trigueros, I. (2019). Didactics of Historical-Cultural Hereitage QR Codes and the TPACK Model: An Analytic Revision of Three Classroom Experiences in Spanish Higher Education Contexts. *Education Science, 9, 117*, 1-10.

Ortega-Sánchez, D., y Gómez-Trigueros, I. M. (2020). MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A Comparative Cross-Sectional Study Based on the TPACK Model. *IEEE Acess, 8* 4035-4042.

Porras-Hernández, L., y Salinas-Amescua, B. (2013). Strengthening TPACK: A broader notion of context and the use of teacher´s narratives to reveal knowledge construction. *Journal of Educational Computing Research, 48 (2)*, 223-244.

Romero Tena, R., Llorente Cejudo, C., y Palacios Rodríguez, A. (2021). Competencias Digitales Docentes desarrolladas por el alumnado del Grado en Educación Infanti: presencialidad vs virtualidad. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 76*, 109-125.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., y Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 42:2*, 123-149.

Sevillano, M. (. (2002). *Nuevas tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado.* Edutorial CCS.

Van Vaerenewyck, L. M., Harlow Shinas, V., y Steckel, B. (2017). Sarah´s Story: Onte Teacher´s Enactment of TPACK+ in a History Classroom. *Literacy Research and Instruction*, 1-18.

2

PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES EN TORNO A LAS CALLES DE SU ENTORNO MEDIANTE EL USO DE STREETMIX

Beatriz Andreu-Mediero
Óscar Iván Ojeda-Quintana
Ezequiel Guerra de la Torre

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, debe promover un pensamiento social capaz de suscitar una ciudadanía global, crítica y activa. Esta debe basarse en la consciencia histórico-temporal que permita comprender los cambios y continuidades en el pasado, presente y futuro, de forma que podamos entender el proceso de transformación de las sociedades hasta nuestro presente globalizado. La interconexión en cuanto a las relaciones mundiales, supone que todas las personas debemos ser responsables, y, por tanto, capaces de actuar, de alguna manera, a través de la búsqueda de soluciones, mediante el pensamiento crítico y creativo (González, Sant, Santisteban y Pagès, 2016). Tenemos, pues, el compromiso y la responsabilidad social de pensar globalmente y actuar localmente, ya que los diversos espacios están interconectados. Así, como docentes debemos impulsar un desarrollo sostenible en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), presentes en la Agenda 2030, y que ya se promovían en la Declaración de Lucerna de 2007 para la Educación Geográfica.

En este trabajo se presentan las ideas previas de un grupo de alumnos y alumnas de 3º de la ESO sobre el diseño de una calle de su entorno, en la línea de estudio de los problemas socialmente relevantes que se manifiestan en los entornos urbanos (Fuster, García y Souto, 2021), ya que las ideas previas son la base sobre las que apuntalar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campanario y Otero, 2000). Nos situamos en la fase diagnóstica de una investigación mayor que estamos realizando y que nos permitirá, partiendo de las concepciones del alumnado, afrontar, de forma creativa, el debate y la toma de decisiones sobre las ciudades en las que queremos vivir.

Para que los discentes presenten sus ideas previas sobre la configuración de una calle, se ha recurrido a la tecnología, ya que es mediante su reproducción virtual como se "piensan" las ciudades en la actualidad y es el medio más utilizado por los adolescentes. Concretamente, se recurrirá al uso de la herramienta de código abierto Streetmix (Harris, et al. 2017).

Consideramos que la reflexión sobre el concepto de Movilidad Sostenible se torna indispensable para fomentar el desarrollo sostenible desde el ámbito educativo y didáctico, lo cual supone:

> Situarse en el corazón de los problemas ambientales con una mirada holística, ética y sistémica, analizando los valores que rigen el actual desarrollo y las relaciones que se dan entre el todo y las partes en la organización de nuestras formas de vida (Murga-Menoyo y Novo, 2017, p.57).

2. MARCO TEÓRICO

La educación para la ciudadanía en el marco de las Ciencias Sociales, debe plantearse qué modelo de sociedad poseemos y queremos y, en este sentido, comprender y repensar el espacio construido como elemento que afecta a la identidad y a la memoria colectiva (Capel, 2016).

Desde los diferentes Foros Urbanos celebrados desde 2002, de forma bianual, por parte de Naciones Unidas, se ha puesto el acento en analizar el impacto de los asentamientos urbanos, desde el punto de vista económico, político y medio ambiental. El concepto de *movilidad urbana sostenible* que se empezó a gestar entonces, introducía a las personas como elemento base de las ciudades, en torno a las cuales debía planificarse y gestionarse dicho espacio, sustituyendo esta perspectiva a la del protagonismo de los vehículos motorizados, cuyo número pasó, como nos recuerda Lizárraga (2006, p. 286) "de 50 a 450 millones durante los últimos 50 años del siglo XX".

Se pretende, por tanto, repensar las ciudades de forma que sean viables para la diversidad social que reside en ellas, posibilitando la accesibilidad a los diferentes bienes y servicios, y donde se reduzcan las emisiones contaminantes, vinculadas al uso de energías fósiles y a aquellas de carácter acústico, ya que unos de los principales problemas que se observan en la planificación urbana actual es la desigualdad social y los problemas de salud que conllevan (Capel, 2016; Lizárraga, 2006; Tapia, 2018).

De esta forma, la movilidad es un derecho colectivo, que queda asociada a los Derechos Humanos, y recogida, tal y como recuerda Tapia (2018) en la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad de 2005; la Nueva Agenda Urbana propuesta hasta 2036; y los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se deben alcanzar en 2030.

En cuando a la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad de 2005, esta pretende proteger a las poblaciones que viven en las ciudades y que, por tanto, se ven afectados por el proceso de urbanización, de forma que en su art. 1 establece que:

> Todas las personas tienen derecho a la ciudad sin discriminaciones de género, edad, condiciones de salud, ingresos, nacionalidad, etnia, condición migratoria, orientación política, religiosa o sexual, así como a preservar la memoria y la identidad cultural en conformidad con los principios y normas que se establecen en esta Carta (Foro Social Mundial, 2012, p. 185).

En cuanto a la Nueva Agenda Urbana de Hábitat III 2016 – 2036, supone entender el concepto de movilidad más allá de la conexión de las personas, sino con la comprensión de las calles como espacios públicos en los que se interactúa y se vive de forma que se mejora la salud y el bienestar (Tapia, 2018). En este sentido, los gobiernos nacionales y locales deben estructurar su actuación en torno a tres pilares, el normativo, el de la planificación urbana y el de las finanzas municipales (Clos, 2016).

Por último, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que vinieron a sustituir a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, son el plan de acción adoptado por la Asamblea de Naciones Unidas para fortalecer a las personas y el planeta, a través de la promoción de los Derechos Humanos, la paz y la justicia. Son un total de 17 objetivos y vinculados con el desarrollo urbano se encuentran el Objetivo 3, que establece que se debe "garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades" (Naciones Unidas, p. 7), donde dos de sus metas se relacionan con el concepto de movilidad. Pero, sobre todo, el Objetivo 11, el cual apuesta por "lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles" (Naciones Unidas, p. 16). Así, Tapia (2018, pp. 7-8) nos recuerda cómo diez de sus metas están relacionadas con la movilidad, de tal forma que de aquí a 2030 se deberá:

> Proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y mejorar la seguridad vial, en particular mediante la ampliación del transporte público, prestando especial atención a las sostenibles necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y las personas de edad.

Además de estas declaraciones internacionales, el *Libro Verde de Sostenibilidad Urbana y Local en España,* de 2012, recoge la necesidad de caminar hacia ciudades sostenibles basadas en la compacidad, la complejidad, la eficiencia metabólica y la estabilidad social, de forma que se propicien ciudades y no urbanizaciones.

De esta forma, repensar la ciudad, desde la participación social y desde la educación geográfica, resulta vital para trabajar en pro de una ciudadanía crítica, activa y global, analizando las desigualdades de acceso a recursos naturales, servicios imprescindibles y bienestar humano en las diferentes escalas de convivencia (Souto, 2007). Así, siguiendo a Tapia (2018), cabe preguntarse por la distribución del espacio público que queremos en nuestras ciudades, estableciendo cuánto espacio debe estar destinado a la viabilidad y cuánto a los espacios verdes.

El objetivo de este trabajo, como ya hemos mencionado, es el de acercarse a las ideas previas de un grupo de estudiantes de Secundaria, para dar respues-

ta a esta pregunta mediante el diseño de una calle, ya que a partir de aquí se afrontarán los contenidos correspondientes a la temática en cuestión en 3º de la ESO, siendo, por tanto, esta, una fase diagnostica de un trabajo más amplio. De forma específica, se analiza el espacio dedicado a vehículos versus espacio ciudadano que le otorgan a su diseño; la movilidad sostenible versus movilidad insostenible que aparece en sus representaciones; y la vegetación urbana, como parte indisociable de la ciudad sostenible.

3. METODOLOGÍA

Para acercarnos a las ideas previas del alumnado sobre cómo debe ser una calle, hemos recurrido a una muestra compuesta por un total de n=29 alumnos y alumnas que cursan 3º de la ESO en un centro educativo público de la isla de Gran Canaria, por lo que responde a un muestreo no probabilístico por conveniencia. Este alumnado aún no ha comenzado a tratar contenidos conceptuales vinculados a las ciudades y a los conceptos de *sostenibilidad* o *movilidad sostenible*, por lo que el diseño de la calle lo llevarán a cabo sin "la interferencia" de contenidos académicos.

Para la representación de su propuesta se ha recurrido al uso por parte del alumnado de la herramienta de código abierto Streetmix, la cual les ha permitido diseñar una calle de una forma lúdica durante una sesión de clase, de forma individual y anónima.

El análisis que se realiza ha sido llevado a cabo a partir del estudio de las calles configuradas por el alumnado a través de dicha herramienta. Como punto de partida inicial se le ha ofrecido solamente el ancho de la calle, 24 metros, disponiendo el alumnado de una amplia gama de elementos opcionales (Tabla 1) para ubicarlos en ella, otorgándoles la dimensión deseada, pero sin poder sobrepasar, la suma de todos ellos, los 24 metros de anchura.

TABLA 1. Algunos de los elementos a introducir que ofrece la app Streetmix

Elementos estructurales	Servicios	Ornato
Aceras	Parada bus	Parterres
Carril vehículo	Parking de bicis o patinetas	Jardineras
Carril Bus	Señalética vertical	Árboles
Carril Tranvía/Tren	Alumbrado	Macetas
Carril bici, patinete	Banco	

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La idea que el alumnado tiene de una calle, plasmada a través de Streetmix, queda configurada por el imaginario que tiene sobre la idea de ciudad, en el que confluyen, tanto las calles y barrios donde viven, como el urbanismo y la movilidad que observan en su entorno.

El análisis realizado se ha centrado en el estudio de la representación de tres aspectos relevantes, que constituyen los objetivos específicos:

1. El espacio dedicado a vehículos versus espacio ciudadano
2. La movilidad sostenible versus movilidad insostenible
3. La vegetación urbana, como parte indisociable de la ciudad sostenible

En cuanto al primer aspecto, es decir el espacio dedicado a vehículos versus espacio ciudadano, en el Gráfico 1 se observa que la mayor parte del alumnado (55,2%) otorga al espacio dedicado a las aceras más del 50% del total del diseño de la calle, consagrando a la circulación de vehículos menos de la mitad de este, e incluso un alumno opta por desterrar a los vehículos de la calle que diseña. Solo el 44,8% del alumnado le da al espacio para vehículos más del 50% del perfil de la calle.

Sin embargo, también hay que destacar que el 68,9% del alumnado incorpora en sus diseños, carriles de carácter colectivo (bus, tranvía) y el 62% carriles de bicicleta y/o patinete.

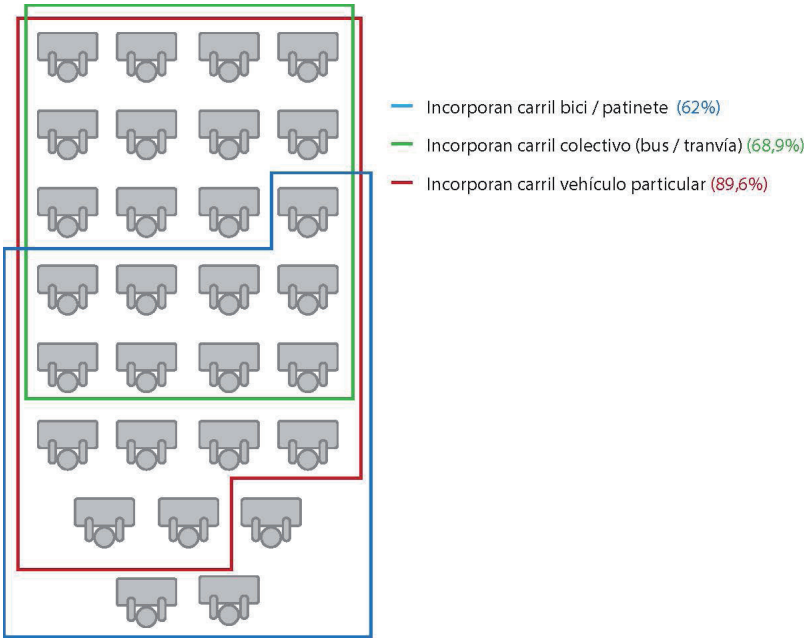
GRÁFICO 1. Espacio dedicado a la circulación de vehículos



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la movilidad sostenible versus insostenible, esta última está especialmente representada por el uso del vehículo privado, como se puede observar en el Gráfico 2. Relacionado con esto hay que destacar el hecho de que el 89,6% introduce carril o carriles para uso del vehículo particular, dándole a estos, (un 62,1% de los alumnos), más del 50% del espacio total de circulación de vehículos. Sin embargo, también se aprecia que el 68,9% del alumnado incorpora en sus diseños carriles de carácter colectivo (bus, tranvía) y el 62% carriles de bicicleta y/o patinete.

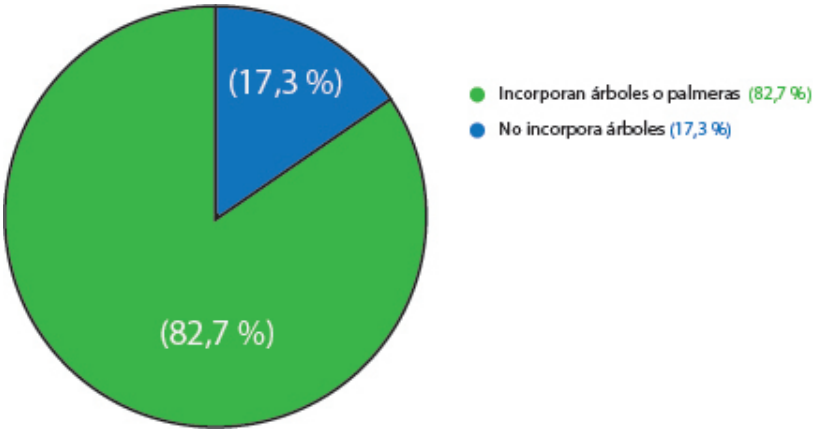
GRÁFICO 2. Movilidad sostenible versus insostenible



Fuente: elaboración propia

Por último, referente a la vegetación urbana, podemos observar en el Gráfico 3 que el 82,7% incorpora árboles y/o palmeras en sus representaciones, si bien las ubican mayoritariamente en los márgenes de las vías o en las medianas, de tal forma que no constituyen paseos bajo sus copas.

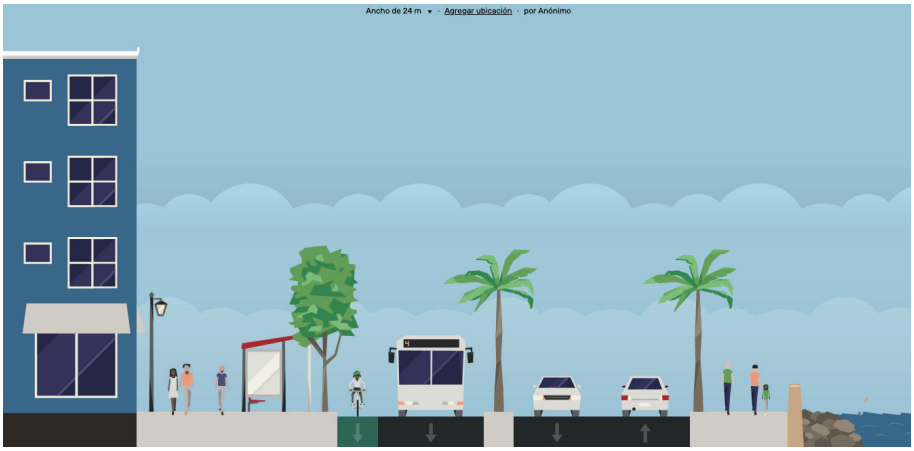
GRÁFICO 3. Incorporación de vegetación urbana



Fuente: elaboración propia

El diseño medio de la calle confeccionada por el alumnado (Imagen 1), tendría los siguientes elementos: se trata de una calle cuyo lateral izquierdo se haya flanqueado por edificios de una altura media de cuatro plantas, mientras que el lateral derecho se representa abierto al mar. A ambos lados de la calle hay aceras, en uno de los lados más ancha que en el otro. En cuanto a la circulación, hay dos carriles para vehículos particulares, un carril bus y un carril bici. Hay una marquesina de parada de bus y, como ornato, hay dos palmeras, un árbol y una farola.

IMAGEN 1. Diseño representativo de la calle confeccionada por el alumnado



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Según el análisis realizado, grosso modo, hemos podido observar que, en las representaciones realizadas por el alumnado, las calles son, principalmente, al menos en cuanto a espacio ocupado, un lugar para el movimiento de los vehículos pues, en su diseño, predominan los carriles de circulación. En el espacio ocupado para la circulación de vehículos, tienen mucha relevancia los carriles para vehículos particulares, así el 51,7% del alumnado le dedica a este más del 47% del espacio. Es decir, que casi la mitad del espacio de circulación está dedicado al vehículo particular. Por lo que a pesar de que actualmente se van introduciendo cambios urbanísticos en nuestras ciudades, de forma que se tiende al diseño urbano sostenible, el alumnado sigue teniendo en su imaginario una idea convencional donde prevalece el transporte individual y particular.

En cuanto a la presencia de la vegetación urbana, esta tiene valor, pero, dada su ubicación marginal es, básicamente, de carácter decorativo, de forma

que presenta muy poca interacción con las personas, ya que no aparecen en espacios transitables, pues aparecen en los márgenes de las vías o en las medianas de las mismas.

Si bien parece que hay conciencia de la necesidad de incorporar los carriles de movilidad sostenible como los de transporte colectivo o el de circulación de bicicletas/patinetes, habría que indagar más acerca de si esto responde a su planteamiento urbanístico imaginario, dentro de los conceptos de sostenibilidad, o, por el contrario, se intenta incluir todos aquellos elementos que el software proporciona, aunque no formen parte de su preconcepción original.

Por último, consideramos que el trabajo futuro que se haga con este alumnado influirá en el próximo diseño que podrán realizar con la misma herramienta, de forma que se podrá contrastar la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en torno al concepto de Movilidad Sostenible y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campanario, J.M. y Otero J.C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacongnitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias 18*(2), 155-169.

Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y de Ciencias Sociales*, *21*(1149), 1-38.

Clos, J. (2016). La Nueva Agenda Urbana Mundial: Una estrategia para el desarrollo sostenible. *Ambienta,* 115, 6-11.

Foro Social Mundial (2012). Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. *Revista Paz y Conflictos*, 184-196.

Fuster, C., García, D., y Souto, X.M. (2021). La enseñanza de problemas socioambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 79-96. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79

González, G.A., Sant, E., Santisteban, A., y Pagès, J. (2016). Enseñar Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía global. En *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado deficiencias sociales en la realidad iberoamericana.*

Lizárraga, C. (2006). Movilidad urbana sostenible: Un reto para las ciudades del siglo XXI. *Economía Sociedad y Territorio, 6*(22), 283-321. https://doi.org/10.22136/est002006260

Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente Secretaría General (2012). *El libro verde de sostenibilidad urbana y local en la era de la información.* Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.

Murga-Menoyo, M., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo glocal y ciudadanía planetaria: referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Sostenibilidad, desarrollo glocal y ciudadanía planetaria: referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible*, 55-78. https://doi.org/10.14201/teoredu2915579

Naciones Unidas. Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de julio de 2017. A/RES/71/313. https://undocs.org/es/A/RES/71/313 [28 de diciembre de 2021]

Smith, D.H., Zeller, F., Eyles, J., de Jesus, D. S., Dwyer, L., y Eyles, E. (2017). Virtual worlds for facilitating urban development dialogue. *Electronic Visualisation and the Arts (EVA 2017)*, 109-111.

Souto, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 3.ª época, 9, 11-32.

Tapia, M. (2018). La ciudad para quién: Desafíos de la movilidad a la planificación urbana. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universitat de Barcelona, 23*(1.250), 1-35. https://doi.org/10.1344/b3w.0.2018.26501

3

LA ARQUITECTURA NARRATIVA DE LOS VIDEOJUEGOS Y EL LENGUAJE INTERACTIVO[1]

Daniel Camuñas García
María Encarnación Cambil Hernández
Begoña Serrano Arnáez
Magdalena Ramos Navas-Parejo

1. INTRODUCCIÓN

Las artes visuales se juzgan y consumen de maneras que no siempre se basan en su valor puramente visual. En el diseño de edificios, los arquitectos se remiten a un concepto como vehículo impulsor de ideas que define la arquitectura y justifica los resultados finales. Los productos de diseño industrial se juzgan a menudo por cómo hacen sentir a los usuarios o por el estatus que proyectan. El arte conceptual se basa en el mensaje que manifiesta a través de una idea asociada.

La narrativa es otra capa importante que va más allá de las obras literarias y define de forma significativa las artes visuales e interactivas. Aunque esto ha sido evidente durante años con el diseño, la fotografía y el cine, actualmente está teniendo un fuerte impacto en los videojuegos. Con la continua expansión de la cultura de los videojuegos y las formas en que éstos se integran en la vida cotidiana, desde el entretenimiento y la educación hasta la ciencia, está surgiendo un debate sobre la naturaleza de este nuevo medio interactivo y, como muchos lo ven, artístico (Aarseth, 2004). Esta ampliación del alcance y el atractivo de los videojuegos también ha transformado la naturaleza del propio juego, que ha pasado de la jugabilidad lineal y la resolución de problemas al activismo social y la narración de historias. Las aplicaciones de los juegos, la llamada gamificación, necesitan incorporar una amplia gama de dispositivos como la entrada del usuario, las redes sociales (interconectividad) y las narrativas para abordar eficazmente estas nuevas necesidades.

[1] Este trabajo se deriva de la tesis doctoral "Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales", financiada con una beca FPU del Ministerio de Universidades con referencia FPU20/00281.

Aunque estas nuevas fronteras del videojuego puedan parecer aguas inexploradas, son paralelas al papel que la arquitectura desempeñaba en la sociedad en el pasado, cuando no sólo satisfacía necesidades compositivas o funcionales, sino que, sobre todo, servía de gran comunicador masivo de valores sociales, historias e ideas. Extendió la lectura de las cualidades arquitectónicas y espaciales del entorno construido desde lo puramente visual y estético al ámbito de lo semántico y cultural. En ese papel, la arquitectura registró el pasado en volúmenes urbanos petrificados de monumentos y fachadas de edificios como memorias colectivas (Rossi, 1982).

Aunque la arquitectura ya no sirve como medio social y cultural unificado, ni aspira a serlo, los conocimientos acumulados sobre la creación de espacios se trasladan a otras formas de experiencia inmersiva, concretamente a los videojuegos. El espacio cinemático y narrativo creado en el pasado por los arquitectos, y posteriormente adaptado a las artes performativas y al cine, se redescubre ahora a través de los videojuegos inmersivos e interactivos. Esta interconexión visceral entre la arquitectura y los videojuegos la delinea mejor Will Wright, el creador de los juegos *SimCity* (Maxis, 1989) y *The Sims* (Maxis, 2000):

> (…) Una fuente de inspiración más apropiada que hemos encontrado son cosas como la arquitectura y el diseño de productos, porque son campos de diseño inherentemente más interactivos. En realidad, *SimCity* se inspiró originalmente en Chris Alexander, y al volver a analizar el diseño en general, he encontrado mucha inspiración en Charles y Ray Eames, Jay Forrester, Jane Jacobs, toda esa gente que abarca la división entre el diseño, la teoría y un campo específico, ya sabes, el diseño urbano, la arquitectura o lo que sea. Me parece que ese triángulo es muy interesante para inspirarse. (Will Wright, 2008)

Una parte importante, y quizás olvidada, del legado arquitectónico es su fuerte tradición evocadora y narrativa. En el pasado, los edificios y los trazados urbanos se erigían no sólo para conmemorar acontecimientos e historias, sino también para sancionar ideologías y creencias. Esculturas, pinturas y otras artes integradas en los edificios formaban medios colectivos que reforzaban y completaban las expresiones arquitectónicas. Ese equilibrio arquitectónico, o quizás la dicotomía, entre el uso, la forma y el significado también se registra con un nuevo medio colectivo –los videojuegos– con, sin embargo, un conjunto diferente de componentes.

La mentalidad relativamente establecida de que los videojuegos no se basan en el contenido, sino en los problemas que hay que resolver (Gee, 2004), ve el juego en su sentido tradicional sin la modulación resultante de la introducción del «vídeo». Esta mentalidad no ve los videojuegos inmersivos tridimensionales como entornos que las personas habitan espacial y emocionalmente, y que consideran como extensiones directas y continuas de sus vidas fuera de línea: un espacio virtual que se integra bien con los sueños, los impulsos y los deseos humanos. Los videojuegos de

inmersión tridimensional ya no son juegos de la misma categoría que el ajedrez, los juegos de mesa o incluso los primeros videojuegos como el *Pong* (Atari, 1972). No deberían considerarse como tales a pesar de su ascendencia común. La adición de cualidades inmersivas a los videojuegos, especialmente sus vastos entornos espaciales y de escala épica, equivale a introducir un componente temporal en la fotografía. La distinción entre la fotografía y el cine tiene poco que ver con la naturaleza del medio físico utilizado para producir la experiencia. Esta distinción no se basa en la fisicalidad de los medios que utilizan (en el pasado, la película fotográfica) ni en la diferente procedencia, sino en las experiencias que evocan. Hay un compromiso sensorial diferente al jugar a un juego de ajedrez o de *Pong* que al de juegos más contemporáneos como *Mass Effect* (BioWare, 2007) o *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007). La sensación de habitar el mundo virtual está mucho más cerca de los conceptos de Martin Heidegger expresados en el libro *Ser y tiempo* (1927) que de un ejercicio de resolución de problemas. Los videojuegos ayudan a crear un fuerte vínculo con los entornos virtuales, las vidas virtuales y los habitantes virtuales. Aunque construye una dimensión evocadora sobre la cinematografía, se establece como un espacio separado y dominante a través de su compromiso interactivo y directo.

Al igual que el cine se apartó de la fotografía, juegos como *Mass Effect* y *Assassin's Creed* surgen como una nueva forma de medios de comunicación y se liberan de los juegos tradicionales considerados puramente como ejercicios de resolución de problemas. Estos juegos narrativos son disfrutados por un público más amplio, similar al de la televisión, el cine y la arquitectura. Al mismo tiempo, son significativamente diferentes de la TV y el cine, ya que sitúan al usuario en el centro de la interacción y la creación de contenidos. Devuelven al usuario la autoría de los contenidos y la propiedad de los mundos narrativos o, al menos, ofrecen una alternativa convincente a los mundos descendentes evidentes en los medios de comunicación y la arquitectura más antiguos. Reconocen de forma creativa que los mundos virtuales no son sólo para la gente, sino también «por la gente». Aunque hay muchas similitudes entre los videojuegos, el cine y la televisión, las diferencias significativas indican que estamos en un proceso de especialización: dividiendo los linajes de los videojuegos y las artes cinematográficas y formando un nuevo tipo de medios transmodales. Este nuevo tipo de medios amplía en muchos sentidos lo que los espacios públicos y la arquitectura pública solían ofrecer a la sociedad.

2. NARRANDO EN LA FRONTERA DEL VIDEOJUEGO

Las narrativas de los videojuegos son cada vez más complejas y atractivas. En un futuro próximo, competirán con otros géneros ya establecidos, como los libros y las películas. La saga *Assassin's Creed* combina gráficos de buena calidad

con una narrativa situada en la historia, que no difiere mucho de las novelas de ficción histórica, como *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco (1980). El juego se basa en acontecimientos y conflictos históricos, comenzando en la Tercera Cruzada con los caballeros templarios medievales, pasando luego al Renacimiento italiano en Florencia y Venecia (Assassin's Creed II, 2009), para resurgir durante la Revolución americana (Assassin's Creed III, 2012), y así un largo etcétera. Los aspectos visuales atraen a los jugadores a la historia de una manera que un libro no podría. *Assassin's Creed III* (Ubisoft, 2012) da vida al mundo del siglo XVIII de una forma dramática y profundamente satisfactoria. En sus misiones, los jugadores se encuentran con personajes históricos como Thomas Jefferson, Benjamin Franklin y George Washington. Se convierten en parte de los acontecimientos históricos a medida que sus personajes avanzan en la trama del juego.

Otro ejemplo similar, la trilogía de *Mass Effect*, ha sido muy valorada por su atractiva narrativa cinematográfica, y es considerada por muchos como una de las alternativas más eficaces a las artes cinematográficas tradicionales. La diferencia fundamental, y la mejora respecto a la narrativa tradicional, radica en la capacidad de los jugadores para dirigir su experiencia. Las decisiones tomadas por el protagonista en los dos primeros juegos de la serie determinan el resultado en el tercero. Esto es algo único en los juegos, ya que hace que la narrativa sea muy atractiva y refleja las consecuencias de las acciones pasadas de los jugadores. Disminuye la falta de consecuencias que suele asociarse a los mundos virtuales en comparación con la vida real. Los personajes virtuales tienen que vivir con sus decisiones pasadas. La continuidad de las acciones y la narrativa es similar a la que se encuentra en las secuelas de los libros y las películas, donde los eventos individuales informan de las historias posteriores.

Las diferencias también son significativas. Dado que las narrativas basadas en juegos permiten múltiples escenarios posibles que proporcionan historias individualizadas, con series prolongadas, también puede haber un estrechamiento de la gama de posibles resultados que convergen en un conjunto único o reducido de soluciones. Esto fue muy visible con el final de *Mass Effect*, que dejó a los jugadores con sólo tres opciones. Muchos jugadores buscaban una conclusión más significativa o «real», como se expresó en uno de los foros en línea: "No se trata de un final feliz; se trata de un final que tenga sentido" (Reddit, 2012). Tal vez esta trilogía de videojuegos se apartó demasiado de sus raíces lúdicas y siguió el enfoque general del género de Hollywood definido por las películas de *Matrix* o *Harry Potter*.

Otro juego con un gran uso de la narrativa es *World of Warcraft* (Blizzard, 2004). El juego depende en gran medida del argumento para su jugabilidad y es similar a la colección de narraciones de J. R. R. Tolkien apodada *El Silmarillion* (1977). La historia es muy importante para el juego en sí, ya que el jugador sólo puede avanzar por los niveles si comprende los entresijos del mundo ficticio. Las cualidades narrativas de *World of Warcraft* son evidentes

en su estructura subyacente, centrada en el propio viaje más que en el final del juego. La narrativa impulsa el juego para cumplir misiones y alcanzar objetivos específicos. Permite al jugador pasar de un punto a otro y cumplir objetivos concretos en cada nivel. Los jugadores deciden si van a leer el texto y a interesarse por la historia y el significado más profundos. Algunos jugadores optan por jugar de forma simplificada, sin comprometerse del todo con la narrativa. Sin embargo, esto no quita la importancia de la narrativa en el juego y refleja la forma en que se suelen ver y leer películas y libros más profundos.

2.1. El juego como experiencia narrativa

Las cualidades narrativas de los videojuegos son visibles en sus mecanismos de juego. El uso de técnicas cinematográficas en la introducción, al establecer el contexto del juego, y en las transiciones entre niveles, refuerza el uso y el papel de la narración. Mientras que la introducción suele ser necesaria para situar al jugador inmediatamente en la acción y los acontecimientos (por ejemplo, la secuencia de apertura de La guerra de las galaxias), las piezas cinematográficas se introducen a menudo en la jugabilidad para que el cambio de nivel y la carga sean fluidos y menos interrumpidos.

Los videojuegos de éxito se sitúan en la frontera entre los juegos orientados a las misiones y a la resolución de problemas y los basados en la historia. Esto está presente en el juego *Grand Theft Auto V* (Rockstar Games, 2013), en el que los jugadores necesitan completar la mayoría de las misiones argumentales para progresar en el juego y desbloquear diversos contenidos y partes de la ciudad. Sin embargo, no hay un marco temporal concreto que dirija la progresión del juego. Los jugadores pueden completar las tareas y misiones a su propio ritmo. Cuando no están cumpliendo las misiones de la historia, los jugadores pueden vagar libremente y participar en otras actividades secundarias. Pueden mantener al jugador ocupado durante mucho tiempo sin necesidad de continuar con la narrativa principal. En este aspecto, *Grand Theft Auto V* y *Assassin's Creed* funcionan hasta cierto punto como los juegos *sandbox*, como *Minecraft* (Mojang, 2009), que presentan a los jugadores sin objetivos específicos que cumplir, permitiéndoles elegir libremente cómo relacionarse con el mundo virtual. Esta combinación de juego, narrativa y mundo abierto proporciona un marco muy potente para los videojuegos actuales y, en muchos sentidos, refleja las vidas reales con una combinación similar de dirección, historia y libertad de elección.

El enfoque de las misiones en juegos como *Assassin's Creed*, *Grand Theft Auto V* o *World of Warcraft* representa una evolución en la estructura y organización de los juegos basada en varios niveles de un mundo y una historia continuos con misiones individuales. Aunque pueda parecer un cambio relativamente menor, refuerza aún más la calidad narrativa de estos juegos, que se sienten como una historia unificada con episodios cinematográficos.

Esta forma de habitar el espacio virtual asociada a los juegos *sandbox* recuerda a la forma en que las personas se desenvuelven en los entornos urbanos reales. Al jugar y participar en entornos virtuales, los jugadores adoptan comportamientos similares a los que tienen cuando visitan ciudades nuevas y desconocidas como turistas. Deambulan en busca de pistas y en busca de momentos significativos que enmarquen sus experiencias.

3. CONCLUSIONES

La interactividad en los videojuegos rompe con el modo unidireccional de los medios de comunicación tradicionales –incluida la arquitectura–, en los que un centro creativo y el público tienen roles estrictamente definidos sin capacidad de intercambio de información, bucles de retroalimentación narrativa o *crowdsourcing*. La limitación de los medios de comunicación tradicionales, como la radio y la televisión, fue reconocida tempranamente por Bertolt Brecht, quien señaló que "la radio es unilateral cuando debería ser bilateral. Es un mero aparato de distribución, de mero reparto. He aquí una sugerencia positiva: cambiar este aparato de distribución a comunicación" (1986, p. 55). Mientras que la radio y la televisión han evolucionado poco para satisfacer las aspiraciones de Brecht, los videojuegos y la tecnología electrónica en general ofrecen un aparato eficaz para que los medios pasen de la distribución y el reparto a la comunicación, la colaboración y la autoría colectiva.

Dado que los videojuegos tienen un linaje distinto al de otras artes narrativas, como la arquitectura, la literatura y el cine, es natural que se dude de si deben ampliarse a ámbitos de narración y de si esto comprometería su significado y carácter fundamentales. Sin embargo, la potente naturaleza inmersiva de los videojuegos y su capacidad para involucrar a los usuarios en la creación de contenidos hacen que estos juegos se adentren de forma natural en nuevos territorios de las artes narrativas que no pueden ser realizados con la misma eficacia por otros medios establecidos. Aunque esto parece evidente, aún quedan cuestiones semánticas sobre si estos nuevos videojuegos narrativos son una extensión de las artes del juego actuales o una transposición genética entre múltiples linajes y géneros que forman un nuevo medio creativo, quizá unificado.

Parece haber una clara relación entre los aspectos narrativos de la arquitectura, la literatura, el cine y los videojuegos. El reto para los desarrolladores de videojuegos es crear entornos que sean tan estimulantes intelectualmente como lo son los libros y las películas. Quizá esto se resuelva con futuros mundos virtuales más sofisticados. Sin embargo, la verdadera respuesta está en el jugador y el público. Dado que los medios interactivos y de autor, como los videojuegos, ofrecen a los jugadores la posibilidad de co-crear contenidos y na-

rrativas, la calidad de las historias y experiencias dependerá en última instancia de la sofisticación de la aportación del jugador. Además, dado que la narración interactiva podría adaptarse a las necesidades y capacidades individuales de un consumidor, con la inteligencia artificial (IA), tiene el potencial de volverse más significativa para una gama más amplia de usuarios, posiblemente superando la forma en que un buen libro o película proporciona varios significados a diferentes audiencias.

La discusión sobre si los videojuegos requieren narrativa resulta irrelevante, ya que la evolución de las artes mediáticas, la literatura, el teatro y el cine se cruza inevitablemente con la aparición de los videojuegos como una nueva forma de arte inmersiva y totalmente interactiva. Tal vez estos entornos interactivos, basados en la narrativa y dirigidos por el usuario, deberían llamarse de otra manera, pero sin duda son un vástago genético de los videojuegos y las artes mediáticas. La afirmación de que "los videojuegos son el nuevo cine" parece cada vez más acertada. Aunque los videojuegos contemporáneos basados en la narrativa se definen en gran medida por otros medios narrativos, incluida la arquitectura, la perspectiva de un medio narrativo unificado que abarque la arquitectura, la cinematografía y las artes interactivas surge en el horizonte.

Por último, los videojuegos han empezado a abordar un amplio espectro de la vida cotidiana, más amplio que otras artes mediáticas, incluida la arquitectura. Los videojuegos contextualizan nuestras vidas virtuales dentro de la historia (Assassin's Creed) y reconocen el mundo real (Red Dead Redemption 2) a través de la precisión física y el comportamiento físico. Son evocadores y visualmente ricos, con modelos positivos (Mirror's Edge), y ofrecen escenarios abiertos (Grand Theft Auto) con elecciones que pueden ser buenas o malas. Inspiran nuestra imaginación (BioShock) y funcionan como una caja de arena sin el final del juego ni la necesidad de salir nunca del mundo del juego (Minecraft). Se involucran en narrativas y reflejan experiencias vitales (Mass Effect).

Por ello, es importante tener en cuenta el mecanismo de retroalimentación que permiten los actuales desarrollos de videojuegos hacia otras disciplinas: cómo los entornos virtuales interactivos, inmersivos y basados en la narrativa redefinen el mundo físico y las expectativas de la gente sobre la arquitectura y las ciudades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2K Games. (2007). *BioShock* [videojuego]. 2K Games.

Aarseth, E. (2004). Genre Trouble: Narrativism and the Art of Simulation. En N. Wardrip-Fruin, y P. Harrigan (eds.), *First Person: New Media as Story, Performance, and Game* (pp. 45-55). MIT Press.

Atari. (1972). *Pong* [videojuego]. Atari.

BioWare. (2007). *Mass Effect* [videojuego]. Microsoft.

Blizzard. (2004). *World of Warcraft* [videojuego]. Blizzard.

Brecht, B. (1986). The Radio as an Apparatus of Communication. En J. G. Hanhardt (ed.), *Video Culture: A Critical Investigation* (pp. 53-55). Visual Studies Workshop Press.

DICE. (2008). *Mirror's Edge* [videojuego]. Electronic Arts.

Eco, U. (2010). *El nombre de la rosa* (Trad. R. Pochtar). Lumen. (Trabajo original publicado en 1980).

Gee, J. P. (2004). *Language, Learning, and Gaming. A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.

Heidegger, M. (2020). *Ser y tiempo* (Trad. J. E. Rivera). Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).

Maxis. (1989). *SimCity* [videojuego]. Electronic Arts.

Maxis. (2000). *The Sims* [videojuego]. Electronic Arts.

Mojang. (2009). *Minecraft* [videojuego]. Microsoft.

Rockstar Games. (2013). *Grand Theft Auto V* [videojuego]. Rockstar Games.

Rockstar Games. (2018). *Red Dead Redemption 2* [videojuego]. Rockstar Games.

Rossi, A . (1982). *The Architecture of the City*. MIT Press.

Tolkien, J. R. R. (2010). *El Silmarillion* (Trad. R. Masera, y L. Domènech). Minotauro. (Trabajo original publicado en 1977).

Ubisoft. (2007). *Assassin's Creed* [videojuego]. Ubisoft.

Ubisoft. (2009). *Assassin's Creed II* [videojuego]. Ubisoft.

Ubisoft. (2012). *Assassin's Creed III* [videojuego]. Ubisoft.

4

INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA CIUDADANÍA DIGITAL

Javier Contreras García

1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades de aprendizaje en línea son tan antiguas como la propia Internet en sí misma. Internet nació en 1969 como la ARPANET del Departamento de Defensa de Estados Unidos. Esta fue la primera red informática mundial y permitió a los ingenieros y científicos del gobierno realizar investigaciones en cualquier lugar de la red. En 1989 se creó la World Wide Web (WWW) en el Laboratorio Europeo de Física de Partículas en Ginebra. La Web facilitó el aprendizaje a través de Internet mediante el hipertexto. Desde entonces, la tecnología web y las comunidades del conocimiento han evolucionado radicalmente.

La Web 2.0 y las herramientas de redes sociales están cambiando el entorno y las posibilidades de la educación. Gran parte de la actividad de la Web 1.0 se centraba en publicar contenido estático para que los usuarios lo absorbieran pasivamente. Pero con el rápido desarrollo de las herramientas Web 2.0 y la informática social, los usuarios pueden ahora ser participantes activos en la construcción de sus propias experiencias de aprendizaje. Tecnologías como Facebook, Instagram, Twitter, blogs, wikis, servicios para compartir medios, mashups y las herramientas de edición colaborativa aprovechan la "inteligencia colectiva" de alumnos y profesores, fomentando la colaboración y el intercambio de conocimientos (Mason y Rennie, 2008).

2. NUEVAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Según Mª Luisa Zagalaz (2020) basándose en la Teoría Constructivista de Vygotsky, la educación actual se ha de concebir como un proceso constructivo, donde la colaboración entre el maestro y el alumno permitirá el aprendizaje

significativo. Es por ello por lo que el alumno se transforma en el motor de su desarrollo y del estudio al cambiar por sí mismo sus patrones de conocimiento en tanto que los profesores ejercen de guía al poner en contacto los conocimientos y las experiencias previas del alumno con los nuevos contenidos. Y por eso trabajaremos de manera dinámica con grupos cooperativos haciendo uso de las TIC y que sea el propio alumnado, que poniendo en marcha todas sus estrategias para aprender a aprender: búsqueda de información, análisis y síntesis de esta, realización de exposiciones y trabajos cooperativos, pongan en valor todo su proceso de aprendizaje.

Se considera también que estos métodos y estrategias favorecerán los aprendizajes de los alumnos en el área de Historia y Geografía por los siguientes motivos:

- Los alumnos serán independientes a la hora del aprendizaje
- Facilitar una retroalimentación continua
- Unir a los alumnos con los contenidos, los trabajos y las actividades
- Activar el interés, la participación y la motivación de los alumnos en la asignatura de las Historia y Geografía

Por lo tanto y como se ha expuesto anteriormente llevaremos a cabo una metodología participativa y activa, usando pedagogías y enfoques metodológicos más atractivos, motivadores e interesantes para los alumnos, en los cuales los aprendizajes serán considerados como unos procesos activos, constructivos y significativos, que nos permitirán llevar a cabo una mente flexible y abierta a los alumnos a través de unas actividades que estarán dirigidas a investigar, resolver inconvenientes, analizar y que puedan seleccionar toda la información que crean importante.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según las encuestas de la investigación realizadas recientemente, el 90% de los estudiantes de diferentes ciclos utilizan las redes sociales. La tecnología ha evolucionado rápidamente con la introducción de esos pequeños aparatos de comunicación para acceder a las redes sociales en cualquier momento y en cualquier lugar, ya que estos dispositivos consisten en ordenadores de bolsillo, portátiles, iPads o incluso simples teléfonos móviles (que admiten Internet) y muchos otros (Waqas, 2012).

Para el propósito de la escolarización, los medios sociales se han utilizado de manera innovadora. Los estudiantes deben ser educados para poder trabajar con estos dispositivos de una mejor manera, ya que en la actualidad estos medios de comunicación simplemente se utilizan para enviar mensajes de texto en

lugar de aprender a utilizar estos medios de comunicación de forma correcta dentro de la educación (Gitanjali, 2013). Por eso tener una buena formación en relación con estos nuevos métodos tecnológicos ayuda a estos estudiantes a poder hablar fácilmente y con un porcentaje de datos más rápido con cada uno, a través de diversos sitios sociales como Facebook, Orkut, e Instagram y muchos otros. Pero también es fundamental que los estudiantes hagan un poco de trabajo práctico y esto se lleva a cabo a través de escribir en los blogs para una buena comunicación entre los profesores-alumnos además de para ellos mismos para optimizar sus habilidades de conocimiento (Gitanjali, 2013).

Por otro lado, las redes sociales también se comportan como un examen en línea que juega un papel vital para mejorar la información de los estudiantes.

En la Tabla 1 se ve claramente que el uso de la red por parte de los encuestados es para enviar correos y navegar por la red, con un 33% y un 26% respectivamente. Principalmente dos motivos tradicionales para el uso de Internet es decir, el correo y la navegación. En la India, los sitios web de redes sociales se están desarrollando rápidamente para beneficiarse, pero no han alcanzado las expectativas de la situación mundial. Sólo el 17% de los encuestados declararon que los sitios web de redes son su principal motivo para utilizar Internet. Las aplicaciones más comunes han sido la descarga de contenidos de Internet, la compra de productos en línea, el estudio y la lectura de libros electrónicos (Neelamalar, 2009).

TABLA 1. Uso de internet por la población española (finalidad uso de internet)

Tipo de uso	Porcentaje
Correo	33%
Navegación Web	26,8%
Chatear	18,7%
Redes Sociales	17%
Otros	4,5%

Fuente: International journal of Management, IT and Engineering http://www.ijmra.us

El 95,7% de los jóvenes españoles están conectados a las redes sociales. Estas cifras aumentan día a día. Mientras que sólo el 4,3% de los miembros no están conectados con los medios sociales (Neelamalar, 2009).

»» *Efecto positivo de los medios sociales en la educación:*

- Los medios de comunicación social ofrecen una manera a los estudiantes para llegar eficazmente a cada una de las empresas, a las tareas del grupo o a la ayuda en los deberes.

- Google y la educación, Google ha ayudado a más de 20 millones de estudiantes en su educación utilizando sus herramientas.
- Al pasar tanto tiempo trabajando con las nuevas tecnologías, los estudiantes desarrollan más familiaridad con los ordenadores y otros dispositivos electrónicos.
- Con las nuevas tecnologías los estudiantes desarrollan más la atención en la educación, esto ayudará a los estudiantes a desarrollar habilidades que les ayudarán a lo largo de su vida.
- Muchos de los estudiantes fueron capaces de informar al público sobre sus problemas, utilizando las redes sociales lo que ha contribuido a la concienciación y a la resolución de muchos problemas.
- La facilidad con la que un estudiante puede personalizar su perfiles hace más conscientes de aspectos básicos de diseño y maquetación que no se suelen enseñar en las escuelas.
- Muchos de los estudiantes que no se interesan constantemente por la cuidado emocional pueden sentir que pueden concretar sus pensamientos fácilmente en las redes sociales.
- Los talentos se descubrieron más rápidamente, los estudiantes que eran buenos en programación se dieron a conocer fácilmente, los estudiantes que eran buenos en la música sacaron sus vídeos y los compartieron llevándolos a sus sueños.
- Los profesores también pueden publicar en las redes sociales tareas escolares, tareas para el hogar con el fin de ser muy beneficioso para ellos.
- Es visible que la publicidad y el marketing en los medios sociales han surgido en la carrera alternativa. La publicidad en los medios sociales prepara a los empleados más jóvenes para que se conviertan en empresarios.
- La entrada a los medios sociales ofrece la oportunidad a los educadores de enseñar exactamente ciudadanía digital y el uso de Internet para la productividad. Y la educación.

»» *Efecto negativo de los medios sociales en la educación:*

- El primer desafío sobre el terrible impacto que nos viene a la cabeza es el tipo de distracción a los alumnos presentes dentro de la clase. Como los profesores ya no son capaces de entender quién está prestando interés en el aula.
- La popularidad de los medios de comunicación social, y la rapidez con la que se publica la información, ha creado una actitud laxa hacia la ortografía y la gramática adecuadas. Esto reduce la capacidad del estudiante para escribir eficazmente sin depender de la función de corrección ortográfica del ordenador.
- Muchos estudiantes confían en la accesibilidad de la información en los medios sociales y en la web para proporcionar respuestas. Esto significa una reducción de la atención en el aprendizaje y la retención de la información.

- El grado en que la información no pública está disponible en línea y el anonimato que parece ofrecer Internet ha hecho que los estudiantes se olviden de la necesidad de filtrar los datos que envían. Muchas escuelas y empleadores con capacidad inspeccionan los perfiles de las redes sociales de un solicitante antes de conceder el reconocimiento o las entrevistas. La mayoría de los estudiantes no comparan continuamente el contenido que publican en línea, lo que puede provocar efectos terribles en el futuro.
- Uno de los fallos más importantes de los medios sociales en la enseñanza es la privacidad como la publicación de registros no públicos en los sitios en línea.
- En algunos de los escenarios se han publicado muchos registros inadecuados que también pueden conducir a los estudiantes al lado incorrecto.
- A causa de los medios sociales, los estudiantes pierden su capacidad de comunicarse cara a cara.
- Nuestra capacidad de mantener registros ha disminuido, y la voluntad de pasar más tiempo estudiando y buscando información precisa, debido a que nos hemos acostumbrado a la facilidad de acceso a los datos en las redes sociales.
- Los estudiantes que intentan realizar varias misiones, consultando las redes sociales al mismo tiempo que analizar, muestran una disminución del rendimiento general de la instrucción. Su capacidad de concentración en el desafío se reduce significativamente por las distracciones que se entregan a través de YouTube, Facebook o Twitter.
- Muchos de los blogueros y escritores publican registros incorrectos en los sitios sociales, lo que lleva al dispositivo de educación al fracaso.
- Cuanto más tiempo pasan los estudiantes en los sitios sociales, menos tiempo pasan socializando en persona. Debido a la falta de señales de marco y diferentes señales no verbales, como el tono y la inflexión, las redes sociales no son un sustituto adecuado de la comunicación cara a cara. Los estudiantes que pasan mucho tiempo en las redes sociales son mucho menos capaces de hablar eficazmente en persona.

4. APRENDIZAJE SOCIAL

El panorama social está cambiando nuestra relación con el conocimiento. Los académicos e investigadores han adoptado rápidamente las tecnologías de la Web 2.0 para compartir conocimientos y colaborar con otros en un entorno de aprendizaje global y distribuido. De hecho, gran parte de las fuentes utilizadas en la investigación de este proyecto sobre las redes sociales y la educación está disponible en línea.

Por este motivo las nuevas formas digitales de aprendizaje son cada vez más reconocidas y evaluadas como formas aceptables de trabajo académico (Mason y Rennie, 2008). Internet puede considerarse ahora como una red de investigación, donde se crean conocimientos y se pueden compartir. Saber encontrar la información se ha convertido en algo más importante que conocer la información en sí. Las herramientas de la Web 2.0 apoyan en un enfoque constructivista de la educación en el que los estudiantes descubren y construyen el conocimiento en lugar de adquirirlo. Esto permite un intercambio de conocimientos bidireccional en el que los estudiantes pueden no sólo obtener información de Internet sino que también pueden aportar y cargar conocimientos en a ella. Los profesores y educadores deben adoptar este nuevo enfoque en sus estrategias de enseñanza, y proporcionar una infraestructura que apoye la construcción en lugar de la transferencia de conocimientos. El hecho de capacitar a los alumnos para que tomen las riendas de su aprendizaje cambia el papel del profesor. Los alumnos tienen más posibilidades de elección y más formas de navegar por el contenido del plan de estudios (Beldarrain, 2006). Por estos motivos dar a los estudiantes la propiedad de su aprendizaje promueve una comprensión más profunda de los conceptos. Sin embargo, es necesario que haya un equilibrio entre la libertad y la creatividad desarrollar su propia experiencia de aprendizaje y la garantía de que se respete un cierto nivel de los plazos y los objetivos (Mason y Rennie, 2008).

4.1. Aprendizaje colaborativo

Las redes sociales fomentan la participación y la contribución colectiva. Según Anderson (2006) examina la importancia del "poder de la gente" en la "era de la producción entre iguales". Poniendo algunos ejemplos, compartir vídeos en YouTube y el poder de los comentarios de los usuarios en Amazon, Anderson destaca que los modelos de negocio de las empresas web de mayor éxito se basan en contenidos generados por los usuarios. Con el desarrollo de las herramientas de la Web 2.0, surgen constantemente información (Flickr, YouTube y Slideshare), totalmente dirigidas y orientadas al usuario, en lugar de ser un mero banco de información a la que se accede cuando se necesita. Junto con a ellos surgen nuevos mecanismos de colaboración y comunicación, como los blogs, el microblogging (Twitter), los wikis, la tutoría entre pares y el debate en línea. Al evaluar el impacto de la tecnología en la colaboración, Johnson y Johnson (2004) informa que el aprendizaje cooperativo en los resultados académicos más elevados que el aprendizaje individual. Concluyen que "Pocas innovaciones educativas son tan prometedoras como el aprendizaje cooperativo apoyado por la tecnología" (Johnson y Johnson, 2004).

En una cultura de código abierto, la creatividad se convierte en una experiencia compartida. El uso compartido de espacios comunales en línea y la

comunicación entre pares es una "parte masiva de lo que excita a los jóvenes y, por tanto, debería contribuir a la persistencia y la motivación de los usuarios para aprender" (Mason y Rennie, 2007).

4.2. Educar al nativo digital

El rápido desarrollo de la Web 2.0 y de las redes sociales supone un reto para los sistemas de gestión del aprendizaje patentados (LMS) que son implementados por las universidades e instituciones de educación superior. Los LMS como "Moodle o Blackboard" son aplicaciones de software para la gestión y administración de contenidos de enseñanza y evaluación para la educación y programas de "e-learning". Inicialmente diseñados para el usuario individual, el acceso a ellas ha ido evolucionando para incluir funciones sociales y de colaboración social, permitiendo a los usuarios una mayor interacción con compañeros, así como la instrucción descendente. Incluso con la adición de las nuevas características de interacción social. Los LMS se consideran inflexibles y orientados al profesor. Se utilizan principalmente por el personal docente como repositorios de información para los materiales del curso, como las presentaciones de clases y material complementario (Bubas et al. y Ryan et al., 2011). La única ventaja de utilizar un LMS es que todo el contenido de aprendizaje se almacena y en un único Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). El contenido creado por los estudiantes en diferentes sistemas de la Web 2.0, como blogs o "Instagram" pueden estar fragmentados y distribuidos en espacios web mal organizados. Esta fragmentación impide un fácil acceso a la información y tiene un impacto negativo en el aprendizaje entre pares y la distribución del conocimiento (Ryan et al., 2011).

Bubas et al. (2011) proponen un entorno más integrado que combina un sistema Moodle con herramienta sociales incorporada y el sistema de portafolio electrónico Mahara. Los autores encontraron que los artefactos creados por las diferentes herramientas se gestionaban dentro del sistema integrado. Los autores concluyen que la integración de estas plataformas de aprendizaje con la funcionalidad de la Web 2.0 tiene el potencial de crear un entorno de aprendizaje personalizados para los estudiantes. Esto es de valor en los entornos de aprendizaje híbrido o mixto que combinan el aprendizaje tradicional presencial con el entornos de aprendizaje en línea. Ryan et al. (2011) destacan las limitaciones de la movilidad de los sistemas de Aprendizaje en comparación con los SNS. Moodle sólo está disponible para dispositivos iPhone (no para Blackberry o Android). Blackboard debe ser facilitado por cada universidad estableciendo y mantener una aplicación de servicio móvil para proporcionar un servicio móvil a los estudiantes.

Blackboard ha tratado de corregir esta situación ofreciendo una aplicación de Facebook con algunas funcionalidad de Blackboard. Aunque los SNS

no son siempre ideales en todas las situaciones de aprendizaje, en general "la adaptación educativa, cultural y social de los estudiantes puede beneficiarse de las características que ofrece un SNS".

5. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

A día de hoy, Instragram ha desbancado a Facebook (aunque pertenecen a la misma empresa) como la red social favorita de los jóvenes y adolescente, teniendo como único rival a la App Tiktok[1]. Esta App, más directa y sobre todo más íntima, hizo que los jóvenes se decantaran por ella, viéndola como un espacio propio, alejado del uso de las web que hacen los mayores, como es el caso de Facebook. Su popularidad es tal que tiene en la actualidad más de mil millones de usuarios, siendo como decimos la red social por predilecta de nuestro alumnado, y por tanto una herramienta con muchísimas posibilidades de ser usada con tintes didácticos. Por tanto nuestra idea consiste en crear perfiles compartidos entre varios profesores, que tendrán acceso a una cuenta única, con un mismo correo y contraseña. Esta cuenta será usada por todos los profesores implicados en la idea, como se decía antes, de tal manera que todos puedan subir fotografías e historias, así como comprobar las respuestas del alumnado y trasvasar estos datos a un Excel de control. Explicamos ahora la metodología de la propuesta.

Consiste esta en la creación de un perfil por parte de los docentes. Estos subirán fotos al perfil, que deben ir acompañadas de un cuerpo de texto que explique contenidos relativos a la fotografía subida. Esta fotografía y su correspondiente comentario pueden ser para reforzar contenidos trasmitidos en clase o algún añadido a lo explicado en la misma. Esos contenidos son permanentes y se quedarán en el perfil mientras no borremos este. A pesar de ello, quizá la funcionalidad más atractiva de Instagram sean las *Historias*, estas son fotografías o videos subidas a una sección específica del perfil, que permanecen visibles durante 24 horas. Son más versátiles y atractivas que las fotografías como tal, así como tienen más funcionalidades, como los espectadores que han visto la historia, así como también pueden ser usadas para plantear preguntas o encuestas, que nos darán datos sobre la adquisición de contenidos o conceptos previos de nuestro alumnado.

A modo de ejemplo propondremos tres de las posibilidades que tiene esta aplicación para su uso didáctico. Como decíamos la sección con más posibilidades es *Historias*. Como vemos en la Imagen 1, este apartado tiene múltiples posibilidades, entre las que vamos a seleccionar las que tienen más posibilidades didácticas: Preguntas, Encuesta y Cuestionario.

[1] Para conocer la historia completa de Instagram, ver: https://marketing4ecommerce.net/historia-de-instagram-app/

IMAGEN 1. (Interface de Instagram en la sección Historias)



Fuente: Instagram, podemos ver marcadas las secciones: Preguntas, *que permiten preguntas abiertas.* Encuesta, *que permite una pregunta con dos posibles opciones y* Cuestionario, *que permite una pregunta con varias respuestas*

Veremos a continuación tres ejemplos de las posibilidades que tiene esta App en el área de ciencias sociales, utilizando las tres opciones antes remarcadas.

5.1. Preguntas

La sección *Preguntas*, permite subir una fotografía o vídeo (Imagen 2) y plantear una pregunta, los alumnos que contesten a esta pregunta, así como la respuesta dada nos aparecerán en otro interface privado, que solo podremos ver los profesores que manejemos la cuenta. A modo de ejemplo, subimos la obra *Noche Estrellada* de Vincent Van Gogh. La obra, así como el autor y estilo se habrán explicado con anterioridad en clase, lo que pretende esta idea es evaluar quienes han adquirido el conocimiento sobre la obra estudiada.

IMAGEN 2. (Ejemplo de la Sección Preguntas en las Historias de Instagram)



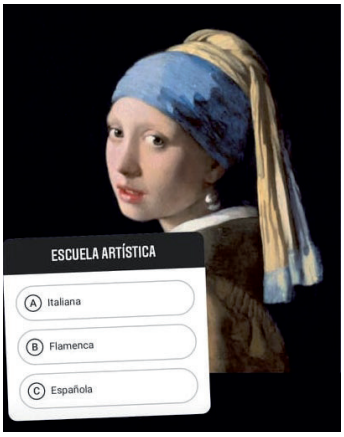
Fuente: Instagram, elaboración propia

5.2. Cuestionario

En este caso el procedimiento es el mismo, seleccionamos una imagen o vídeo la subimos a la sección *Historias*, y planteamos una nueva pregunta, pero en este caso tenemos una serie de respuesta múltiples, hasta 4 en las que además podemos seleccionar la respuesta incorrecta, lo que supone un nuevo desafío para los alumnos, al tener respuesta múltiple.

En este caso planteamos la obra: *La joven de la perla* de Johannes Vermeer, donde además planteamos una pregunta: ¿A qué escuela pertenece esta obra? Damos en este caso 3 opciones: Italiana, Flamenca y Española, seleccionando Flamenca como respuesta correcta (ver Imagen 3). Ahora sólo queda esperar a la respuesta de los alumnos.

IMAGEN 3. (Ejemplo de la Sección Cuestionario en las Historias de Instagram)



Fuente: Instagram, elaboración propia

5.3. Encuesta

Por último proponemos un ejemplo de Encuesta. En esta caso el procedimiento es el mismo, seleccionamos la imagen o el vídeo, y en esta caso optamos por la opción encuesta. Aquí los alumnos contestaran a una pregunta en la que sólo tendrán dos opciones de respuesta. Esto nos permitirá recopilar datos sobre la adquisición de aprendizajes pero además permite hacer preguntas de cualquier tipo, aunque la respuesta siempre será sí o no.

En este caso a modo de ejemplo (Imagen 4) hemos seleccionado la obra *Gioconda* de Leonardo Da Vinci, planteando la pregunta: ¿Es una obra maestra?. Como decíamos los alumnos solo pueden contestar sí o no.

IMAGEN 4. (Ejemplo de la Sección Encuesta en las Historias de Instagram)



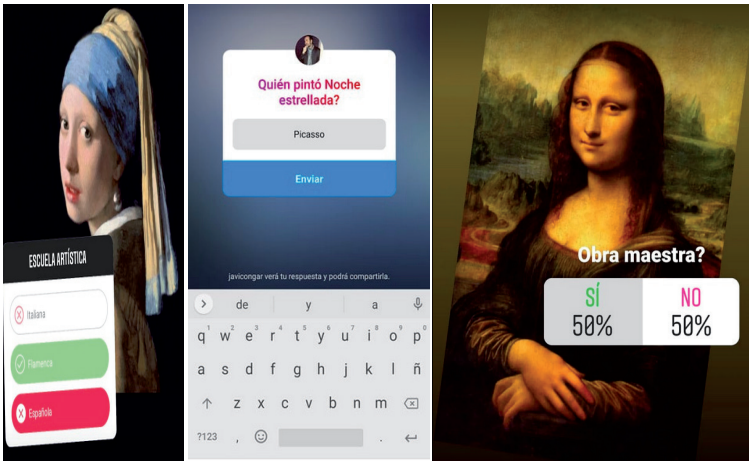
Fuente: Instagram, elaboración propia

Cómo podemos ver, esta aplicación tan usada por nuestros alumnos tiene multitud de opciones a nivel de uso didáctico. Claro está, para que pueden participar, nuestros alumnos debe ser seguidores de la cuenta en la que vamos a plantear la subida de imágenes, vídeos e historias. Siendo incluso una parte más de la asignatura, ya que podemos subir preguntas o *Post* explicativos o recordatorios del material explicado en clase las 24 horas del día.

Sería también interesante el uso creativo de esta propuesta, es decir no solo subir fotografías, cuadros, paisajes o vídeos formales, sino incluir el humor y la creatividad, lo que hará que sea incluso más cercado a la experiencia vivencial de

nuestros alumnos. Las respuestas dadas como decíamos podrán ser revisadas por el profesor que suba el *Post,* sabiendo que alumno ha contestado a la pregunta, así como la propia respuesta, como vemos en la Imagen 5.

IMAGEN 5. (Ejemplo de respuesta a las preguntas planteadas)

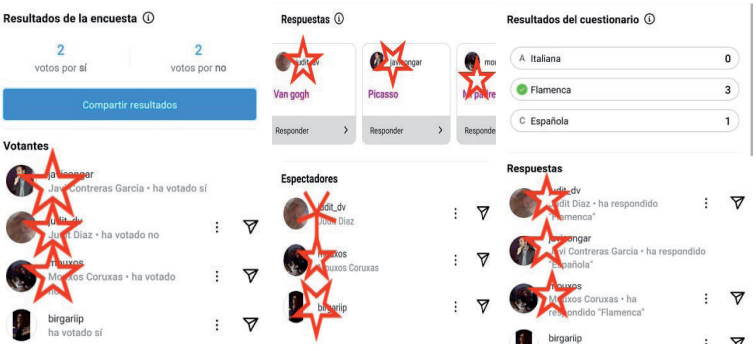


Fuente: Instagram, elaboración propia

Por último, si nos colocamos sobre cada una de las Historias subidas y deslizamos hacia arriba, podremos comprobar las respuestas de los alumnos, con su nombre y la contestación dada. Datos que pueden ser volcados en un Documento Excel para su evaluación, conservación o realización de otros estudios.

Mostramos ahora el interface con las respuestas a los ejemplos planteados (Imagen 6), desde donde como administradores de la cuenta podremos comprobar las respuestas dadas. Nota, las estrellas rojas son para preservar la identidad de los participantes en este ejemplo.

IMAGEN 6. (Interface de control de respuestas)



Fuente: Instagram, elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Creemos llegado este punto que nuestra propuesta es innovadora, adaptada al mundo digital y globalizado en el que vivimos y más cercana a los usos diarios y al entretenimiento de nuestro alumnado, pudiendo aprovechar esta aplicación para trasmitir conocimientos y evaluarlos.

Por tanto, creemos que cumplimos los objetivos planteados en esta propuesta de innovación docente para fomentar una Educación de Calidad. En cuanto al objetivo: *Indagar sobre el uso de Instagram como herramienta didáctica,* creemos que queda más que cumplido a lo largo del trabajo. Sobre: *Realizar un propuesta de aprendizaje basas en el uso de las redes sociales,* pensamos que queda más que clara al propuesta didáctica ideada y su valor en el mundo actual. Para: *Analizar su impacto de aprendizaje en el alumnado de Grado de Educación Primaria,* aunque no tenemos datos, ya que no hemos puesto en práctica aún la idea, creemos que tiene una gran potencialidad para mejorar la adquisición de conocimientos, basándonos en el uso que nuestro alumnado hace a diario y múltiples ocasiones de esta App. Finalizando con: *Evaluar sus resultados en la adquisición de conocimientos en el área de Ciencias Sociales,* tendremos que esperar a la aplicación de la idea para tener resultados claros de su valor como herramienta de adquisición de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, C. (2006). People power. Wired Magazine. https://www.wired.com/wired/%20archive/14.07/people.html

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education, 27*(2), 139–153. htpp://doi.org/10.1080/01587910600789498. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910600789498

Bubas, G., Coric, A., Orehovacki, T. (2011). The integration of students' artifacts created with Web 2.0 tools into Moodle, blog, wiki, e-portfolio and Ning. In *Proceedings of the 34th International Convention*, Croatia (pp. 1084-1089). https://www.semanticscholar.org/paper/The-integration-of-students'-artifacts-created-with-Bubas-Coric/ac5f17196876875f3543750bff6ec1d2a959b05b

Gitanjali, K. y Punjab, A. (2013). Research Paper on Social media:An Innovative Educational Tool, *Issues and Ideas in Education* Vol. 1 March, 43–50. https://www.semanticscholar.org/paper/A-Research-Paper-on-Social-media%3A-An-Innovative-Kalia/8b5b793408a89a30818cd02daf59ed22dbf19c72

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. In Jonassen, D. (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 785–811). Mahwah,

NJ: Lawrence Erlbaum. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.588.458&rep=rep1&type=pdf

Mason, R., y Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education* (1st ed.). Routledge. https://www.academia.edu/3007497/Elearning_and_social_networking_handbook_-_By_Robin_Mason_and_Frank_Rennie

Mason, R., y Rennie, F. (2007). Using Web 2.0 for learning in the community. *The Internet and Higher Education*, 10, 196–203. doi:10.1016/j.iheduc.2007.06.003. https://www.learntechlib.org/p/102604/

Neelamalar, M. y Chitra, P. (2009). Dept. of Media Sciences, Anna University Chennai, India, New media and society: *A Study on the impact of socialnetworking sites on indian youth, Estudos em Comunicaçäo, 6,* 125-145. http://www.ec.ubi.pt/ec/06/pdf/neelamalar-new-media.pdf

Ryan, S. D., Magro, M. J., Sharp, J. H. (2011). Exploring educational and cultural adaptation through social networking sites. *Journal of Information Technology Education*, *10*, 1-16. https://www.jite.org/documents/Vol10/JITEv10IIPp001-016Ryan883.pdf

Waqas, T., Madiha Mehboob, M., Asfandyar Khan , F. (2012). The Impact of Social Media and Social Networks on Education and Students of Pakistan, IJCSI *International Journal of Computer Science Issues*, Vol. 9, Issue 4, No 3. https://www.ijcsi.org/papers/IJCSI-9-4-3-407-411.pdf

Zagalaz-Sánchez, M.L., Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A. y Shmatkov, D. (2020). Study on the relationship between physical activity and the development of professional competence: *Findings from a study in Ukraine. Journal of Human Sport and Exercise, 15*(3), 591-607. https://doi.org/10.14198/jhse.2020.153.10

5

CONSTRUYENDO CIUDADES SOSTENIBLES A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS[1]

Daniel Camuñas García
María Encarnación Cambil Hernández
Begoña Serrano Arnáez
Magdalena Ramos Navas-Parejo

1. INTRODUCCIÓN

Los retos y fenómenos socioecológicos y sociopolíticos actuales, como el cambio climático, el desarrollo sostenible de las ciudades, las migraciones y los conflictos por los recursos, son temas que plantean retos relevantes para nuestra sociedad en su conjunto. Por lo tanto, estos temas deben ser parte integrante de la educación de las generaciones que se encargarán de desarrollar soluciones al respecto. Los factores que los impulsan son tanto naturales como antropogénicos y, como tal, la geografía es la materia escolar más relevante para explorar estos temas. La geografía se considera la asignatura que sirve de enlace entre la enseñanza de las ciencias naturales y la de las ciencias sociales, siendo la interacción entre el hombre y el medio ambiente el eje principal de la asignatura (Liceras Ruiz y Romero Sánchez, 2016).

Los juegos digitales comerciales también abordan estas cuestiones. Por ejemplo, el desarrollo urbano está en el centro de juegos como *Cities: Skylines* y *SimCity*, el cambio climático afecta al mundo del juego en *Civilization VI*, y en juegos de simulación política como *Tropico* y *Democracy* el jugador legisla sobre la migración, entre otras cosas. Estos juegos son muy populares, y una gran proporción de adolescentes juega a juegos digitales con frecuencia en su tiempo libre: alrededor del 97% de los jóvenes de 12 a 17 años en Estados Unidos lo hacen a diario o varias veces a la semana (Newzoo, 2021). Esta am-

[1] Este trabajo se deriva de la tesis doctoral "Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales", financiada con una beca FPU del Ministerio de Universidades con referencia FPU20/00281.

plia participación en estos juegos ilustra la gran influencia que pueden tener. Además, estos juegos tienen potencial en áreas como la motivación (Arnold, Söbke y Reichelt, 2019), la representación de los conocimientos relevantes para la geografía (Kim y Shin, 2016) y la necesidad de su aplicación, el aprendizaje contextual (Van Eck, 2006) y el pensamiento sistémico (Gaber, 2007). Por consiguiente, existen varias razones para incorporar los juegos al aprendizaje informal y formal de la geografía. Algunos estudios ya indican la eficacia del uso de juegos con aplicaciones educativas (Boyle et al., 2016), también específicamente en el contexto de la enseñanza de la geografía (Kim y Shin, 2016). Sin embargo, para explorar a fondo las potencialidades y limitaciones del medio para la enseñanza de la geografía, con el fin de permitir aplicaciones didácticas significativas, no sólo hay que tener en cuenta los propios juegos y sus jugadores al estudiar el medio, sino también a los desarrolladores. En particular, debería investigarse su enfoque en la incorporación de los temas de la vida real mencionados, por diversas razones.

En primer lugar, la promoción de la alfabetización mediática es ahora una parte integral de la misión educativa en casi todas las asignaturas escolares, incluida la geografía. La alfabetización mediática es una habilidad clave que los estudiantes deben desarrollar para hacer un uso responsable de los medios de comunicación a los que están expuestos a diario. En particular, la capacidad de examinar y manejar críticamente los medios de comunicación sólo puede desarrollarse si se comprende el medio en cuestión con la mayor profundidad posible. En el caso de los juegos, esto incluye las intenciones de los desarrolladores y las limitaciones dentro del proceso de diseño, que influyen en la forma en que se representan los temas de la sociedad real en los juegos. Por lo tanto, puede ser útil entender cómo surgen las desviaciones de las representaciones realistas para poder reflexionar sobre ellas de manera informada en clase (Gaber, 2007).

En segundo lugar, conocer los puntos de vista y los enfoques de los desarrolladores de juegos comerciales que tratan temas geográficos también podría ser valioso para la industria de los juegos educativos. Los juegos educativos actuales siguen siendo, en gran medida, menos motivadores y atractivos para los jugadores que sus parientes comerciales (Shen, Wang y Ritterfeld, 2009), a pesar de que ambos representan temas de la vida real. Sin embargo, la motivación y el aprendizaje están profundamente entrelazados, ya que para cada situación que exige una acción, el cerebro humano comprueba si la acción promete placer (Graesser et al., 2009). Esta evaluación determina la disposición de la persona a realizar la acción, lo que también se aplica a las situaciones de aprendizaje. La investigación en neurociencia también descubrió que el grado de interés o entusiasmo de un alumno se correlaciona positivamente con el rendimiento de la memorización (Graesser et al., 2009). Por lo tanto, la com-

prensión del diseño de los juegos comerciales en relación con el realismo de los temas educativos, o el conocimiento de por qué los desarrolladores se desvían de una representación realista, podría ayudar a mejorar el proceso de diseño de futuros juegos para el aprendizaje.

Por último, hay que reconocer que los juegos "realistas" pueden influir en los conceptos, las percepciones y las actitudes de sus jugadores, ya sea de forma intencionada o no, lo que hace que sea vital entender el diseño de los juegos y los pensamientos que hay detrás. Reyes y Adams (2010) afirman que los juegos que modelan sistemas de la vida real son "una fuerza educativa e ideológica" (p. 161). Sin embargo, incluso el contenido ficticio de los medios narrativos puede tener un impacto en las creencias y actitudes hacia temas del mundo real cuando se mezclan elementos fantásticos y realistas. En el contexto de los juegos, esto significa que incluso los juegos que sólo toman prestados algunos elementos de la realidad pueden ser percibidos como realistas, provocando una confusión entre la fantasía y la realidad, y haciendo que los jugadores asuman las ideas y los mensajes ocultos de los diseñadores en el espacio del videojuego. Incluso se considera que los juegos digitales tienen un "poder de persuasión" más fuerte que otros medios, ya que son interactivos y sumergen a los jugadores en su mundo virtual (Bogost, 2007). Este poder persuasivo de los juegos sugiere que, en el contexto de los temas sociales reales, los juegos pueden tener tanto efectos positivos y educativos como impactos problemáticos. Esto hace que la comprensión de la forma en que se tratan los temas de la vida real en el proceso de diseño sea valiosa para una reflexión beneficiosa sobre el contenido del juego, especialmente para los profesores que deben guiar dicha reflexión en clase.

2. JUEGOS DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADES

Desde el lanzamiento de *SimCity* hace un cuarto de siglo, los juegos de construcción de ciudades (CBG) han introducido a millones de personas en sistemas urbanos complejos, inspirando a nuevas generaciones de urbanistas, ingenieros de tráfico y teóricos del urbanismo. En las aulas formales, tanto en la escuela como en la universidad, varias iteraciones de *SimCity* han demostrado ser herramientas pedagógicas valiosas. Gaber (2007) sostiene que las simulaciones como *SimCity* ayudan a los estudiantes a pensar de forma holística; a entender las ciudades como un sistema complejo con muchas partes interconectadas e interdependientes. También pueden ayudar a reforzar el pensamiento crítico cuando los alumnos se enfrentan a los numerosos retos que plantea la gestión de una ciudad (por ejemplo, el tráfico, la contaminación, la delincuencia, las catástrofes naturales, el flujo de caja negativo, la acumulación de residuos o el

malestar ciudadano). Otros estudios han demostrado la eficacia de los CBG para reforzar las habilidades de pensamiento crítico e introducir a los estudiantes en los patrones y procesos geográficos (Nilsson y Jakobsson, 2011; Ting y Yang, 2012; Kim y Shin, 2016). Sin embargo, a nivel universitario, y en particular cuando se utilizan en la enseñanza de la sostenibilidad, las limitaciones e imprecisiones de estos juegos limitan su utilidad para comprender procesos urbanos complejos.

A pesar de sus limitaciones como herramienta pedagógica formal, los CBG y otros videojuegos pueden seguir representando un medio eficaz y excepcionalmente ventajoso para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (de Freitas y Oliver, 2006; Feng, Spence y Pratt, 2007). Squire (2003) sugirió que los juegos de estilo de simulación, como *SimCity*, y los de estrategia, como *Civilization VI*, pueden constituir medios de aprendizaje especialmente eficaces porque "colocan a los alumnos en una posición única para comprender la dinámica de un sistema" (p. 53). Estos juegos orientados a los escenarios permiten al jugador manipular variables que de otro modo serían difíciles o imposibles de ajustar en el mundo real. El tiempo, por ejemplo, a menudo puede acelerarse o ralentizarse para observar mejor los cambios del sistema. Las simulaciones también tienden a tener una "relación con la realidad y las situaciones de la vida real, lo que permite que se produzca un aprendizaje exploratorio" (de Freitas y Oliver, 2006, p. 348), aunque este elemento puede ser limitado en todos los "juegos serios", salvo en unos pocos, los que se han diseñado pensando en la enseñanza y la formación (Annetta, 2008).

Para la Geografía, los videojuegos pueden representar un puente entre la teoría y la práctica. La capacidad de manipular el espacio y el tiempo, y de superponer y utilizar múltiples capas de datos a la vez en los juegos de simulación, por ejemplo, refleja muchas de las capacidades de un sistema de información geográfica (SIG). Como sugirió Squire (2003, p. 53), "*SimCity* es una herramienta extremadamente potente y útil similar a los SIG, que involucra a los estudiantes y proporciona visualizaciones espaciales". Los videojuegos también pueden ayudar a desarrollar el conocimiento geográfico, la creatividad y la conciencia espacial. Mientras que juegos como *Where on Earth Is Carmen Sandiego?* y *GeoNet* refuerzan los conocimientos geográficos básicos (Brysch, Huynh y Scholz, 2012), otros como *SimCity* y *Minecraft* desafían al jugador a pensar de forma crítica y creativa, y a resolver problemas con dimensiones espaciales definidas. Se ha descubierto que los juegos de acción mejoran la cognición espacial (Feng, Spence y Pratt, 2007), mientras que los CBG y otros juegos de simulación/estrategia animan al jugador a ejercitar el pensamiento crítico mientras se critica continuamente diferentes teorías y estrategias (Gaber, 2007; Nilsson y Jakobsson, 2011). Por lo tanto, las reglas de la simulación y la forma en que el juego responde a las aportaciones del usuario contribuyen necesariamente a conformar las percepciones de los jugadores sobre los sistemas del mundo real y sus geografías.

Situados dentro del género de la simulación, los CBG son juegos "sandbox" de final abierto, sin un objetivo explícito ni una única forma de "ganar" (Squire, 2003). Los jugadores son libres de explorar un mundo abierto en el que pueden crear, destruir y reimaginar una amplia variedad de tipologías urbanas. Los jugadores llegan a comprender las reglas y las condiciones del juego principalmente a través de la prueba y el error. Al igual que en una ciudad real, deben equilibrar la oferta y la demanda de los distintos usos del suelo (residencial, comercial e industrial), proporcionar servicios e infraestructuras (por ejemplo, carreteras, agua, alcantarillado, electricidad, policía y bomberos), establecer y recaudar impuestos y velar por la salud, la felicidad y la educación de sus ciudadanos. Aunque a los jugadores se les presenta un "campo de juego sin fronteras" virtual, se ven constreñidos por los límites y las suposiciones de las mecánicas del juego, y se guían por las ideologías y los prejuicios incorporados de los desarrolladores del juego. Por ejemplo, la mayoría de los CBG fomentan activamente el crecimiento demográfico y económico, y a menudo incentivan esta singular progresión con edificios especiales, hitos y otras recompensas que se "desbloquean" cuando se alcanzan determinados hitos.

3. EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL JUEGO DIGITAL

Los juegos que utilizan escenarios del mundo real han tenido éxito a la hora de crear autoconciencia sobre las prácticas de conservación de la energía (Yang, Chien y Liu, 2012), crear conciencia de los ecosistemas equilibrados y los procesos ecológicos (Tan y Biswas, 2007) y tomar medidas para la protección del medio ambiente y el reciclaje (Wu y Huang, 2015). Los escenarios del mundo real en los juegos son contextuales y representativos de la interconexión que existe en los entornos de la vida real. Los juegos de sostenibilidad ambiental pueden introducir la complejidad en contextos situados y significativos mediante la representación de escenarios del mundo real (Nordby et al., 2016), que ayudan a crear una mentalidad sostenible en los alumnos.

La educación para la sostenibilidad se basa en el pensamiento sistémico y en ejercicios de resolución de problemas y no se limita a la adquisición de conocimientos fácticos. Los juegos digitales diseñados como sistemas complejos para facilitar el aprendizaje de la sostenibilidad ayudan a los alumnos a comprender cómo cada acción o comportamiento puede afectar a todas las demás partes de ese sistema complejo.

Según Knol y De Vries (2011), los sistemas "complejizados" de los juegos digitales crean un "espíritu de indagación" para explorar diferentes escenarios y dan a los alumnos la capacidad de enfrentarse a la incertidumbre, aceptar el fracaso y pensar en estrategias alternativas, que son habilidades fundamentales para tomar decisiones relacionadas con la sostenibilidad. Esta idea fue aprove-

chada por Wu y Huang (2015), que diseñaron un juego basado en la resolución de problemas en la gestión de residuos urbanos y examinaron los factores que afectaban a las decisiones tomadas por los dos grupos de alumnos: estudiantes de primaria y estudiantes de grado. Los alumnos tenían que guiar el desarrollo de una ciudad en el juego aplicando estrategias de gestión, equilibrando el crecimiento económico y la protección del medio ambiente, además de tener en cuenta la contaminación que podían causar sus acciones. Al construir diferentes edificios con distintos índices medioambientales, como administradores de una ciudad, los alumnos tenían que "conservar la naturaleza, aprender los límites del crecimiento y desarrollar conocimientos sobre las operaciones dinámicas necesarias para gestionar una ciudad limpia" (p. 568). Este tipo de juegos permite a los alumnos poner a prueba sus comportamientos en sistemas complejos en los que intervienen muchas partes y entornos interconectados.

El pensamiento sistémico permitirá a los alumnos pensar y aprender sobre la interrelación entre los acontecimientos (Nordby et al., 2016) y examinar los resultados de los comportamientos en cuestión de minutos, a diferencia de lo que ocurre en entornos reales (Wu y Huang, 2015). Por lo tanto, los juegos proporcionan a los alumnos diferentes opciones, les ayudan a decidir y aplicar soluciones innovadoras y a ver los resultados de sus decisiones dentro de un sistema complejo. Knol y De Vries (2011) explican que los jugadores se involucran en tareas cognitivamente exigentes y participan en la resolución de problemas y en la toma de decisiones en el marco de "problemas mal estructurados, circunstancias imprevisibles, propiedades y comportamientos emergentes del sistema y un desarrollo no lineal de los acontecimientos" (p. 9).

4. CONCLUSIONES

La reflexión sobre las limitaciones y los prejuicios de los juegos de ordenador no tiene por qué ser sólo un ejercicio académico. Cuando se utilizan en el aula como herramienta pedagógica formal, los alumnos pueden beneficiarse de la evaluación crítica de la simulación y de la reflexión sobre los prejuicios del juego y los suyos propios. En la escuela primaria, esta tarea podría consistir simplemente en pedir a los alumnos que identifiquen las formas en que la simulación no es realista o no refleja determinados atributos de las ciudades reales. En la universidad, los estudiantes pueden llevar este ejercicio más allá, identificando cómo sus conocimientos y experiencia han influido en su forma de abordar el juego. El uso de los juegos de simulación al principio y al final del curso también podría ayudar a los estudiantes a evaluar cómo han evolucionado sus suposiciones y conocimientos sobre las ciudades reales, así como su capacidad para criticar sus propias suposiciones y prejuicios, y los de los desarrolladores del juego. Incluso fuera del aula, los jugadores tienen la oportunidad de reflexionar.

Aunque no exista una ciudad ideal, sí hay una serie de parámetros ampliamente aceptados para la habitabilidad y la sostenibilidad urbanas, entre los que destacan el diseño orientado al ser humano y la equidad. El abrumador énfasis que se ha puesto hasta ahora en el transporte personal, el desarrollo autocéntrico sin ubicación y las dinámicas sociales muy simplificadas, hace que se plantee el reto de desarrollar CBG que no sean ni utopía ni distopía, sino representaciones más completas y conscientes de la urbanidad en toda su variedad. Sin embargo, esta prescripción se ve matizada por el firme reconocimiento de la capacidad de acción de cada jugador. Los jugadores, al igual que los juegos, no son una pizarra en blanco; aportan al entorno del juego conocimientos y experiencia, así como prejuicios y estereotipos preconcebidos sobre las ciudades y sus habitantes. Por tanto, los juegos de ordenador pueden constituir una ventana única a lo que la sociedad ha llegado a valorar o, al menos, a esperar de sus lugares urbanos. De hecho, tanto como ventana al arte que imita a la vida, como en calidad de lente a través de la cual la vida puede llegar a imitar al arte, es probable que los CBG tengan un impacto mucho mayor en nuestro mundo urbano que cualquier libro de texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Annetta, L. A. (2008). Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. *Theory Into Practice, 47*(3), 229-239. https://doi.org/10.1080/00405840802153940

Arnold, U., Söbke, H., y Reichelt, M. (2019). SimCity in Infrastructure Management Education. *Education Sciences, 9*(3), 209. https://doi.org/10.3390/educsci9030209

Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. MIT Press.

Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro C., y Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education, 94*, 178-192. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003

Brysch, C. P., Huynh, N. T., y Scholz, M. (2012). Evaluating Educational Computer Games in Geography: What is the Relationship to Curriculum Requirements?. *Journal of Geography, 111*(3), 102-112. https://doi.org/10.1080/00221341.2011.609998

De Freitas, S., y Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?. *Computers & Education, 46*(3), 249-264. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.007

Feng, J., Spence, I., y Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science, 18*(10), 850-855. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x

Gaber, J. (2007). Simulating Planning: SimCity as a Pedagogical Tool. *Journal of Planning Education and Research, 27*(2), 113-121. https://doi.org/10.1177/0739456X07305791

Graesser, A., Chipman, P., Leeming, F., y Biedenbach, S. (2009). Deep Learning and Emotion in Serious Games. En U. Ritterfeld, M. Cody y P. Vorderer (Eds.), *Serious Games: Mechanisms and Effects* (pp. 83-102). Routledge.

Kim, M., y Shin, J. (2016). The Pedagogical Benefits of SimCity in Urban Geography Education. *Journal of Geography, 115*(2), 39-50. https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1061585

Knol, E., y De Vries, P. W. (2011). EnerCities — A Serious Game to Stimulate Sustainability and Energy Conservation: Preliminary Results. *eLearning Papers, 25*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1866206

Liceras Ruiz, Á., y Romero Sánchez, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Pirámide.

Newzoo. (2021). *Newzoo Global Games Market Report 2021*. Newzoo. https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2021-free-version/

Nilsson, E. M., y Jakobsson, A. (2011). Simulated Sustainable Societies: Students' Reflections on Creating Future Cities in Computer Games. *Journal of Science Education and Technology, 20*(1), 33-50. https://doi.org/10.1007/s10956-010-9232-9

Nordby, A., Øygardslia, K., Sverdrup, U., y Sverdrup, H. (2016). The art of Gamification; Teaching Sustainability and System Thinking by Pervasive Game Development. *The Electronic Journal of e-Learning, 14*(3), 152-168. *https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1752*

Reyes, I., y Adams, S. (2010). Screening Play: Rules, Wares, and Representations in "Realistic" Video Games. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture, 4*(2), 149-166.

Shen, C., Wang, H., y Ritterfeld, U. (2009). Serious Games and Seriously Fun Games. En U. Ritterfeld, M. Cody y P. Vorderer (Eds.), *Serious Games: Mechanisms and Effects* (pp. 48-61). Routledge.

Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Games and Simulation, 2*(1), 49-62.

Tan, J., y Biswas, G. (2007). Simulation-Based Game Learning Environments: Building and Sustaining a Fish Tank. En *Proceedings of the First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning* (pp. 73-80). https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2007.44

Ting, Y., y Yang, C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and

learning motivation. *Computers & Education, 59*(2), 365-377. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.012

Van Eck, R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *EDUCAUSE Review, 41*(2), 16-30. https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0620.pdf

Wu, K., y Huang, P. (2015). Treatment of an Anonymous Recipient: Solid-Waste Management Simulation Game. *Journal of Educational Computing Research, 52*(4), 568-600. https://doi.org/10.1177%2F0735633115585928

Yang, J. C., Chien, K. H., y Liu, T. C. (2012). A Digital Game-Based Learning System for Energy Education: An Energy Conservation PET. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(2), 27-37.

6

EL DISEÑO PARTICIPATIVO Y DIGITAL DE LA SOSTENIBILIDAD ESCOLAR A TRAVÉS DE LA CIUDADANÍA ESPACIAL

Rafael de Miguel González
María Sebastián López
Ondrej Kratochvil

1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo el método de trabajo y guía planteados por la Unión Europea DigComp 2.1 (Carretero et al, 2017) y DigCompEdu (Redecker, 2017), para apoyar la comprensión de la competencia digital para los ciudadanos europeos, el proyecto europeo INPAD supone una experiencia de aprendizaje de la sostenibilidad urbana, ya que procura el conocimiento y la intervención participativa relativas al centro educativo, a su entorno inmediato, así como a su integración con el medio urbano y social en el que se ubica. La educomunicación en la red se ha convertido en los últimos años en un pilar fundamental para el intercambio y la difusión de contenidos desde muy diversas instituciones, dando lugar a un contexto idóneo para la cultura escolar y la educación patrimonial. La esfera digital favorece de forma abierta y flexible establecer procesos de conocimiento, comprensión, puesta en valor, sensibilización y disfrute del patrimonio urbano local, situando a las redes como un medio educativo en un contexto universal, por el que el medio digital contribuye a democratizar, educar y socializar, ya que establece nuevas herramientas de comunicación y entornos para la interacción.

Por otra parte, durante la última década, se ha producido un cambio hacia procesos de toma de decisiones más democráticos y participativos. Entre otras instituciones, la UE promueve y desarrolla la gobernanza participativa al involucrar de manera significativa a las partes interesadas relevantes en todas las fases del ciclo político, desde la identificación del problema hasta la evaluación de la política y reconociendo el valor agregado de tal compromiso. Este "giro participativo" se fundamenta en los métodos de consulta / participación de los distintos grupos ciudadanos y sociales desarrollados en las últimas décadas. Sin embargo, el proceso ha mejorado enormemente con la explosión de nuevas tecnologías y herramientas

de redes sociales, especialmente con aquellas que utilizan la geolocalización, y que permiten la adquisición de la competencia en ciudadanía espacial (Gryl et al., 2010; Donert et al. 2019; De Miguel et al, 2020, Sebastián et al., 2020).

En paralelo, educadores patrimoniales, en colaboración con arquitectos y urbanistas (Sanoff, 2002) han desarrollado herramientas y métodos de Diseño Participativo. Sin embargo, el desafío actual a nivel europeo es incluir el Diseño Participativo en el contexto de Procesos de aprendizaje basados en Diseño Abierto e Innovación Democrática. En otras palabras, desarrollar un enfoque diferente para analizar y rediseñar el espacio público, desde una acción comunicativa que fomente la conservación y el fomento del patrimonio cultural por las comunidades educativas que contribuyen sí a lograr ciudades más sostenibles.

La presente investigación analiza la plataforma INPAD y su experimentación en el aula, así como presenta los resultados de aprendizaje de la intervención educativa. Al crear espacios de aprendizaje y comunicación, los miembros de las comunidades patrimoniales (incluidos estudiantes, profesores, padres y autoridades locales) interactúan más con los lugares patrimoniales que consideran como suyo. Por lo tanto, el bien patrimonial y su entorno escolar se vuelve más amigable y el proceso de aprendizaje más familiar. Además, el Diseño Participativo se convierte en una nueva experiencia pedagógica y una experiencia de aprendizaje en ciencias sociales (geografía, historia, historia del arte), aplicada y basada en la construcción comunitaria de valores ciudadanos y en la transformación tecnológica.

2. DISEÑO PARTICIPATIVO Y COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

2.1. Principios del diseño participativo

En la última década se ha producido un cambio real hacia procesos de toma de decisiones más democráticos y participativos. Entre otras instituciones, la Unión Europea (UE) promueve y desarrolla la gobernanza participativa mediante la implicación significativa de las partes interesadas en todas las fases del ciclo político, desde la identificación del problema hasta la evaluación de las políticas y el reconocimiento del valor añadido de dicho compromiso. Este "giro participativo" se basa en los diversos métodos de consulta/participación de los ciudadanos y grupos sociales desarrollados en las últimas décadas. Sin embargo, el proceso se ha visto muy favorecido por la explosión de las nuevas tecnologías y las herramientas de las redes sociales en la última década.

La participación y el diseño participativo son conceptos amplios. Sin embargo, hay algunos métodos básicos que se suelen utilizar y algunos pasos que se siguen en la mayoría de los proyectos educativos de diseño participativo que se pueden identificar y presentar. En cualquier caso, la planificación participativa puede considerarse un proceso en el que:

- El proceso se estructura de acuerdo con los objetivos y actividades básicas del diseño participativo.
- Se promueve la interacción entre los diseñadores (y, por tanto, los responsables de la toma de decisiones espaciales) y los demás grupos implicados para tomar una decisión espacial o desarrollar una propuesta de diseño con la participación de todos los agentes escolares.
- Se aplica una combinación de técnicas y herramientas.

También hay ciertos elementos básicos que siguen los planificadores para organizar un proceso de diseño participativo. Como se indica a continuación, un proyecto educativo de diseño participativo:

- Se basa en la creencia de que los afectados por una decisión tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones.
- Incluye la promesa de que las aportaciones de la comunidad escolar influirán en la decisión.
- Promueve decisiones sostenibles al reconocer y comunicar las necesidades e intereses de todos los participantes.
- Facilita la participación de aquellos que estarán potencialmente influenciados por la decisión o que tienen un mayor interés.
- Busca ideas de los participantes para planificar su participación por sí mismos.
- Proporciona a los participantes la información que necesitan para participar de forma constructiva.
- Comunica a los participantes cómo han influido sus opiniones en la decisión final.

2.2. Diseño participativo como método didáctico para el aprendizaje del pensamiento espacial

Los procesos espaciales, en el plano educativo, se refieren a la ubicación de los objetos, sus formas, sus relaciones y trayectorias. El reconocimiento de los conocimientos espaciales enriquece el enfoque educativo tradicional sobre el desarrollo de la alfabetización y las habilidades para incluir un dominio cognitivo particularmente relevante para los logros en la vida real, para el descentramiento individual del alumno y su conexión con el entorno social que le rodea en sus diferentes escalas geográficas, desde la local a la global.

El pensamiento espacial no ha recibido el mismo nivel de interés en la educación que la lectura, la comunicación escrita y el razonamiento computacional, aunque es uno de los principales elementos comunes en otros tipos de pensamiento como el matemático o el científico. Por ello, la cartografía y la planificación espacial pueden ser utilizadas por los alumnos para acercarse a conceptos como la numeración, la medición, los patrones, las relaciones, las funciones, los datos, la probabilidad, etc.

Sin embargo, el mapa, como herramienta espacial métrica absoluta, basada en reglas "sintácticas", ilustra el espacio de forma abstracta. En consecuencia, el mapa en la aprehensión del espacio requiere dos enfoques diferentes pero simultáneos: El mapa como objeto cognitivo y el mapa como objeto de conocimiento espacial. En el primer enfoque, el mapa opera como intersección entre el espacio cognitivo y el real, y en el segundo, como objeto de conocimiento espacial. Además, para que el espacio se vuelva perceptible es necesario una serie de procesos-etapas destinados a familiarizar a los alumnos con los tres componentes principales del pensamiento espacial, a saber, la cognición sobre, en y con el espacio. Esta doble naturaleza del espacio permite que el diseño participativo se convierta en una herramienta educativa de planificación y simule así la comprensión de relaciones como la "distancia", la "proximidad" y la "distribución". En consecuencia, la esencia del diseño viene determinada por la interacción de dos procesos cognitivos diferentes: el espacio escolar como sujeto, y el espacio escolar como objeto de conocimiento espacial, de comprensión espacial y de razonamiento espacial.

Además, el proceso educativo participativo proporciona los siguientes objetivos:

- Analizar un tema de investigación sobre el espacio escolar y su entorno urbano próximo
- Expresar nuevas ideas.
- Organizar las ideas y preguntas en grupos
- Asumir la responsabilidad hacia el objetivo del proyecto
- Asumir ciertos lugares en un momento determinado, encontrar información y respuestas a preguntas, a partir de fuentes y datos fiables
- Ser capaz de evaluar la contribución de la respuesta
- Cooperar con otros

En la perspectiva didáctica, potencia fuerte objetivos de actuación geoespacial:

- Ayuda a los niños a destacar los elementos territoriales que tienen sentido
- Transforma la información espacial en un espacio social
- Sirve de base para las intervenciones a escala urbana
- Requiere una contribución activa de los sujetos para promover el cambio, con personas y con el espacio.

2.3. La competencia digital en el diseño participativo

A pesar del fuerte proceso de digitalización que han conocido los países europeos en los últimos años, y especialmente tras la pandemia de Coviod-19. todavía existe un gran desconocimiento de los posibles beneficios derivados del uso de herramientas digitales, tecnologías basadas en la nube y datos abiertos

en la educación escolar. Las tecnologías digitales se utilizan actualmente en la mayoría de los ámbitos laborales; este uso tan importante y, en ocasiones, inevitable, debería ser parte esencial del proceso de crecimiento y educación responsable y correcta de los alumnos.

Tal y como se expresa en los modelos de referencia DigComp 2.1. y DigComp.edu, de la Comisión Europea, los datos abiertos son una herramienta fundamental para mejorar el compromiso democrático de los jóvenes para convertirse en ciudadanos activos, capaces de explotar la información para mejorar su comunidad local y dar forma a las políticas públicas. De hecho, todos los estudiantes necesitan competencias de ciudadanía digital para participar plenamente en sus comunidades y tomar decisiones inteligentes en línea, e incluso influir como los responsables de la toma de decisiones de su propio espacio físico y social, como se demostró en el proyecto YouthMetre (Donert et al., 2019), en donde la participación social en se fundamentó en la adquisición de la competencia digital, aunque en un contexto de educación no formal.

3. LA PLATAFORMA DIGITAL INPAD

3.1. Elección de plataforma digital

El proyecto europeo *Participatory Design in Schools: Development of an innovative methodology for public space design in and around schools* (INPAD) tiene como objetivo poner a prueba el diseño y la práctica de una metodología innovadora de diseño participativo para el diseño del espacio público interior y del entorno escolar, hacia una participación más compleja y a largo plazo de actores diversos y heterogéneos de toda la comunidad escolar en los procesos estratégicos y de gestión del diseño del espacio público.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Desarrollar el concepto de Diseño Participativo para la educación escolar, centrándose en la planificación y el diseño de un proceso estratégico y de gestión para el diseño del espacio público (dentro y alrededor de las escuelas).
- Proporcionar herramientas e instrumentos digitales para el Diseño Participativo en las escuelas.
- Animar a toda la comunidad (profesores, alumnos, padres, autoridades locales) a tomar conciencia de la importancia del Diseño Participativo del espacio público.
- Difundir el concepto de diseño participativo en la comunidad, involucrando a los actores clave.

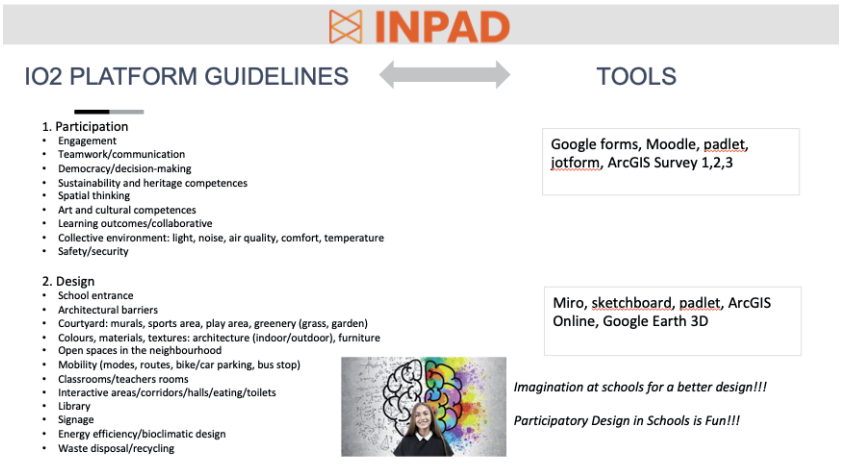
El proyecto europeo INPAD pretende desarrollar el diseño participativo a partir de la adquisición de las competencias específicas de pensamiento espacial

y ciudadanía espacial (De Miguel y De Lázaro, 2020), aplicando los principios del modelo TPACK al aprendizaje móvil y a la información geoespacial, sobre los que existen evidencias de aprendizaje (Sebastián y De Miguel, 2020) relativas a la consecución de los objetivos señalados en DigComp 2.1. y en DigComp.edu.

El proyecto se centra en el diseño, desarrollo y experimentación en los centros escolares de una herramienta digital, la plataforma INPAD. Su funcionalidad didáctica es el resultado de una amplia encuesta a los diferentes socios del proyecto -Universidades, colegios y centros de formación en España, Francia, Bélgica y Grecia-. Sin entrar en el detalle de esta encuesta, que es objeto de una publicación específica adicional, los resultados de la misma han mostrado que los profesores han establecido una preferencia sobre las diferentes categorías establecidas como fundamentales para llevar a cabo un proceso de diseño participativo a través de una plataforma digital: acceso, roles de los usuarios, contenido, diseño colaborativo, toma de decisiones del proceso participativo, etc. Así, aquellas funciones relacionadas con el aprendizaje colaborativo han sido las preferidas por los encuestados: mapeado colaborativo (ArcGIS online, QGIS, Open Street Map), recursos compartidos (textos, imágenes, vídeos), herramientas de dibujo colaborativo, junto a una constante interacción entre los roles los usuarios de la plataforma (profesores y alumnos, pero también entre sí).

Toda esta información, proporcionada por los usuarios finales de la plataforma, junto con los elementos básicos de los dos conceptos esenciales del proyecto (Imagen 1), concluyeron con la elección de la plataforma Moodle como soporte de las diferentes herramientas de diseño participativo, pero sobre todo de una secuencia didáctica que se ha diseñado para dar coherencia a todo el proceso de implementación del proyecto educativo, de innovación y de investigación.

IMAGEN 1. Elementos del diseño participativo

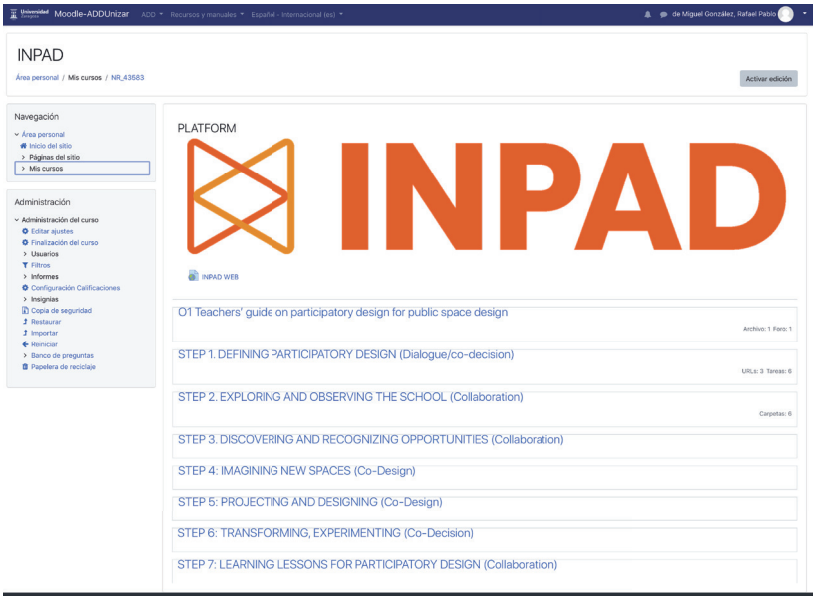


3.2. Secuencia didáctica que estructura la plataforma

A partir del análisis de diversos proyectos educativos previos relacionados con el diseño participativo, así a partir de las diferentes categorías y competencias digitales señaladas en DigCom 2.1., se ha procedido a realizar una secuencia didáctica en siete pasos que permite alternar los procesos educativos de codecisión, colaboración y co-diseño. Desde un diagnóstico inicial del espacio escolar y su entorno urbano inmediato, se pasa a una fase de programa de necesidades, de diseño y de ejecución de las intervenciones sobre el espacio escolar, para concluir en un último momento de evaluación de los aprendizajes realizados, tal y como se detalla a continuación y se muestra en la propia plataforma (Imagen 2):

- Paso 1. Definición del proyecto de diseño participativo.
- Paso 2. Explorar y observar la escuela y su entorno.
- Paso 3. Descubrir y reconocer oportunidades de mejora del espacio escolar y de su entorno.
- Paso 4. Imaginar nuevos espacios en el colegio y en el barrio.
- Paso 5. Proyectar y diseñar lo imaginado.
- Paso 6. Transformar, experimentar, realizar lo diseñado.
- Paso 7. Evaluación: aprendiendo lecciones del diseño participativo con herramientas digitales.

IMAGEN 2. Presentación de la plataforma digital INPAD



Tras el diseño y realización de la plataforma, se ha organizado un curso de formación con los futuros docentes que se encargarán de implementar esta secuencia didáctica en sus respectivos colegios e institutos, que ha servido para enseñar a utilizar didácticamente algunas de las herramientas gráficas y cartográficas online, pero también como test de validación de que la secuencia didáctica detallada es significativa para ellos como modelo de innovación e intervención educativa en una triple dimensión: de la mejora física de la escena urbana del colegio y de su entorno, de enseñanza-aprendizaje de materias como las ciencias sociales o la educación plástica y visual, y de adquisición de competencias básicas, especialmente de competencias cívicas.

Dicho curso ha concluido con un *focus group* en el que el 86% de los participantes afirmaron haber comprendido todo o casi todos los objetivos y recursos didácticos de la plataforma INPAD, y que en consecuencia les resultaban una propuesta didáctica útil para el fomento del aprendizaje colaborativo en sus respetivos centros debido a sus posibilidades de integración en el currículo escolar. Del conjunto de herramientas de diseño y participación online, los participantes han destacado la utilidad didáctica de tres, dos de ellas basadas en sistemas de información geográfica (QField, StoryMaps con ArcGIS online) y una de diseño arquitectónico (Miro). Por otra parte, el 58% de los participantes afirmó haber incrementado sus competencias digitales, mientras que el 42% restante reconoció haber comenzado la formación con alto nivel de competencia digital. En fin, en una escala Likert del 1 al 5 (del totalmente en desacuerdo al totalmente de acuerdo), el 72% de los profesores han otorgado la puntuación máxima a la validación de la secuencia didáctica, el 12% están de acuerdo, y tan sólo el 12% está en una posición neutral.

4. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se presenta el planteamiento didáctico del aprendizaje colaborativo del espacio, se establecen los principios didácticos del diseño participativo, y se explica el proceso de diseño de una secuencia didáctica basada en una plataforma digital. Una vez validada la misma, en el momento actual se están revisando alguna de las limitaciones expresadas por los profesores que la han testeado: adaptación a los diferentes niveles educativos (primaria o secundaria), simplificación conceptual del diseño participativo, homogeneización de la temporalización en los diferentes pasos de la secuencia. Posteriormente, la herramienta será aplicada en los colegios que participan como socios o como colaboradores del proyecto, para posteriormente publicarla en abierto para que pueda ser utilizada por cualquier centro o cualquier docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*; Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.

De Miguel, R., y De Lázaro, M.L. (2020) WebGIS Implementation and Effectiveness in Secondary Education Using the Digital Atlas for Schools, *Journal of Geography*, 119 (2), 74-85.

Donert, K., De Miguel, R., y Lupi, A. (2019). YouthMetre: Open data to empower young people to engage in democracy and policy-making. En R. De Miguel, K. Donert, y K. Koutsopoulos (Eds.), *Geospatial technology in geography education*, (pp. 87–101). Springer.

Gryl, I., Jekel, J., y Donert, K. (2010). GI and spatial citizenship. In T. Jekel, A. Koller, K. Donert, y R. Vogler (Eds.), *Learning with Geoinformation V – Lerner mit Geoinformation V*, (pp. 2–11). Wichmann Verlag.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*; Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.

Sanoff, H. (2002). *Schools Designed with Community Participation*. National Clearinghouse for Educational Facilities.

Sebastián, M. y De Miguel, R. (2020). Mobile Learning for Sustainable Development and Environmental Teacher Education, *Sustainability*, 12 (22), 9757.

7

LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA SENSIBILIZAR AL ALUMNADO DE CIENCIAS SOCIALES CON LA SOSTENIBILIDAD

Mario Corrales Serrano

Los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se están convirtiendo en los últimos años en una referencia fundamental para categorizar los problemas sociales relevantes. Desde el ámbito educativo se está aceptando el reto de la incorporación de la sostenibilidad como contenidos transversales, conectados con las competencias específicas de las diversas áreas de conocimiento. En este contexto, las ciencias sociales se presentan como una herramienta idónea para conectar al alumnado con la cuestión de la sostenibilidad.

El presente trabajo expone el análisis de resultados de una intervención didáctica en la que se introducen cuestiones vinculadas con la sostenibilidad, empleando estrategias de problemas sociales relevantes y gamificación. El objetivo principal es visibilizar para el alumnado de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria la relación existente entre los ODS y las ciencias sociales. La intervención didáctica se ha llevado a cabo con un grupo de 216 estudiantes de todos los cursos de la ESO durante un curso académico.

La secuencia didáctica está enmarcada en una narrativa de gamificación, que sitúa al alumnado en una historia que los lleva a enfrentarse a una serie de retos vinculados con el deterioro medioambiental, clima y aguas marinas, igualdad de género y reducción de las desigualdades, pobreza y desigualdades económicas, las grandes guerras, el fomento de la paz mundial y desarrollo de comunidades sostenibles.

Cada curso académico va enfrentándose a una serie de retos en los que se relacionan los ODS y sus contenidos curriculares, que les permite ir avanzando en un juego de recompensas hasta una celebración final de aprendizaje. Tras la resolución de cada reto, cada estudiante elabora una pequeña redacción en la que expone lo que ha descubierto respecto a la relacionados ODS-ciencias sociales.

Para la recopilación de resultados se han analizado estas redacciones con metodología cualitativa, mediante el software WebQDA a fin de poder valorar el grado de visibilización de la relación ODS-ciencias sociales. Los resultados señalan presencia de sensibilización con la cuestión de la sostenibilidad, y conexión con las ciencias sociales, en diversos grados, en todo el alumnado de la muestra.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos año, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han irrumpido con fuerza en el mundo de la educación, convirtiéndose en eje vertebrador de los grandes retos que se le presentan al sistema educativo para estar en consonancia con lo que la sociedad demanda (Dieste et al., 2019). Como motor de la sociedad, el sistema educativo tiene el reto abierto de preparar personas consciencias de las necesidades del mundo, y preparadas para buscar respuestas a estas necesidades (Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Dada su naturaleza global, los ODS presentan conexiones con todas las etapas educativas y con todas las áreas de conocimiento. Sus planteamientos principales no sólo abarcan cuestiones medioambientales o climáticas, sino que incorporan meas referentes a la población la sociedad, el empleo, la configuración de las ciudades o la lucha por la paz.

Respondiendo a los retos de los ODS, en los últimos años son muchos los estudios que conectan diversas disciplinas académicas, que se sienten interpeladas por estos retos y encuentran entre sus competencias básicas, posibilidades de desarrollar respuestas a dichos retos. En esta línea, se han desarrollado interesantes estudios vinculados a la educación (Fernández Montoya, 2017), la formación del profesorado (Collazo et al., 2016; Llinares et al., 2019), en el ámbito de la igualdad de género (Bareiro y Soto, 2016; Martínez Lirola, 2020), la educación ambiental (Marcote y Suárez, 2005), o en el ámbito de las ingenierías (López-Zuazo y Vales, 2020; Valero y Calvo, 2020).

Dentro de las diversas áreas de conocimiento, las ciencias sociales presentan un interesante abanico de conexiones curriculares con todos los ODS, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas materias es especialmente susceptible de ser utilizado para la introducción transversal de estos contenidos. Diversos estudios señalan esas conexiones curriculares (Corrales Serrano et al., 2020; Toro, 2007; Granado-Sánchez, 2011; Serviche-Sierra et al., 2016) y presentan experiencias de enseñanza de diversos contenidos curriculares implementando de modo transversal estos contenidos (Corrales Serrano et al., 2019; Corrales Serrano y Garrido Velarde, 2021).

En este sentido, las ciencias sociales también aceptan el reto de la incorporación de la sostenibilidad como contenidos transversales, conectados con

las competencias específicas de diversos bloques curriculares, conectando, por ejemplo con la metodología de problemas sociales relevantes, clásica en esta disciplina (Satisteban, 2019; Ocampo y Valencia, 2019).

Teniendo todo esto como base, surge la cuestión acerca de cómo emplear estratégicamente estas conexiones entre el currículum de las Ciencias Sociales y las metodologías que pueden ser empleadas para el desarrollo de los ODS en el aula. El presente trabajo expone el análisis de resultados de una intervención didáctica en la que se introducen cuestiones vinculadas con la sostenibilidad, empleando estrategias de problemas sociales relevantes y gamificación. Las características de estas metodologías permiten conectar directamente con los problemas sociales abordados por los ODS, y trabajar en contextos altamente motivadores para el alumnado, de manera que se favorece el desarrollo del proceso de aprendizaje y sensibilización con la sostenibilidad.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

El diseño y aplicación de la intervención didáctica analizada en este trabajo tiene como objetivo principal hacer visible para el alumnado de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria la relación existente entre los ODS y las ciencias sociales. en relación con este objetivo principal, se analizan también algunas cuestiones complementarias:

- Incidencia de la metodología de aprendizaje basado en problemas en la sensibilización del alumnado con la sostenibilidad.
- Incidencia de la metodología de la gamificación en la sensibilización del alumnado con la sostenibilidad.

Para dar respuesta a estos objetivos se lleva a cabo un proceso de análisis cualitativo sobre una serie de productos generados por el alumnado de la muestra a lo largo de la intervención didáctica, y que han servido como fuentes textuales de análisis

2.2. Muestra

La muestra está compuesta por 216 estudiantes de todos los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Entre las características de la muestra hay que reseñar que hay una distribución equitativa de estudiantes por géneros y por cursos académicos, y que no han recibido formación previa acerca de la cuestión de la sostenibilidad.

2.3. Desarrollo de intervención

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, en el presente trabajo se analiza una intervención didáctica que ha sido diseñada en el marco de una narrativa de gamificación. Esta narrativa tiene la finalidad de introducir a alumnado en el contexto de un juego, cuyo objetivo principal es salvar el planeta de los peligros le acechan como consecuencia del desarrollo de la humanidad.

En esta narrativa, se convierte al alumnado de la muestra en un comité de expertos, que deben analizar cuatro grandes problemas que afectan a la población mundial, y que están vinculados respectivamente con los ODS y con los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia de cada curso académico:

- Deterioro medioambiental, clima y aguas marinas, relacionado con el curso de 1º de ESO (ODS 6, 13, 14 y 15).
- Igualdad de género y reducción de las desigualdades (ODS 5 y 10) y su desarrollo en la historia, en relación con los contenidos y competencia de 2º de ESO.
- Pobreza y desigualdades económicas (ODS 1, 2 y 8), en relación con las competencias y contenidos de la asignatura en 3º de ESO.
- Las grandes guerras, el fomento de la paz mundial y el desarrollo de comunidades sostenibles (ODS 11, 12 y 16) en conexión con los contenidos y competencias de la asignatura en 4º de ESO.

Para alcanzar los objetivos del juego, se encarga a cada uno de los cursos implicados en la intervención la resolución de tres retos genéricos vinculados al problema concreto que se ha encargado a cada curso, y que se ha descrito previamente. Estos retos son los siguientes:

- Conocer el problema que se les han encargado, empleando los conocimientos y competencias desarrollado en el aula de Geografía e Historia y vinculados con los ODS correspondientes.
- Elaborar estrategias de sensibilización con este problema para comunicarlo a otros grupos de estudiantes de otros cursos académicos.
- Proponer posibles soluciones a este problema, empleando los conocimientos y competencias adquiridos en la asignatura de Geografía e Historia.

La resolución de cada reto permite a cada curso obtener recompensas de tipo académico y avanzar para llegar a la resolución final del juego. Tras la resolución de cada reto, cada grupo de estudiantes elabora una pequeña redacción en la que expone lo que ha descubierto respecto a la relacionados ODS-ciencias sociales.

Como conclusión y celebración del aprendizaje cómo se lleva a cabo una fiesta en la que cada grupo del comité de expertos expone de manera creativa los problemas que han analizado y las soluciones que han encontrado.

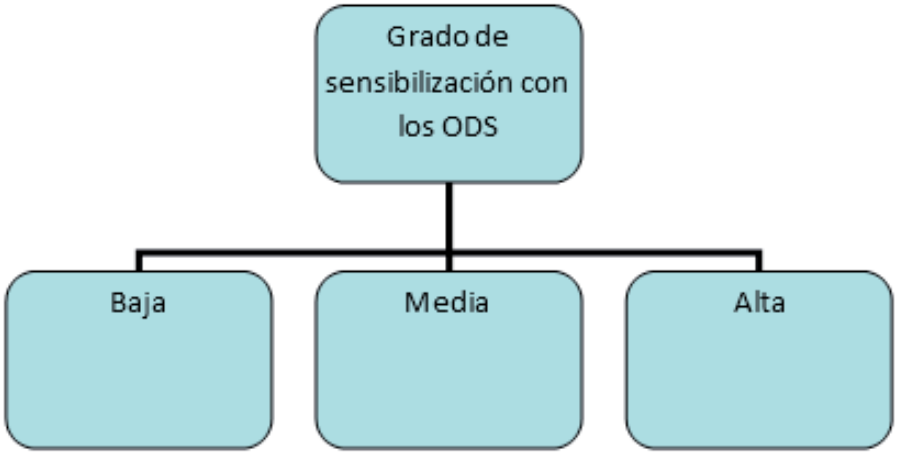
3. RESULTADOS

3.1. Método de análisis

Para analizar la intervención, se han analizado las redacciones elaboradas al final de cada reto con metodología de tipo cualitativo, mediante el software WebQDA (Souza et al., 2016). Las características de esta metodología permiten analizar el modo en que el alumnado expresa ideas, vivencias y emociones vividas en la intervención didáctica que se ha realizado. De este modo se puede tener una idea global de la incidencia de la intervención didáctica en la sensibilización del alumnado con la sostenibilidad.

El uso del software WebQDA permite la categorización de fragmentos de las fuentes literarias en función de núcleos conceptuales desde los que interpretar los resultados. Para esta investigación en concreta se ha establecido una red de núcleos conceptuales sencilla, vinculada a los objetivos de la investigación, y en concreto, al grado en el que se aprecia la sensibilización con la cuestión de los ODS, que se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. Gráfico de núcleo conceptuales de análisis de las fuentes de investigación



Fuente: Elaboración propia

El análisis de las redacciones finales del alumnado participante en la intervención didáctica arroja unos interesantes resultados en relación con los objetivos de investigación planteados:

- En relación con el objetivo general de la investigación siempre decía que el 27% de los fragmentos analizados señalan una sensibilización baja en

relación con la sostenibilidad; el 48% señala una sensibilización media, mientras que el 25% señala una sensibilización alta. Es de apreciar el hecho de que todos los participantes de la muestra presentan en algún grado una sensibilización con la cuestión de la sostenibilidad, y la relación ODS-Ciencias Sociales. En la tabla 1 se muestran ejemplos de fragmentos categorizaciones con cada uno de los grados de sensibilización.

TABLA 1. Ejemplos de codificación de las fuentes

Codificación	Ejemplo
Baja	La actividad que hemo realizad en clase me ha ayudado a conocer que existen los ODS y que son importantes para el futuro
Media	El clima y el medioambiente son muy importantes y hay que cuidarlos. Aprender geografía nos ayuda a entender esto mejor y a saber cómo actuar.
Alta	Gracias a los trabajos de la asignatura este año estamos descubriendo que los ODS son una de las cosas más importantes en nuestra formación, y que tienen que ver mucho con las ciencias sociales, de maneras diferentes, y con contenidos diferentes.

- Por otra parte, se valora positivamente la incidencia de las dos metodologías activas empleadas en la intervención didáctica. La metodología de aprendizaje basado en problemas ha sido valorada positivamente por el alumnado destacando cualidades la relación entre problemas reales y contenidos de aprendizaje, o el hecho de que se planteen como estrategias de investigación. Por su parte la estrategia de gamificación tanto su parte narrativa como la parte de recompensas también es valorado por el alumnado como un elemento de motivación e incentivo para el aprendizaje.
- Es necesario reseñar, por otra parte, que, en el análisis de resultados, se aprecia una vinculación entre los ODS y las ciencias sociales, aunque el alumnado no siempre es capaz de expresar de modo explícito esta relación.

4. CONCLUSIONES

De todo lo dicho hasta ahora se pueden extraer dos conclusiones principales vinculadas a la finalidad de esta investigación. Por un lado, se muestra una vez más la idoneidad de la asignatura de Geografía e Historia y de las competencias sociales y cívicas como un instrumento idóneo para sensibilizar al alumnado con la cuestión de la sostenibilidad en su frente medioambiental, humano, social, laboral, económico, o geopolítico. Los resultados obtenidos avalan la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia

destinados a este fin cumple con las expectativas. Por otro lado, también se constata la idoneidad de las dos estrategias metodológicas que se han empleado en el diseño de la intervención didáctica. Tanto la gamificación como el aprendizaje basado en problemas ofrecen recursos de interesantes para motivar al alumnado e introducirlo en la problemática de los ODS y su vinculación con las Ciencias Sociales. Sin embargo, será necesario aplicar esta y otras estrategias similares para consolidar algunos resultados universalizables en esta dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bareiro, L., y Soto, L. (2016). Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030. *Borrador Documento de Insumo*.

Collazo, L., Terradellas Piferrer, M. R., Geli, A. M. y Benito, H. (2017). Formación del Profesorado Universitario, mediante procesos de Co-creación, para incidir en la competencia transversal de la Sostenibilidad. *Actas del VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo: 'La universidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible'*. 554-564. Universidad Autónoma de Madrid y Solana e Hijos.

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., y Zamora, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud, (8)*, 36-59 http://doi.org/10.22400/cij.8.e046

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., y Zamora, F.. (2019). La enseñanza de la Geografía y la realidad de la pobreza. Contribución de la didáctica de la Geografía al desarrollo de los ODS. Macía, X. C, Armas, X., y Rodríguez, F. *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica*, 327–338. Andavira.

Corrales Serrano, M., y Garrido Velarde, J. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la geografía. Una experiencia de gamificación en 1.º de ESO. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, (9), 7–24. https://doi.org/10.1344/did.2021.9.7-24

Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *8*(1), 97-115. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006

Fernández Montoya, D. (2017). *Los ODS como recurso didáctico para un enfoque transversal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Secundaria*. Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28060

Granados Sánchez, J. La educación para la sosteibilidad en la enseñanza de a geografía. un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2011, 10, 29-41.

Llinares, M. C., García-Berlanga, O. M., Solís, À. U., y Peña, A. V. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, *37*(1), 157–175. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605

López-Zuazo, E. T., y Vales, P. M. (2020). Incorporación de los ODS en Escuelas de Ingeniería. Aplicación práctica en Ingeniería Sanitaria. *CIVINEDU 2020*, 136.

Marcote, P. V., y Suárez, Á. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, *4*(1), 1–16.

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Ocampo, L. F., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60

Toro, F. J. (2007). El desarrollo sostenible: un concepto de interés para la geografía. El desarrollo sostenible: un concepto de interés para la geografía. *Cuadernos Geográficos*, *40*, 149–181.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, *10*, 57–79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Serviche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E., y Jaimes-Morales, J. 2016. La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos, 18*(2), 266-281

Souza, F. de, Costa, A., Moreira, A., Souza, D. de, y Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA Editora.

Valero, A., y Calvo, G. (2020). Enseñanza de los ODS en asignaturas de ingeniería: el caso de la Termodinámica técnica. *CIVINEDU 2020*, 696.

Zamora-Polo, F., y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, *11*(15), 4224. https://doi.org/10.3390/su11154224

XII

LOS ODS EN LA PRÁCTICA DOCENTE: ECUACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

1

PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rocío Jiménez Palacios
Mª del Carmen Morón Monge

1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Uno de los principales objetivos de las Ciencias Sociales es la preparación de ciudadanos críticos y responsables, es por ello por lo que la formación inicial es un momento clave para el desarrollo de la educación en los diferentes niveles educativos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II de 4º curso de educación primaria en la Universidad de Huelva, se ha configurado de forma que el alumnado aprenda por sí mismo a formarse e investigar sobre las nociones económicas y crear recursos viables y factibles para su futuro uso en el aula. Para ello, se toma como referencia el proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (INM) (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003). INM aborda la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales a través de una serie de ámbitos de investigación que están relacionados entre sí. En concreto, nuestra guía ha sido el ámbito *Investigando las Nociones Económicas* (Travé, 2003) donde se ha trabajado a partir de preguntas como:

- ¿Por qué y para qué enseñar nociones económicas en educación primaria?
- ¿Qué se enseña sobre nociones económicas en el curriculum de educación primaria y en los libros de texto?
- ¿Qué queremos enseñar sobre nociones económicas?
- ¿Cómo queremos enseñar nociones económicas?

A partir de estas preguntas, se configura una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la cual, el alumnado reflexiona y aprende investigando, construyendo su propio aprendizaje tal y como se les propone que hagan en su futura actividad docente. Además, promueve tener en cuenta los intereses de sus futuros alumnos, así como abordar problemas socio ambientalmente relevantes y, mediante la investigación, ser capaces de darles respuesta. El trabajo realizado por Jaén, Esteve y Banos-González (2019) presenta una propuesta similar a la que se expone aquí, tomando como problema la contaminación de los mares y el consumo.

Pero no podemos olvidar que las Ciencias Sociales debe de contribuir a la formación de la ciudadanía en consonancia con lo que ocurre en el mundo, apostando por la conservación y construcción de un entorno habitable, justo, donde disfrutar de una vida saludable y en armonía con el resto de habitantes (Martínez, 2020). Por ello, es necesario tener en cuenta la agenda 2030, configurada por la ONU y los estados miembros de la Unión Europea en 2015 y donde se proponen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Varios de estos objetivos están relacionados con el trabajo que realizamos con el alumnado como pueden ser: educación de calidad, producción y consumo responsable, ciudades y comunidades sostenibles, acción por el clima o vida de ecosistemas terrestres entre otros. Con relación a dichos objetivos, vimos la oportunidad de incorporarlos a esta unidad como parte de la educación que deben recibir los futuros maestros para formar a ciudadanos concienciados, críticos y responsables con el mundo que les rodea además de desarrollar competencias capaces de actuar ante las problemáticas (O'Flaherty y Lidy, 2018).

Así, la unidad didáctica referente a las nociones económicas se articula en forma de tres escuelas que veremos en los siguientes apartados.

1.1. Escuela formativa

Durante el desarrollo de esta parte de la unidad los alumnos comienzan por una detección de sus propias ideas sobre nociones económicas a través de un cuestionario de google form[1] diseñado expresamente para tal fin. Una vez, conocidas sus ideas previas, se les expuso el documental *Comprar, tirar, comprar. La obsolescencia programada*[2] (2010) y se abordaron una serie de preguntas relacionadas con el papel que desempeñan los gobiernos y la ciudadanía con respecto al consumo, la relación del binomio felicidad-consumo, así como una reflexión sobre qué se puede hacer desde la escuela al respecto. Por otro lado, analizan las nociones económicas que se enseñan según el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo

[1] https://forms.gle/t1rYq6V7UaPHbewz8
[2] https://youtu.be/24CM4g8V6w8

básico de Educación Primaria, detectando qué se enseña, cómo y para qué, teniendo en cuenta no sólo el contenido conceptual sino también el contenido procedimental y actitudinal. En este sentido, el enfoque que se pretende dar a las nociones económicas no es sólo lo esencialmente económico como pueden ser los sectores de producción, el consumo o el ahorro, también debían indagar sobre alternativas al consumo, la repercusión que la economía tiene en el medioambiente u otras formas de sistemas económicos contenidas en el curriculum. Para terminar con esta parte de la escuela formativa, se analiza también una unidad didáctica de un libro de texto con el fin de observar qué se hace en la práctica dentro del aula y cómo a través de las actividades que éste propone y otros aspectos de carácter estético y formal.

El enfoque teórico de esta parte del trabajo de los estudiantes está sustentado por un cambio de perspectiva con respecto al consumo, trabajando el sistema de economía lineal como problemática ante la situación mundial actual. Este sistema económico basado en la extracción, fabricación, utilización y eliminación está provocando la escasez de materias primas como los recursos naturales y los combustibles fósiles, lo cual está perjudicando seriamente al medioambiente (Wautelet, 2018). Por tanto, no estamos ante un sistema de producción y consumo sostenible a medio o largo plazo. Es precisamente este, uno de los objetivos involucrados en los ODS que procuramos solventar desde la educación empezando por la formación inicial. Asimismo, se pretende detectar problemas como puede ser la contaminación, el uso excesivo de plásticos o la deforestación y buscar soluciones desde la investigación en el entorno.

1.2. Escuela de investigación

Una vez el alumnado ha tomado conciencia de la problemática, pasamos a la escuela de investigación, donde estos deben investigar y buscar soluciones al planteamiento inicial. Por tanto, es el momento de indagar sobre alternativas al consumo actual determinado por la economía lineal y proponer otras formas, empezando por un cambio de pensamiento y comportamiento de la sociedad.

Es así como encaminamos este apartado a trabajar a través de la economía circular y el concepto multi-R. En primer lugar, la economía circular propone un cambio en el sistema de extracción, producción y aprovechamiento de los residuos para lograr una mayor eficiencia en el aprovechamiento de los recursos. Consiste en hacer uso de la sostenibilidad desde el primer eslabón de la cadena, es decir, desde la extracción de la materia prima, para seguir en el sistema de producción utilizando energías renovables y que el residuo que se genere en todo momento pueda ser aprovechado para la fabricación de otros productos. En segundo lugar, hablamos del concepto multi-R (repensar, rediseñar, refabricar, reparar, redistribuir, reducir, reutilizar, reciclar y recupe-

rar la energía) como un nuevo enfoque de la economía circular (Boronat y Puig-Denia, 2020). La contribución de la sociedad en este aspecto es muy importante ya que la responsabilidad de que los residuos vuelvan a servir como materia prima, se reutilicen o reciclen dependen, en gran medida, de la concienciación de los ciudadanos. Cabe destacar, la necesidad de educar para vivir en un mundo mejor, donde se conozcan las problemáticas y se propongan alternativas como las que refiere Kopina (2020), educar para el futuro.

El trabajo de los discentes en esta escuela de investigación ha consistido en la búsqueda de información sobre economía circular a través de artículos de investigación y, además, en un trabajo práctico sobre empresas, cooperativas u ONG's cuyo sistema de extracción, producción, exportación y residuos sigan el modelo de economía circular, explicar cómo es el proceso y su relación con los ODS y la ciudadanía.

1.3. Escuela creativa

Esta tercera y última escuela recopila el trabajo realizado en las dos escuelas anteriores. Es precisamente, en este apartado donde se centra el análisis que haremos posteriormente de este trabajo. Los estudiantes con la formación adquirida han realizado un recurso didáctico en formato audiovisual donde se trabaje el concepto de economía circular que sirva como enseñanza y aprendizaje a sus futuros alumnos. Las pautas que siguieron fue la realización de un video que podía ser un noticiario, un documental, un musical, una entrevista, un documental, un storyboard, etc., cuya función estuviera encaminada a la sensibilización, concienciación y alfabetización económica hacia un consumo consciente y responsable, realizado de manera dinámica y divertida, y donde estuvieran presente los ODS. Además, tener en cuenta problemáticas cercanas al entorno del alumnado, conjugando los aspectos pedagógicos, innovadores y creativos, dándoles un toque personal y mostrando lo aprendido en la unidad.

Nuestro objetivo con esta unidad sobre las nociones económicas es proponer otra forma de enseñar y aprender, siendo ellos los principales constructores de su aprendizaje y poniendo como colofón el diseño de un recurso propio, de manera que en su futura actividad docente como maestros puedan emplear metodologías alternativas a la tradicional.

2. POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO, OBJETIVOS E INSTRUMENTO

La fundamentación metodológica que sustenta este trabajo parte de una perspectiva cualitativa, desde el paradigma interpretativo y crítico con el objetivo de comprender, interpretar, identificar el poder para el cambio, detectar las

concepciones, percepciones, intenciones y acciones, (Martín, 2012) realizado a partir del análisis de las producciones resultantes de la escuela creativa de la unidad referente a las nociones económicas. En concreto se han analizado 59 vídeos en los que se han tenido en cuenta el contenido relativo a las nociones económicas, principalmente sobre la economía circular y la relación con los ODS (¿Qué se enseña?), aspectos metodológicos, es decir, si es innovador, exploratorio, creativo e inclusivo (¿Cómo se enseña?), objetivos donde se vea cuál es la finalidad de lo que se pretende enseñar a través del recurso (¿Para qué se enseña?) y otros aspectos formales como el lenguaje utilizado, el mensaje que se transmite, si es dinámico y si está estructurado de forma coherente y ordenada.

Los principales objetivos que se persiguen son: analizar el conocimiento adquirido por los discentes con respecto a la enseñanza de las nociones económicas teniendo en cuenta los ODS para su futura labor docente mediante el material elaborado, conocer el grado de implicación de los alumnos con los ODS a través de la elaboración de un recurso didáctico y valorar la calidad del recurso elaborado para la futura actividad docente.

Se ha elaborado una tabla de categorías por hipótesis de progresión (Tabla 1) como instrumento para analizar las producciones de los alumnos y estructurar la información obtenida del análisis de las producciones mediante hipótesis de progresión con un sistema de categorías y subcategorías que faciliten la comprensión, así como unos indicadores con una relación gradual de menos deseable a más deseable.

TABLA 1. Tabla de categorías

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptores
¿Qué enseñan?	Nociones económicas	Insuficiente	Se centra casi exclusivamente en los contenidos conceptuales, puntualmente aparecen los actitudinales y procedimentales.
		Suficiente	Conexión superficial entre la variable económica y otras. Alternativa sobre el consumo solo válida en una parte de la propuesta y/o recurso.
		Deseable	Conexión clara y coherente entre distintas variables. Equilibrio entre los distintos tipos de contenidos. Significatividad de los contenidos actitudinales.
	Objetivos de Desarrollo Sostenible	Insuficiente	No tiene en cuenta los ODS o no se nombran de manera explícita.
		Suficiente	Nombra algunos ODS y establece algunas relaciones.
		Deseable	Tiene en cuenta los ODS involucrados y establece las relaciones pertinentes con la economía y la ciudadanía.

¿Cómo enseñan?	Nociones económicas	Tradicional	No fomenta las preguntas No hay interpelación Discurso unidireccional.
		Creativo	Se plantean preguntas, sin embargo son de carácter factual. Creativo en los medios empleados pero no tanto en el enfoque conceptual.
		Innovador	Planteamiento indagador e innovador. Equilibrio entre el enfoque del recurso y/o propuesta y los medios para ejecutarlo. Realiza preguntas, indagador no solo factual, sino también actitudinal.
	Objetivos de Desarrollo Sostenible	Insuficiente	No se plantea una problemática relacionada con los ODS.
		Suficiente	Se plantea una problemática relacionada con los intereses del alumnado, pero no se proponen soluciones o propuesta de cambio.
		Deseable	Se plantea una problemática relacionada con los intereses del alumnado y se propone una solución acorde y/o se proponen alternativas. Tiene en cuenta la alfabetización conceptual.
¿Para qué enseñan?	Nociones económicas	Aprendizaje complejo	Tiene en cuenta la alfabetización económica. Fomenta el Consumo responsable. Promueve el cambio hacia hábitos responsables y sostenibles.
		Aprendizaje sistémico	Tiene en cuenta la alfabetización económica. Fomenta el Consumo responsable. Promueve el cambio hacia hábitos responsables y sostenibles. Ejemplifica las propuestas del entorno cercano, frente a lo que proponen libros de texto. Fomenta el pensamiento complejo, a través de la conexión entre distintos factores: económicos, territoriales, medioambientales, equidad social, etc.
	Objetivos de Desarrollo Sostenible	Insuficiente	No tiene en cuenta los ODS como objetivos del aprendizaje o tienen un papel poco relevante.
		Suficiente	Los ODS están presentes como objetivos del aprendizaje, pero tienen un papel secundario frente a las nociones económicas.
		Deseable	Los ODS aparecen como objetivo estrechamente relacionado con las nociones económicas y tienen un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje.

¿Cuál es la valoración del recurso?	Mensaje y lenguaje	Insuficiente	Usa frecuentemente el lenguaje coloquial. El discurso es rápido, no se entiende (no hay control del tiempo no pautado).
		Suficiente	A veces hay lenguaje coloquial. Las imágenes que emplea no tienen función didáctica o no complementan el mensaje del video.
		Deseable	No se emplea el lenguaje coloquial. Control del tiempo en las distintas partes o secciones del video.
	Dinamización	Insuficiente	No hay interpelación. Locución monocorde.
		Suficiente	Locución a veces monocorde. Utiliza la interpelación a veces.
		Deseable	Emplea interpelación hacia el receptor del video. Locución dinámica, y pausada
	Estructuración	Insuficiente	No está claro a quién va dirigido el recurso. Desectructurado.
		Suficiente	Hay partes del discurso que no indentifica bien a quién va dirigido. A veces poco estructurado.
		Deseable	Orientación explícita quién va destinado el video. Bien estructurado.

Fuente: a partir de Cuenca, Estepa y Martín (2017)

3. RESULTADOS

Los resultados aportados en este trabajo dejan entrever la necesidad de implicar al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje y la importancia de que estos se involucren en su formación para que a su vez lo tomen como ejemplo didáctico en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, concretamente en lo que respecta a las nociones económicas, en su futura aportación como maestros en educación primaria. A continuación, vamos a exponer los resultados extraídos tomando como referencia las categorías, subcategorías e indicadores de la Tabla 1.

En la *primera categoría referida a qué enseñan sobre nociones económicas y ODS a través del recurso elaborado,* se ha alcanzado mayoritariamente (93%) el indicador deseable en la primera subcategoría, ya que trabajan desde el

entorno cercano al alumnado de primaria evidenciando la importancia de estos por trabajar desde problemas socio ambientalmente relevantes. Por otro lado, en la subcategoría referente a los ODS, se aprecia cómo en su mayoría trabajan este contenido en un segundo plano y de manera implícita, es decir, no siempre hacen referencia a estos pero están presentes en los planteamientos de las producciones mientras que un 22% de los vídeos analizados establecen relaciones entre las nociones económicas, los ODS y la implicación de la ciudadanía, el resto solamente los tienen en cuenta pero no van más allá.

En la *siguiente categoría donde se analiza el cómo se enseña, referente a la subcategoría de las nociones económicas,* tan solo un 7% de las producciones utilizan un mensaje plano, unidireccional y sin plantear preguntas al receptor, por lo que estarían en el indicador *tradicional* y, por tanto, el menos deseable. En el siguiente indicador se sitúa el 41% de los vídeos, donde se plantean preguntas, pero aún muy relacionadas con un aprendizaje conceptual. El porcentaje restante alcanza el indicador deseable en esta subcategoría a través de planteamientos que promueven la indagación y son innovadores, además de tener en cuenta el contenido actitudinal y no sólo el conceptual. En cuanto a los resultados obtenidos al respecto de las siguiente subcategoría, un 10% de los recursos didácticos elaborados alcanzan el indicador *deseable,* plantean una problemática relacionada con los intereses del alumnado y, además, propone soluciones y alternativas para la resolución de los problemas tratados. Un porcentaje aún menor, no plantean relación con los intereses del alumnado ni trabaja en base a problemas socio ambientalmente relevantes derivados de las nociones económicas y los ODS. Por tanto, la mayoría se sitúa en el indicador intermedio en el que, implemente, se expone la problemática pero no se proponen posibles soluciones.

La *tercera categoría, ¿Para qué enseñan?,* solamente 4 de las 59 producciones se corresponderían con el indicador menos deseable, ya que solamente propone una alfabetización económica más relacionada con un aprendizaje conceptual y, por tanto, alejado de los objetivos perseguidos. En los indicadores *Aprendizaje complejo* y *Aprendizaje sistémico* encontramos el 44% y el 49% respectivamente como resultados del análisis, lo cual nos hace valorar la importancia que tiene para el alumnado la consecución de los objetivos que complementan la enseñanza y aprendizaje. Con relación a los ODS en esta tercera categoría, tan sólo un 8% establecen un vínculo estrecho de los ODS con las nociones económicas dándole un papel fundamental en el proceso. En el resto de las producciones, los ODS quedan en un segundo plano por debajo de las nociones económicas.

Por último, en la *cuarta categoría relacionada con los aspectos formales de los vídeos,* el resultado del análisis ha determinado que en la subcategoría

referente al mensaje y lenguaje se ha cuidado mucho el uso de estos, donde 2 de las producciones han quedado en el indicador *insuficiente*, mientras que el 61% ha alcanzado el nivel deseable, haciendo un uso correcto del lenguaje y del tiempo para la transmisión del mensaje para que fuera pausado a la vez que dinámico. En la siguiente subcategoría, el 7% se sitúa en el indicador *insuficiente* empleando un discurso poco atractivo que no capta la atención del receptor, frente al 51% que se coloca en el segundo indicador, promoviendo el interés de los destinatarios y utilizando una entonación más acorde al propósito del recurso. En la última subcategoría, *Estructuración*, el 64% ha alcanzado el nivel deseable con un contenido bien estructurado y acorde a sus receptores, frente a esto, el 3% de las producciones están en el primer nivel y menos deseable de la progresión.

Como se puede apreciar en los resultados, el trabajo realizado con el alumnado referente a las nociones económicas y los ODS han sido buenos pero mejorables en muchos aspectos, no obstante, es necesario continuar trabajando en esta línea para mejorar desde la formación inicial los primeros ciclos de la educación formal.

4. CONCLUSIONES

Para terminar este trabajo queremos hacerlo tomando como referencia los objetivos que propusimos para llevarlo a cabo. Mediante el análisis de los recursos elaborados por los alumnos, se ha puesto de manifiesto que la formación recibida a lo largo de las diferentes escuelas que componen la unidad sobre las nociones económicas ha contribuido a promover una metodología de enseñanza más acorde al mundo que nos rodea, trabajando desde una perspectiva cercana al alumnado, vinculada a las problemáticas actuales. Asimismo, han sido capaces de emplear su conocimiento para elaborar un recurso que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, aún, el trabajo con los ODS no está del todo en el punto que desearíamos, y es que estos tengan un protagonismo más marcado en la enseñanza y se trabaje a partir de ellos sin quedar relegados a un segundo plano.

La creación del recurso didáctico por parte de los discentes ha servido no sólo como forma de comprobar y valorar lo aprendido sino para que tomen conciencia de las posibilidades que ofrece elaborar un material propio, teniendo en cuenta todos los aspectos formales que están involucrados. Desde nuestro punto de vista, se ha alcanzado un punto óptimo en la calidad de los recursos, tomando en consideración que todo puede ser mejorable.

En definitiva, el trabajo aquí expuesto ha dado buenos resultados según nuestros propósitos y objetivos, valorando el trabajo realizado desde

el punto de la didáctica de las Ciencias Sociales, mejorando la formación inicial del profesorado como punto de partida para el cambio en el contexto formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boronat Navarro, M. y Puig-Denia, A. (2020). Cooperación en destinos y economía circular. *Economía industrial*, (418), 125-132.

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

Jaén, M., Esteve, P., Banos-González, I. (2019) Los futuros maestros ante el problema de la contaminación de los mares por plásticos y el consumo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 16(1), 1501. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i1.1501

Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals, *The Journal of Environmental Education*, 51(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444

Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva.* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6048/La%20_educacion_y_comunicacion_patr imonial.pdf?sequence=2

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2),27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

O'Flaherty, J. y Liddy, M. (2018) The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24:7, pp. 1031-1049, https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484

Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado-A2014-2222.

Travé González, G. (2003). ¿Qué sucede cuando los estudiantes de Magisterio utilizan" Investigando las actividades económicas"?: estudio de caso. *Revista Investigación en la Escuela, 51, 101-114.*

Travé González, G., Cañal de León, P. y Pozuelos Estrada, F. J. (2003). Aportaciones del proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo 6-12 al cambio en la educación primaria. *Investigación en la Escuela,* 51, 5-13. http://hdl.handle.net/11162/33422

Wautelet, T. (2018). *Exploring the role of independent retailers in the circular economy: a case study approach*. (Tesis doctoral). Eufom European University for Economics & Management A.s.b.l. Studycentre Luxembourg. https://www.researchgate.net/publication/323809440_Exploring_the_role_of_independent_retailer s_in_the_circular_

2

LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

Mª Rosario Gómez Alcalde
José A. Armas Castro

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Basada en el Lugar (*Place Based Education* en inglés) es un enfoque de desarrollo del currículum y la instrucción que utiliza la cultura local, el medio ambiente y la comunidad como escenarios para el aprendizaje de los diferentes contenidos del currículum: las lenguas, las ciencias sociales, las ciencias naturales, las artes o las matemáticas. El profesorado que adopta este tipo de enfoques, además de preocuparse por el desarrollo de las destrezas académicas de los estudiantes, entiende el aprendizaje íntimamente relacionado con el medio ambiente local y con la preocupación global por el desarrollo sostenible (Gruenewald y Smith, 2007; Smith y Sobel, 2010; Sobel, 2004). La Educación Basada en el Lugar (a partir de aquí, EBL) ha alcanzado una cierta difusión en los Estados Unidos y en Canadá y también ha tenido una buena recepción en distintos países europeos como Reino Unido, Dinamarca, Noruega, Suiza, Francia y, más recientemente en España, siguiendo el modelo de las *Forest Schools* o las escuelas en la naturaleza (Dean, 2019; Smith, 2017)

Varios autores han prestado atención a las relaciones entre la EBL y la Educación para el Desarrollo Sostenible y proponen que este tipo de educación se inicie en los niveles de la educación infantil, aprovechando el gusto de la infancia por los seres vivos y la naturaleza y con la intención de construir una infancia que actúe como aliada de un futuro sostenible para la sociedad (Boyd, 2018; Huggins y Evans, 2018; Somerville y Green, 2015). La Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) insisten en reforzar

la vinculación entre desarrollo sostenible y educación desde la primera infancia (Georgeson, 2018).

En esta comunicación se ofrecen resultados iniciales de un grupo de discusión en el que se formulaban a un grupo de profesores expertos en educación infantil preguntas sobre los rasgos de la EBL y su relación con los ODS, así como las dificultades que encuentran los profesores para llevar a cabo una educación que contribuya al desarrollo sostenible de la sociedad.

Los objetivos del trabajo son: a) Identificar los rasgos de la Educación Basada en el Lugar según los expertos participantes en un grupo de discusión; b) Identificar las relaciones entre la EBL y los ODS; c) Formular algunas propuestas para mejorar la formación de maestros y maestras de cara a hacer avanzar una educación para la sostenibilidad.

2. MÉTODO

La investigación de la que se desprende este trabajo utiliza métodos mixtos partiendo de la idea de que integrar en el análisis datos cualitativos y cuantitativos proporciona una mayor amplitud y profundidad a la interpretación del problema y una respuesta más sólida a la pregunta de investigación (Creswel y Creswel, 2018). En este trabajo nos limitaremos a presentar los resultados obtenidos a partir de un grupo de discusión o grupo focal que formó parte de la fase cualitativa de la investigación.

La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de la vida social con la intención de entender, describir y algunas veces explicar los fenómenos sociales "desde el interior", es decir, teniendo en cuenta el contexto y el punto de vista de las personas. Para ello se analizan experiencias, interacciones, documentos y cualquier otro tipo de datos no cuantitativos recogidos en contextos naturales tratando de explicar cómo las personas viven, experimentan o interpretan determinadas realidades sociales. Las subjetividades que derivan de la comunicación del investigador con los agentes forman parte del propio proceso de investigación y las reflexiones del investigador se convierten en datos que forman parte de la interpretación. (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2015). Una de las técnicas de recogida de información propias de los métodos cualitativos es el grupo focal, un procedimiento especialmente útil a la hora de reunir datos sondeando los conocimientos y las experiencias de un pequeño grupo de individuos en un ambiente de interacción que facilite el acceso a lo que piensan y a por qué piensan de esa manera (Krueger y Casey, 2000; Onwuegbuzie, 2011)

El grupo focal se utilizó en la fase inicial de esta investigación con el propósito de acceder a las percepciones y puntos de vista de un grupo reducido de personas expertas en el ámbito de la educación infantil con una amplia experiencia de trabajo con la localidad, el patrimonio y el desarrollo sostenible. El

grupo estuvo integrado por cuatro maestras especialistas en educación infantil, una especialista en temas de desarrollo sostenible en la primera infancia, la coordinadora pedagógica de una escuela de educación infantil en la naturaleza, y una responsable de educación de un museo comprometida con la localidad y los ODS. En todas las sesiones estuvieron presentes, una moderadora que atendió a que la reunión se desarrollase en un ambiente cordial que propiciase la comunicación y un observador que veló por el desarrollo del procedimiento propio del grupo de discusión.

Una vez seleccionadas las participantes, se les remitió el proyecto de investigación especificando la pregunta de investigación, los objetivos que se pretende conseguir y la función del grupo de discusión dentro del proyecto. Asimismo, se les proporcionó el guion de preguntas que estructurarían las reuniones para su valoración y posterior discusión. Las preguntas orientadas a favorecer el desarrollo de la discusión hacían referencia a cuatro aspectos fundamentales: la imagen del grupo de expertas sobre la educación basada en el lugar y su relación con el desarrollo sostenible; los beneficios educativos y las dificultades para llevar a cabo este tipo de educación; la identificación de buenas prácticas de educación basada en el lugar; finalmente, las iniciativas necesarias para hacer avanzar una educación basada en el lugar y en el desarrollo sostenible.

La recogida de información se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2020. El escenario fue cambiando a medida que la pandemia en la que estamos inmersos evolucionaba y, finalmente, nos vimos obligados a realizar las reuniones de manera telemática utilizando la plataforma MS Teams. Se realizó una reunión previa para formalizar las presentaciones de los participantes, elaborar el calendario de reuniones, y someter a discusión el guion de preguntas para examinar su pertinencia y adecuación al proyecto.

El grupo focal se llevó a cabo en dos sesiones de hora y media de duración cada una que fueron grabadas y transcritas. Las 17 páginas de transcripción se reenviaron a las participantes para su revisión y validación. Los datos aportados por el grupo de discusión se analizaron utilizando el programa de tratamiento de datos cualitativos Atlas.ti con el que se fue descomponiendo el material en unidades de significado para generar una nube de palabras y una codificación abierta en la que los datos se examinaron y compararon buscando similitudes y diferencias y creando categorías y subcategorías siguiendo los pasos propuestos por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

3. RESULTADOS

Para realizar una primera aproximación al análisis de los datos proporcionados por el grupo de discusión se elaboró a través de la herramienta Atlas.ti una nube de palabras para identificar los núcleos conceptuales que articulan

el discurso del profesorado experto y construir así las categorías organizadoras del mismo. En la figura 1 se ofrece la imagen obtenida a partir de la nube de palabras, en ella aparecen las ideas, los pensamientos, las propuestas y los significados apuntados durante las reuniones del grupo focal. La anotación de estas palabras y de su grado de incidencia dentro de la argumentación nos han ayudado a centrar las categorías iniciales de análisis.

Los términos *localidad*, *educación* y *comunidad* son los que vertebran el discurso de los expertos (Imagen 1), aparecen de manera reiterada a lo largo de las dos sesiones del grupo de discusión y son las que ocupan el lugar destacado en la nube de palabras (destacados en color azul intenso). En un segundo nivel de relevancia aparecen otros términos, también esenciales, que describen los principios en los que se debe de sustentar una propuesta educativa basada en el lugar; algunos como *aprendizaje experiencial*, *aprendizaje afectivo*, *educación infantil*, *naturaleza*, *ODS* y *Agenda 2030*, tuvieron, como nos indica el tamaño de la letra y las tonalidades moradas, un peso importante en las intervenciones de los expertos, al tiempo que ponen de manifiesto las relaciones de la educación basada en el lugar, por una parte con el desarrollo sostenible y, por otra, con las dimensiones emotiva y experiencial de la educación basada en el lugar. En un tercer nivel de relevancia aparecen términos que hacen referencia al sistema escolar, el profesorado y las estrategias de enseñanza; se trata de términos como *currículo*, *profesorado*, *entorno* y *salidas escolares*. Esta primera aproximación por medio de la nube de palabras proporcionó los criterios para la codificación abierta.

IMAGEN 1. Nube de palabras sobre Educación Basada en el Lugar



Fuente: elaboración propia utilizando la herramienta Atlas.ti

En la codificación abierta se realizaron tres niveles jerárquicos de análisis: categorías, dimensiones y descriptores utilizando algunas citas textuales para ilustrar los significados más destacados de cada categoría. A partir del proceso de análisis, una vez fragmentados e integrados los datos aportados por el grupo de discusión, se establecieron cinco categorías: *Educación Basada en el Lugar*; *escuela vinculada al lugar; profesorado; salidas escolares*; y *qué hacer* (lo que se necesita para promover un mayor desarrollo de la EBL).

En la categoría inicial (Educación Basada en el Lugar), que es la que va a centrar esta comunicación, se desglosan los conceptos fundamentales que, para las expertas, determinan la propuesta educativa; la segunda recoge las aportaciones y repercusiones tanto educativas como sociales de una escuela vinculada al lugar. La tercera categoría detalla los intereses, las posibilidades y los obstáculos que encuentran los docentes para desarrollar su labor desde esta perspectiva. La categoría siguiente se centra en un elemento clave cuando hablamos de educación basada en el lugar que son las *salidas escolares,* en ella además de profundizar en su conceptualización, se determinan sus ventajas educativas y los obstáculos y limitaciones que las condicionan. Por último, la categoría *qué hacer,* recopila las necesidades y las propuestas de cambio que el grupo de expertas identificaron como sustanciales para desarrollar una práctica educativa vinculada con el lugar y comprometida con la sostenibilidad. En la tabla 1 se presentan las dimensiones, los descriptores y las citas textuales extraídas de la categoría EBL (Tabla 1).

La descomposición, el examen y la comparación de los datos recogidos en el grupo de discusión, nos ha permitido referenciar afinidades y diferencias que hemos estructurado formando categorías. En esta comunicación nos centraremos en la categoría *Educación Basada en el Lugar*, en la que se han identificado ocho dimensiones que van dibujando las características intrínsecas a este enfoque educativo.

La interacción con el entorno y con la comunidad es uno de los rasgos esenciales de la EBL. Un aprendizaje que, partiendo de la experiencia, de lo que es real y tangible y utilizando como estrategia educativa el lugar, tanto en su vertiente física como comunitaria, consigue trabajar todas las áreas curriculares y desarrollar las competencias establecidas en el currículo de educación infantil. Para la EBL los niños y las niñas son competentes y a partir de lo que saben construyen los nuevos conocimientos, son sujetos activos de su aprendizaje, lo que favorece el interés, la motivación y el aprendizaje significativo.

Aprender en el lugar desarrolla un vínculo estrecho con el territorio y con la comunidad. Una conexión que se construye abriendo las escuelas y dejando que la comunidad entre en ellas, estableciendo un espacio compartido que participe del sentimiento de pertenencia y lo contagie. Una vinculación estrechamente

relacionada con el sentimiento identitario. La identidad entendida como marco de referencia, como conocimiento de uno mismo y del lugar que ocupa y que engloba a una comunidad cambiante que se enriquece con la diversidad.

TABLA 1. Categorización abierta sobre Educación Basada en el Lugar

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
Educación Basada en el Lugar	Aprendizaje en contexto real	Aprendizaje experiencial; aprendizaje a partir de lo tangible.	"El aprendizaje se produce a partir de la realidad, el aprendizaje empírico a partir de lo que tienen" (2:4) "Si los niños y las niñas no están vinculados a la localidad, todo lo que trabajemos en la educación infantil carece de sentido" (4:3) "El profesorado va a tener que coger las herramientas necesarias para ser capaz de trabajar la sostenibilidad en todas sus dimensiones" (7:14) "Territorio como algo vivo que les pertenece y que cambia con cada niño y cada niña que llega de otro lugar, porque nos cambia nuestro territorio, nos lo amplía" (6:6) "La vivencia de lo inmediato es fundamental para el desarrollo emocional y cognitivo." (5:3) "Dos pegamentos unen a los niños a aquello que viven, la biofilia que es el amor por lo vivo y la topofilia que es el apego al lugar" (2:2) "Los ODS y los acuerdos de la Agenda 2030 no son una opción, son una obligación. Tenemos una hoja de ruta marcada por la ONU que apuesta por lo local y por la sostenibilidad" (7:14)
	Favorece el interés y la motivación	Significativo; interesante; motivador	
	Pone en valor lo que el alumnado conoce	Los alumnos saben; partir de lo que conocen.	
	Vinculación con el territorio y la comunidad	Espacio compartido; sentimiento de pertenencia; relación con familias.	
	Promueve identidad y diversidad	Marco de referencia; identificación con lo propio; lo diferente enriquece.	
	Desarrollo emocional y cognitivo	experiencia gratificante; afectos y aprendizaje; lo próximo emociona.	
	Educación en la naturaleza	Biofilia y topofilia; educar en la naturaleza; utilizar el entorno natural.	
	Educación para los ODS	ODS; Agenda 2030; dimensiones de la sostenibilidad.	

Fuente: elaboración propia utilizando la herramienta Atlas.ti

Este enfoque aprovecha el amor innato que los niños y niñas sienten por los seres vivos y el apego hacia su entorno. La naturaleza se convierte en un lugar de sosiego, de juegos y de aprendizajes, donde el descubrimiento y la emoción abren paso al conocimiento. Esta conexión con el medio les aporta

una visión más real del mundo en el que viven, se hacen preguntas y buscan soluciones, desarrollando actitudes de cuidado y valores que son la base para el desarrollo de una mentalidad sostenible. La EBL se entrelaza con la educación para la sostenibilidad, atendiendo a principios compartidos, actitudes, valores y patrones de comportamiento que empodera a nuestra infancia como personas capaces y comprometidas con los ODS.

4. CONCLUSIONES

La técnica del grupo focal utilizada para explorar las ideas y sugerencias de un grupo de profesores expertos en educación infantil con amplia experiencia en el desarrollo de actividades relacionadas con la educación basada en el lugar y la educación para la sostenibilidad ha proporcionado ideas precisas sobre los rasgos de la EBL y su relación con la educación para la sostenibilidad. La EBL aparece definida en base a 5 dimensiones clave: aprendizaje en el contexto real; vinculación con el territorio y con la comunidad; promoción de la identidad y de la diversidad; educación en la naturaleza y educación para los ODS.

La EBL engarza con los ODS y la educación para la sostenibilidad. En la educación basada en el lugar los niños y las niñas se identifican con conceptos como pensamiento crítico o participación, y se consideran agentes activos capaces de generar cambios en el comportamiento del resto de las personas de su comunidad, de esta manera, desde la escuela se contribuye a avanzar hacia sociedades más sostenibles. La educación para el desarrollo sostenible necesita de una práctica renovada y transformadora que comience en la educación infantil, y el lugar, como nexo entre la infancia y la sostenibilidad, debería de ser su marco conceptual.

El grupo de expertos constata que existe un déficit de formación del profesorado en relación con el uso del territorio y la comunidad en la enseñanza y también con lo relacionado con la educación para el desarrollo sostenible. Las prácticas de educación basada en el lugar y de educación para la sostenibilidad encuentran resistencias en el profesorado porque suponen una cierta ruptura con las prácticas y rutinas tradicionales, especialmente en lo que tiene relación con la organización de los espacios, los tiempos, las salidas escolares y la evaluación de los aprendizajes. Se hace necesario ampliar los procesos de formación inicial y continuada poniendo énfasis en el conocimiento y difusión de buenas prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boyd, D. (2018). Early childhood education for sustainability and the legacies of two pioneering giants. *Early Years, 38*(2). 227-239.

Creswel, J. W. y Creswel, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Dean, S. (2019). Seeing the Forest and the Trees: A Historical and Conceptual Look at Danish Forest Schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(3), 53-63.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Georgeson, L. (2018). Looking Fordward. The future development of ECECfS in the context of the Sustainable Development Goals. En V. Huggins y D. Evans (Eds.). *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (pp. 152-158). Routledge.

Grunewald, D. y Smith, G. (2007). *Place-Based Education in the Global Age*. Routledge.

Huggins, V. y Evans, D. (2018). Early Childhood Education and Care for Sustainability Introduction. En V. Huggins and D. Evans (Eds.). *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (pp. 1-12). Routledge

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Sage.

Onwuegbuzie, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas, 3*(1), 127-157.

Smith, G. A. (2017). Place-Based Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https//doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.95.

Smith, G. A. y Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society.

Somerville, M. y Green, M. (2015). *Children, Place and Sustainability*. Palgrave Macmillan.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

3

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LOS ODS Y LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL CONSUMO RESPONSABLE Y LA INDUSTRIA TEXTIL

Rafael Guerrero Elecalde
Luis Sánchez Vázquez
Miguel Jesús López Serrano

1. INTRODUCCIÓN

Los ODS tienen un espíritu inter y transdisciplinar y parten desde una concepción dinámica que engloba aspectos económicos, sociales y ambientales, que deberán someterse a una evaluación detallada si se pretende que realmente sirvan de pauta para una transformación social justa, inclusiva y sostenible. Si bien es cierto que el paradigma de la sostenibilidad y los ODS se presenta en general en el mundo institucional y académico como un horizonte a conseguir, sin una verdadera aproximación crítica a su abordaje, cuando cabría esperar un mayor cuestionamiento sobre los modos de alcanzar las metas, y los modelos de desarrollo y sostenibilidad que se proponen (Alonso-Sainz, 2021).

Nuestro modo de producción y consumo actual podría, de continuar las tendencias vigentes, contribuir seriamente al agotamiento de diversos recursos naturales, así como al colapso y saturación de ecosistemas. Hay gran cantidad de estudios que detallan la incidencia del desarrollo de la industria tecnológica y el incremento del consumo de aparatos electrónicos en la generación de conflictos socioambientales, relacionados con la extracción de recursos minerales como el cobre o el coltán; los diversas problemáticas generadas por la proliferación de macrogranjas o cultivos intensivos relacionados con el agronegocio y el consumo de alimentos; o el impacto de la industria automovilística y nuestros modelos de movilidad en el agotamiento de las reservas de hidrocarburos y su contribución al cambio climático (UNEP, 2019). En este trabajo, nos centra-

remos en otro de los desafíos principales en relación con el ODS número 12, pero que también de guarda relación con el ODS1, ODS5, ODS8, ODS16 y ODS13: los patrones de consumo relacionados con la industria textil.

De acuerdo con el Programa de Según Naciones sobre Medio Ambiente (PNUMA/UNEP), la industria de la moda es el segundo sector en consumo de agua total, además de contaminar los océanos cada año con la liberación de medio millón de toneladas de microfibras sintéticas al océano cada año. El vertido de los residuos de los tintes es uno de los impactos principales, sin olvidar las problemáticas derivadas del uso del poliéster, incluido en la mayoría de las prendas que consumimos, ya que con al efectuar lavados repetidamente se termina por desprender y llega a los cursos fluviales o al mar en forma de microplásticos (UNEP, 2019).

Paralelamente, la deslocalización de compañías textiles a contextos con legislaciones más laxas a nivel ambiental y socio-laboral, los impactos se pueden multiplicar y afectar a la salud de las personas que trabajan en las fábricas. Ante esta situación, es necesario reflexionar sobre nuestro papel como consumidores y consumidoras, pero también sobre nuestro papel como docentes (actuales o futuros), para poder tomar medidas que ayuden a mitigar estos impactos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia de una correcta aplicación en el aula del análisis de nuestro papel en el modelo de producción y consumo en la industria textil queda fuera de toda duda. Pero, para contextualizar correctamente la relevancia de trabajar la problemática del consumo en Educación Primaria, es importante poner atención también en el papel de los niños y niñas entre 6 y 12 años en ese modelo de consumo. Como refleja la obra de Juliet Schor sobre la influencia del consumismo en la infancia, los llamados *tweens* (término que hace referencia a estar entre la primera infancia y la adolescencia, between), la edad entre 6 y 12 años es determinante en el desarrollo de la relación de niños y niñas con los patrones de consumismo (Schor, 2004).

Además de participar en decisiones de compra de diversos bienes y servicios de consumo para la familia, como pueden ser el automóvil o incluso la vivienda, los *tweens* deciden en un porcentaje muy alto su consumo de prendas de vestir y textiles muy condicionados por una creciente "vinculación a marcas" que definen su estilo y su estatus social. Todo esto, los puede llevar a sufrir una serie de trastornos derivados de sus hábitos de consumo, que van desde el déficit de atención y el trastorno de hiperactividad, hasta la adicción a videojuegos y el preocupante incremento de los casos de ansiedad (Schor, 2004: 25-26).

Con este panorama, se hace necesario poner en marcha planes socioeducativos que exploren el papel de los futuros docentes de primaria ante un desafío socioambiental como el que representa la problemática del consumo irresponsable de productos de la industria textil.

2. METODOLOGÍA

En este texto se presenta una investigación en el que se analiza la percepción del profesorado en formación sobre los ODS y la sostenibilidad. Para ello, se realizó una práctica educativa realizada durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021 con 134 alumnos y alumnas de la asignatura de cuarto curso de Didáctica del Medio Ambiente, del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, en la que se trabajaron aspectos de problemáticas ambientales relacionadas con una de las producciones más contaminantes que existen en este momento, como es la industria textil.

Por una parte, como actividad de iniciación, el alumnado cumplimentó un cuestionario dedicado a averiguar cómo la transparencia y la sostenibilidad de la cadena de suministro influyen en las decisiones que toman como consumidores a la hora de comprar prendas de vestir, accesorios y zapatos. Esta encuesta estuvo compuesta por dos bloques. El primero estuvo centrado en la obtención de datos socioeconómicos: género, edad, lugar de residencia y estudios previos de acceso al Grado de Primaria, y el segundo, estuvo compuesto por 28 preguntas de un estudio promovido por la Unión Europea.

Para ello, se tomaron las preguntas, en su traducción al castellano, del estudio *Consumer survey report. A baseline survey on EU consumer attitudes to sustainability and supply chain transparency in the fashion industry*. De este modo, también pudieron comparar sus prácticas personales con las tendencias en otras sociedades similares.

Este estudio fue financiado por la UE en noviembre de 2018, en el marco del proyecto "Trade Fair, Live Fair". Este programa congrega a un total de 31 entidades de Comercio Justo de varios países, como, por ejemplo, las españolas Coordinadora Estatal de Comercio Justo y *Fashion Revolution*. Esta última entidad encargó la realización de dicha encuesta a 5000 personas de entre 16 y 75 años en los principales mercados europeos (Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y España).

Posteriormente, para el reforzamiento de conceptos e impulsar en el estudiantado la capacidad de reflexión, se efectuó una puesta en común crítica sobre los problemas medioambientales derivados de la fabricación, distribución y consumo de ropa y su relación con los ODS. En su desarrollo, se visualizó un episodio del magazín de televisión *El escarabajo verde*, el titulado "Mi armario insostenible", que fue emitido por primera vez el 5 de abril de 2019, y que se puede encontrar fácilmente en la página web de RTVE (https://www.rtve.es/alacarta/videos/el-escarabajo-verde/escarabajo-verde-armario-insostenible/5122175/). Este espacio acercó al alumnado al impacto social y medioambiental del consumo de ropa de bajo coste.

Finalmente, esta discusión se reforzó con la escritura, por parte del alumnado, de un informe crítico de carácter individual, en el que debió argumentar

sobre su actitud hacia el consumo de ropa; su conocimiento y prácticas sobre reutilización de las prendas de vestir y el reciclaje; sus impresiones hacia la fabricación de la ropa y la sostenibilidad; y cómo trabajar estas problemáticas en Educación Primaria.

3. OBJETIVOS

Una vez que estuvieron bien delimitadas y estructuradas las etapas de la actividad se expusieron los correspondientes objetivos generales y específicos:

»»*Objetivos generales:*

- Desarrollar estrategias metodológicas que pongan en valor la Didáctica del Medioambiente en el Grado de Educación Primaria.
- Estimular la conciencia crítica del alumnado del Grado de Educación Primaria sobre los asuntos relacionados con los ODS desde una perspectiva personal y colectiva.

»»*Objetivos específicos:*

- Estimar el comportamiento del estudiantado universitario en el proceso de aprendizaje de conceptos como la sostenibilidad y los ODS con el trabajo de los problemas derivados del consumo de ropa y complementos.
- Enseñar la importancia de las acciones particulares y cotidianas para la consecución de los ODS, a través de las problemáticas relacionadas con la industria textil.
- Exponer la íntima relación que existe entre las distintas problemáticas medioambientales (de carácter social y natural) entre el alumnado del Grado de Educación Primaria, así como de los ODS, por medio de la industria textil, para mostrar que trabajar por la sostenibilidad requiere una acción conjunta.

4. RESULTADOS

La presentación de este tipo de prácticas es muy provechosa para mejorar, entre el profesorado en formación, la capacidad de reflexionar críticamente sobre las problemáticas medioambientales.

La experiencia didáctica se elaboró a lo largo de los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. Para ello, colaboraron 134 (n=134) estudiantes del Grado en Educación Primaria matriculado en la asignatura de Didáctica del Medio ambiente, que se imparte en 4º curso, en la Facultad de Ciencias de

la Educación (Universidad de Córdoba). Del total de participantes, fueron mujeres un 68,7% del total y, 31,3%, hombres.

Por su parte, la encuesta *Consumer survey report* aporta una información del todo interesante del alumnado participante sobre su percepción sobre el consumo responsable, la sostenibilidad y la producción textil, en especial en lo relacionado con el impacto social. Es en este punto en el que este texto se va a centrar.

Así, por ejemplo, se planteó diferentes afirmaciones para que los y las participantes seleccionaran cuál de ellas era la más importante en el momento de elegir ropa (incluyendo zapatos y accesorios) para sí mismo y sus familiares:

- Esté hecha por trabajadores y trabajadoras a los que se les paga un salario justo y digno.
- Se produzca de manera que no perjudique el medio ambiente.
- Se produzca en condiciones de trabajo seguras.
- Se produzca sin causar daño a los animales.
- Se produzca a nivel local.
- Utilice materiales/embalajes reciclados.
- Ninguna de estas cosas es importante a la hora de comprar ropa.

Entre las respuestas destaca la opción 1, con un 31,3% (42), seguida por la número 4, 20,1% (27), la aseveración 7, 14,9% (20), la sentencia número 2, 12,7% (17), la opción 5, 8,2% (11), la afirmación número 3, 7,5% (10) y, por último, la opción 7, 5,2% (7).

Por otra parte, solo un 1,5% del estudiantado (2 personas) valora sobremanera el impacto social antes de decidirse a comprar una prenda de vestir, mientras que, un 17,2% (23), estimó algo dicha cuestión al adquirir el producto. Sin embargo, en el otro extremo, el 29,1% (39) no reparó, en absoluto, la repercusión social que pudiera tener su acción, a la vez que el 23,1% (31), lo tuvo en cuenta un poco.

Igualmente, el 88% (118) se muestra muy/bastante favorable con que la ley debería exigir a las marcas de ropa que respeten los Derechos Humanos de todas aquellas personas que intervienen en la fabricación de sus productos. Solo un 2,9% (4) no está en absoluto de acuerdo con esta cuestión.

Relacionado con ello, el 94,92% (126) defiende que la ley debería reclamar a las marcas de ropa que declararan si están pagando un salario justo y digno a sus trabajadores y trabajadoras y, el 80,59% (108), está de acuerdo con la afirmación: me interesa saber qué hacen las marcas de ropa para mejorar la calidad de vida de las personas de las sociedades en las que fabrican sus prendas. Solo, el 4,5% (6) no está interesado en ello.

Por su parte, una inmensa mayoría de los y las participantes de la encuesta, el 80,59% (108) apoya que las marcas de ropa deben esforzarse más

para mejorar la calidad de vida de las mujeres que fabrican su ropa, zapatos o accesorios, así también, el 89,55% (120), tiene mucha importancia que las marcas de ropa aborden la desigualdad de género con el fin de minimizar su impacto a largo plazo en el mundo.

En cuanto a las reflexiones recogidas al alumnado tras el visionado del audiovisual y el debate que se desarrolló después, resulta revelador sobre sus conocimientos, actitudes y compromisos respecto al consumo responsable de prendas de vestir y la sostenibilidad.

Por una parte, en líneas generales, cuando se piensa sobre la actitud personal y colectiva frente a la ropa, la mayoría del alumnado entiende que el aumento del consumo de prendas de vestir y sus accesorios ha crecido considerablemente respecto a las generaciones anteriores. En la mayoría de las ocasiones, con compras innecesarias y sin tener en cuenta los problemas medioambientales que ello acarrea. En sus palabras, "las personas están expuestas a miles de estímulos por parte de las empresas" (alumno/a 12), por lo que "la mayoría de las personas realiza compras de ropa sin necesidad un ritmo tremendamente acelerado" (alumno/a 23). Los causantes de esta dinámica de consumo principalmente, "dentro de sistema capitalista en el que vivimos", son "los medios de comunicación, las redes sociales (los y las *influencers*) los que incitan a estas prácticas" (alumnos/as 55, 101, 45, 91, entre otros).

Respecto a la reutilización y reciclaje de la ropa, y el trabajo que desde distintas asociaciones realizan por recuperar estos productos, la inmensa mayoría, reconoce los contendores dedicados a la recogida de prendas de vestir. Asimismo, muchos de ellos y de ellas, además, lo han utilizado "en varias ocasiones para donar ropa" (alumno/a 111).

Tras el visionado del audiovisual el alumnado se mostró especialmente impactado por la inmensa cantidad de prendas que son desechadas a lo largo del año por parte de la población, además de lo poco que ha sido utilizada. También expresaron su perplejidad, y su desconocimiento, del proceso llevado a cabo para su reutilización y reciclaje (Clasificación, selección y envíos) (alumnos/as 17, 29, 46, 67, por ejemplo).

Igualmente, pudieron conocer los movimientos (y sus orígenes) que, desde hace unos años, han surgido para cambiar el modelo de producción y consumo de la ropa de vestir y sus complementos. Tal y como lo expresó el estudiantado: "encontramos, además, dos posturas claras en lo que a sostenibilidad se refiere, la primera de ellas es defendida por las marcas, que creen en un *fast fashion* sostenible y, la segunda, que niega la posibilidad de llamar sostenible a un negocio que se rige por la meta de crecimiento infinito" (alumno/a 76).

Por último, cuando se planteó al alumnado que confeccionara actividades para trabajar el consumo de ropa en el aula de Educación Primaria hay que destacar que la inmensa mayoría se decanta por realizar prácticas dirigidas al reciclaje.

De este modo, se traerá a clase "la ropa usada que ya no se utiliza" o "que se tenga la intención de tirar", para que, "mediante recortes y pegamento, crear objetos con esas prendas y colgarlas en clase a modo de decoración" o para la creación de "otros accesorios, como bragas de cuello, pulseras o tops" (alumnos/as 2, 12, 17, 22, 35, 44, 47, 53, 57, 60, 67, 69, 71, 77, 81, 84, 90, 97, 111, entre otros).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como se ha recogido, las generaciones actuales se manifiestan muy activas y están dispuestas a comprometerse por mejorar muchos aspectos de la sociedad que les rodea y, por lo tanto, en lo relacionado con el medioambiente. Por este motivo, trabajar contenidos relacionados con el medioambiente fue muy motivador y de gran interés para el alumnado de la asignatura de Didáctica del Medio ambiente en Primaria.

Una de las obligaciones de las maestras y maestros es conocer lo que sucede en su alrededor para, de este modo, también favorecer entre su estudiantado un aprendizaje funcional. Sin embargo, en líneas generales, el profesorado en formación adolece de competencias ambientales incluso en el último curso del Grado, lo que supone uno de los grandes problemas en su preparación profesional. (Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019).

Para ello, es importante que se vincule este proceso con los ODS, que compromete a todos los estamentos de la sociedad, así como a los particulares. En este caso, los números 1, 5, 8, 12, y 13.

De hecho, la gran mayoría del alumnado que desarrolló la experiencia didáctica manifiesta que les ha hecho conocer más sobre los problemas medioambientales derivados de la industria textil, llegando a empezar a tener presente algunas de estas cuestiones que, antes de haber hecho la práctica, no habían tenido en cuenta. Se ha mostrado gran interés por los contenidos más teóricos relacionados con los ODS, el consumo sostenible y las problemáticas derivadas de la industria textil. Todo ello, también gracias a la metodología implementada, que ha fomentado la creatividad y el pensamiento crítico y social, muy favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sostenibilidad (Serrano López y Guerrero Elecalde, 2020).

Tal y como señalan Zamora-Polo et al. (2019) queda todavía mucho camino por recorrer en la formación de los futuros docentes. Así también se manifiesta a través de las averiguaciones realizadas a lo largo de las actividades. Generalmente, el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba está sensibilizado con lo concerniente con el medioambiente y entiende que es imperante trabajar en el aula contenidos que favorezcan la sostenibilidad.

Sin embargo, en ningún caso, expresan el grado de responsabilidad que tienen o que creen que pueden tener, como consumidores de *fast fashion*, de ayudar a perpetuar prácticas que empobrecen el medioambiente. Igualmente, prevalece la idea de que la reutilización de la ropa está ligada a la ayuda a los menos favorecidos. Estas son cuestiones por las que los formadores y formadoras del futuro profesorado de Educación Primaria deben trabajar: el compromiso por parte de su alumnado con la sostenibilidad y la justicia social.

Y es que el medioambiente, junto con los hechos naturales, también es la forma de relacionarse con el medio y muchos problemas derivados de las acciones de los seres humanos y este hecho es bastante desconocido por el profesorado en formación, ya que le es difícil entender la importancia de las Ciencias Sociales sobre el medioambiente y su didáctica (López Fernández y Medina Quintana, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259.

Cebrián G. y Junyent M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de los futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias* 32(1), 29-49.

López Fernández J.A. y Medina Quintana, S. (2021). Creencias y concepciones sobre el medioambiente del profesorado en formación de Educación Primaria. En *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*. (pp. 2091-2112). Dykinson.

Schor, J. (2004). *Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*. Paidós.

UNEP (2019). *Global Environmental Outlook-6.* https://www.unep.org/global-environmentoutlook

López Serrano M. J. y Guerrero Elecalde, R. (2020). Las narrativas como herramienta pedagógica para la didáctica del medioambiente desde la perspectiva de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, (pp. 2307-2315). Octaedro.

Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín J. (2019). Teaching for a Better World. Sustainability and Sustainable Development Goals in the Construction of a Change-Maker University. *Sustainability*, 11(15), 4224. https://doi.org/10.3390/su11154224

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, 11(13), 3533. https://doi. org/ 10.3390/su11133533

4

LOS ESPACIOS NATURALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD. UNA EXPERIENCIA CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Leticia López-Mondéjar
José A. Armas Castro
Jorge Conde Miguélez

1. INTRODUCCIÓN

Los Espacios Naturales Protegidos (ENP) y el patrimonio natural y cultural que forma parte de ellos ofrecen excelentes oportunidades para promover y desarrollar la Educación Basada en el Lugar, es decir, la utilización educativa de los recursos humanos, naturales y culturales que ofrece la localidad y la comunidad para abordar los contenidos educativos y desarrollar las competencias académicas, la identidad ecológica y la responsabilidad ambiental de los estudiantes (Boyd, 2018; Mackey, 2016; Santana et al., 2015; Smith y Sobel, 2010).

Las salidas escolares y las actividades fuera de las aulas son estrategias educativas que cuentan con una gran aceptación entre los estudiantes desde la etapa de Educación Infantil hasta la universidad, a pesar de que algunas resistencias a cambiar los hábitos y rutinas escolares hacen que su uso resulte menos frecuente de lo deseable en una educación que pretende vincular a los estudiantes con el mundo real y con las preocupaciones globales. Las salidas escolares y las actividades educativas denominadas en inglés *outdoor learning* permiten conectar los aprendizajes con el contexto natural y social de los estudiantes, favorecen las actividades de indagación y experimentación y son una estrategia utilizada habitualmente en los enfoques de la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible (Casinader y Kidman, 2020; Gilchrist et al., 2016; Waite, 2011).

Esta última resulta un contenido necesario en la formación del profesorado si se pretende que la educación de niños y jóvenes contribuya a la formación

de ciudadanos conscientes de su compromiso con el medio ambiente y agentes activos de un desarrollo sostenible. Sin embargo, diversos estudios han constatado que la formación del profesorado presenta importantes deficiencias en este terreno y que es necesario profundizar en la educación para el desarrollo sostenible (García et al., 2020; Ernst, 2014; Georgeson, 2018).

Esta comunicación ofrece los resultados de una investigación sobre los efectos de una visita realizada con estudiantes de maestro al ENP Complejo Dunar de Corrubedo (Ribeira, A Coruña) para trabajar sobre diferentes aspectos del patrimonio natural y cultural, al tiempo que se ejercitaban en el diseño de salidas escolares para educación infantil.

Los objetivos del trabajo son: a) analizar las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el patrimonio natural y cultural de un ENP; b) examinar el valor educativo que otorgan los estudiantes de maestro a los espacios naturales protegidos y la educación para la sustentabilidad; c) formar a los estudiantes de maestro en el diseño de actividades de enseñanza relacionadas con las salidas escolares en Educación Infantil.

2. METODOLOGÍA

Este estudio analiza las representaciones sobre el patrimonio cultural y natural a través de dos elementos: los castros y los ENP. Para llevar a cabo dicho análisis se ha optado por una metodología mixta (Creswell y Creswell, 2018) que combina la tradición de las investigaciones cualitativas (Flick, 2004), y en particular de aquellas fenomenológicas (Denzin y Lincoln, 2018; Flick et al., 2004), con métodos cuantitativos.

En el estudio han participado un total de 66 estudiantes del grado en Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela. La recogida de los datos se realizó en el contexto del aula, utilizando como instrumentos principales tres cuestionarios elaborados ad hoc. Todos ellos han incluido preguntas cerradas, escalas Likert y preguntas abiertas, combinando así métodos cuantitativos y cualitativos y siguiendo los fundamentos de la *Central Core Theory* (Abric, 2001; Lo Mónaco et al., 2017).

La investigación ha sido estructurada en tres fases. En una primera se ha procedido a la realización de dos cuestionarios pretest para conocer las representaciones de los estudiantes sobre las dos variables analizadas. En una segunda fase, se ha desarrollado una salida al Complejo Dunar de Corrubedo. Finalmente, en una tercera fase, se ha realizado un cuestionario postest con vistas a lograr un análisis comparativo de los datos.

Los dos pretest incluían un total de 5 ítems, referidos, en cada caso, a uno de los elementos patrimoniales analizados. En el ítem 1 se solicitaba a los

alumnos 10 palabras asociadas a "castro" y "ENP", las cuales han permitido un conteo de frecuencia (método cuantitativo), utilizado en estudios previos (Dany et al., 2015; Lo Mónaco et al., 2017; Moliner y Abric, 2014), y el establecimiento de un núcleo central de la representación con aquellas palabras más citadas. Los ítems 2 y 3 han profundizado en los conocimientos previos del alumnado y el valor patrimonial otorgado a cada uno de dichos elementos en tanto que representativos del patrimonio gallego.

El cuestionario postest estaba formado por 4 ítems e incidía en el valor patrimonial y el interés educativo otorgado por el alumnado a los mismos. En este caso la recogida de información tuvo lugar tras la salida realizada al Complejo Dunar de Corrubedo el día 6 de octubre de 2021. La visita tenía como objetivos fundamentales: a) Identificar los rasgos característicos del ENP y los valores referidos al medio ambiente y la sostenibilidad; b) Buscar y seleccionar información relevante sobre los lugares visitados dentro del Complejo; c) Diseñar actividades educativas para estudiantes de Educación Infantil referidas a los elementos visitados; d) Aprender a diseñar salidas escolares en Educación Infantil.

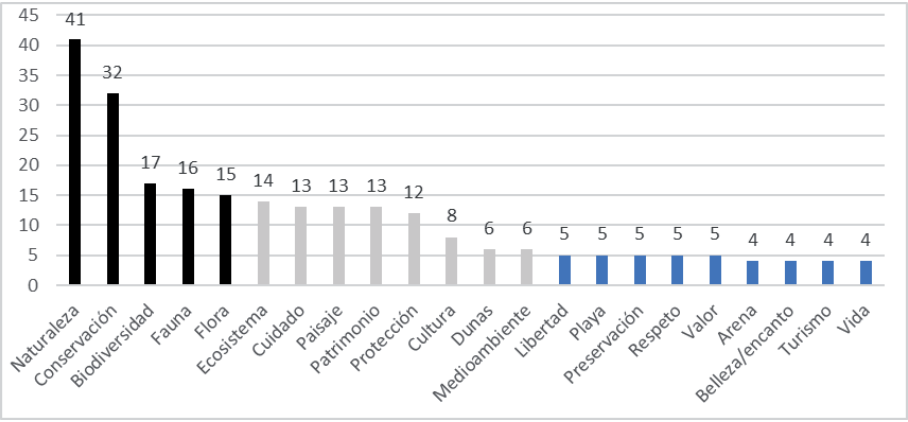
El desarrollo de la visita incluyó varios elementos del patrimonio natural y cultural pertenecientes al Complejo Dunar de Corrubedo: el monumento natural Pedra da Ra, el Castro da Cidá, el Centro de Interpretación del Parque Natural, la Gran Duna Móvil, la casa del arquitecto Chipperfield (arquitectura sostenible), la escultura "Grip" del escultor Gormley (arte en la naturaleza), y los restos de las fábricas de salazón de Corrubedo. Previamente a la salida, los estudiantes, organizados en pequeños grupos, debían seleccionar la información relevante y diseñar actividades de enseñanza para Educación Infantil sobre los lugares patrimoniales visitados, que fueron puestas en común en cada una de las paradas de la visita. Uno de los propósitos formativos de la salida era que los maestros en formación se ejercitasen en el desarrollo de competencias disciplinares (selección de información relevante sobre el espacio patrimonial) y didácticas (diseños de enseñanza propuestos).

3. RESULTADOS

3.1. Palabras asociadas a las variables analizadas

Por lo que respecta a las palabras asociadas a los ENP se ha obtenido un conjunto de 22 palabras, con un núcleo central (valor de conteo 15 o superior) en el que predominan conceptos asociados al ámbito natural y su conservación (Gráfico 1). Precisamente, de los 5 términos que conforman ese núcleo central, destacan los tres primeros (Naturaleza, Conservación y Biodiversidad), refiriéndose los dos siguientes a concreciones de aquellos (Fauna y Flora).

GRÁFICO 1. Palabras asociadas con la variable ENP

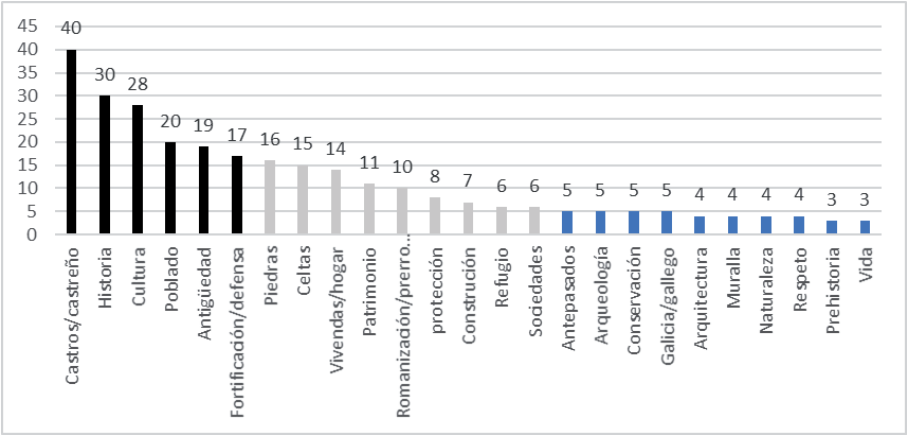


Fuente: elaboración propia

En la periferia próxima queda un segundo conjunto de términos con valores de conteo de 6 a 14. En este grupo aparecen elementos vinculados con el núcleo central (Ecosistema, Mediambiente, Paisaje), pero también con el valor patrimonial otorgado a los ENP (Patrimonio, Cultura) y, nuevamente, con la necesidad de su conservación (Protección, Cuidado). Finalmente, encontramos otra periferia (5 apariciones o menos) donde se incluyen términos relacionados con el ámbito cotidiano y con el disfrute de dichos espacios (Libertad, Playa, Arena, Belleza/Encanto, Turismo, Vida).

En cuanto a los castros el núcleo central de la representación está formado por un conjunto de 6 palabras (Gráfico 2), todas señaladas 17 veces o más, destacando especialmente los términos Castro/castreño, Historia y Cultura (40, 30 y 28 apariciones respectivamente). El concepto de castro aparece definido como espacio de hábitat fortificado (Castro/castreño, Poblado, Fortificación/defensa) y por su vinculación con el pasado (Historia, Cultura, Antigüedad). En la periferia próxima al núcleo central (valor de conteo entre 6 y 16) encontramos términos vinculados directamente con cuestiones patrimoniales y de conservación (Patrimonio, Protección). Asimismo, aparecen diversos conceptos referidos al carácter histórico-arqueológico de los castros (Piedras, Viviendas/Hogar, Construcción, Refugio, Sociedades, Romanización/prerromano, Celtas), que vienen a concretar los englobados en el núcleo central. Por último, en una última periferia (5 apariciones o menos) volvemos a encontrar, por un lado, palabras que especifican más los conceptos ya indicados, como los relativos al carácter histórico de los castros y a sus restos materiales (Arqueología, Arquitectura, Muralla, Prehistoria). Por otro, observamos términos que los identifican y vinculan con el ámbito gallego, así como con el interés por su preservación; por ejemplo, Antepasados, Galicia/Gallego, Conservación y Respeto.

GRÁFICO 2. Palabras asociadas con la variable Castro



Fuente: elaboración propia

3.2. Conocimiento de los estudiantes sobre los elementos patrimoniales analizados

En el ítem 2 de los dos cuestionarios pretest se pidió a los alumnos citar aquellos ENP y castros que conocían, así como indicar, en el caso de estos últimos, su cronología. Por lo que respecta a los castros se observa un amplio conocimiento de los principales castros del ámbito gallego, liderados por aquellos más conocidos a nivel turístico, como Baroña y Santa Tegra (51 y 30 apariciones respectivamente). En total se ha podido comprobar la mención a más de 35 castros, todos ellos localizados en distintos puntos de la geografía gallega. Aproximadamente el 70% de los estudiantes ubica cronológicamente los castros de forma correcta, siendo las respuestas más repetidas las que corresponden a la Edad del Hierro y la época prerromana.

En el caso de los ENP, el listado refleja también un conocimiento generalizado de los mismos. Son también aquí los espacios localizados en el ámbito de Galicia los que aparecen citados en un mayor número de ocasiones. Entre ellos destacan claramente las Fragas do Eume y las Islas Cíes, con 51 menciones, seguidas de otros espacios naturales gallegos como el propio Complejo Dunar de Corrubedo o la Playa de las Catedrales, con 23 y 20 menciones respectivamente. En el caso de los ENP, encontramos también referencia a algunos parques naturales y reservas localizadas fuera del área gallega.

Cabe destacar la aparición, entre los elementos citados en este ítem del cuestionario, de algunos erróneamente calificados como ENP. Las citas a tales lugares reflejan cómo los estudiantes, independientemente de su conocimiento

concreto sobre el concepto de ENP, otorgan un valor especial a determinadas áreas geográficas (Costa da Morte) y a ciertos elementos del patrimonio histórico y cultural (Castro de Baroña, Pazo de Oca) emplazados en áreas naturales.

3.3. Comparativa de las representaciones del alumnado sobre el patrimonio natural e histórico analizado

En primer lugar, en cuanto a la vinculación de ambos elementos con el patrimonio, se observa la aparición concreta de dicho término en un número muy similar de ocasiones en ambos cuestionarios (13 apariciones en los ENP; 11 en los castros), quedando en los dos fuera del núcleo central pero próximo al mismo.

Precisamente en este sentido podemos señalar, en segundo lugar, la aparición de términos vinculados con la necesidad de conservación del patrimonio natural y cultural. Éstos aparecen de forma mucho más clara en conexión con los ENP, quedando englobados en el núcleo central de la representación de estos. En el caso de los castros, predomina claramente su carácter como elementos históricos, vinculados al patrimonio cultural, si bien los términos relativos a su protección y conservación aparecen en un número mucho menor (sólo 8 referencias a protección y 5 a conservación).

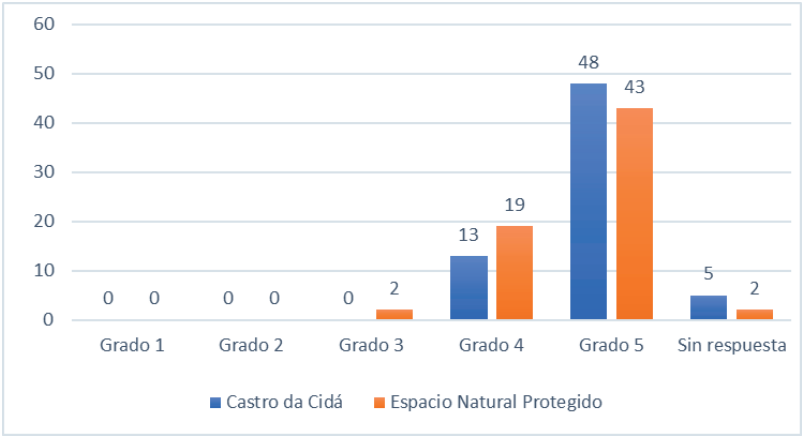
En tercer lugar, destaca una ausencia notable: la de conceptos como sostenibilidad o sostenible, que cabría esperar vinculados a ambas variables y, quizás de forma más directa, a los ENP. La no aparición de tales palabras denota que los estudiantes no establecen, al menos inicialmente, una vinculación directa entre dichos elementos patrimoniales, tanto naturales como culturales, y dichos conceptos. A pesar de ello, tanto los pretest como el postest reflejan que los alumnos son conscientes de la necesidad de su cuidado, respeto y conservación con vistas al futuro.

Finalmente, los términos recuperados reflejan también la vinculación directa de los estudiantes con ambos elementos. En el caso de los ENP, queda de manifiesto a través de ciertos conceptos relativos al disfrute y explotación de ese patrimonio natural (Playa, Arena, Belleza/encanto, Turismo), mientras que en el de los castros, se observan términos que establecen claros vínculos con la historia local (Celtas, Antepasados, Galicia/gallego).

3.4. Valor patrimonial e interés educativo otorgado por los estudiantes al patrimonio natural y cultural

Por lo que respecta al pretest, ambos elementos aparecen muy bien valorados como representativos del patrimonio gallego (Gráfico 3). Aproximadamente un 73% del alumnado considera los castros como elementos altamente representativos, mientras que un 65% se inclina por los ENP. Si atendemos a los valores más altos de la escala Likert (4-5), prácticamente la totalidad del alumnado (más del 90%) sitúa en ellos ambos elementos.

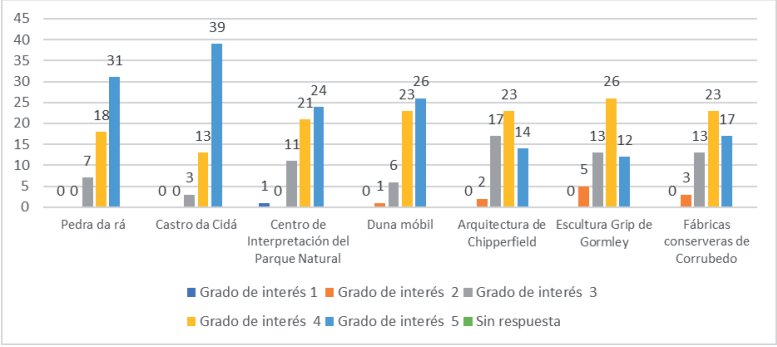
GRÁFICO 3. Grado de representatividad del patrimonio gallego de cada elemento (1=menor grado de representatividad; 5=mayor grado de representatividad)



Fuente: elaboración propia

En el postest tres elementos reflejan las puntuaciones más elevadas, coincidiendo precisamente con los analizados (Gráfico 4). El primero es el Castro da Cidá, altamente valorado (59% le otorga un valor 5) frente a otros elementos del patrimonio histórico y cultural del parque también visitados. Los otros dos son los elementos naturales del Complejo Dunar: la Pedra da Rá y la Duna móvil. El 39% de los estudiantes otorgan la puntuación máxima a la Duna móvil y el 31% a la Pedra da Rá. En conjunto, por lo tanto, dichos elementos naturales obtuvieron, tras la salida, una valoración mayor que el castro. Se advierte así que tras la visita al Complejo los estudiantes incrementaron ligeramente su grado de interés por el patrimonio natural del ENP de Corrubedo.

GRÁFICO 4. Grado de interés otorgado por los estudiantes a los distintos elementos tras la salida (1=menor grado de interés; 5=mayor grado de interés)



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en conexión con la utilidad educativa que los futuros maestros atribuyeron a los elementos patrimoniales analizados cabe destacar, por un lado, su valor para aproximar a los alumnos de infantil al patrimonio local y, por otro, su relevancia para trabajar valores como el respeto y la conservación, claves para su formación como futuros ciudadanos.

4. CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados previamente indicados, y a modo de síntesis, podemos destacar varias cuestiones en conexión con los objetivos inicialmente planteados en el trabajo.

En primer lugar, por lo que respecta a las representaciones de los maestros en formación sobre el patrimonio natural y cultural, vienen marcadas por la clara vinculación de los ENP con la naturaleza y la biodiversidad, y de los castros con la historia y la cultura. En ambos casos, dichos elementos se consideran también parte del patrimonio que hay que conservar y cuidar, si bien no vemos que se mencione en ningún momento el concepto de sostenibilidad que cabría esperar en conexión con la experiencia desarrollada en el Complejo Dunar de Corrubedo.

Los maestros en formación otorgan un elevado potencial educativo al patrimonio cultural y natural. Entre los motivos esgrimidos para justificar dicho interés destacan dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, los amplios beneficios educativos de trabajar con el entorno próximo y, en segundo lugar, la utilidad de dicho patrimonio, y muy especialmente del natural, para trabajar valores clave en la creación de futuros ciudadanos conscientes y responsables con su entorno, incluido el respeto por el medio y la importancia de su conservación con vistas al futuro.

Finalmente, la visita al Complejo Dunar de Corrubedo ha resultado útil para advertir un ligero incremento en la valoración otorgada al propio espacio natural tras su conocimiento directo. Asimismo, se ha podido comprobar como las salidas escolares despiertan un claro interés en los futuros maestros como recurso educativo, siendo valoradas muy positivamente por todos ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Boyd, D. (2018). Utilising place-based learning through local contexts to develop agents of change in Early Childhood Education for Sustainability. *Education 3-13, 47*(8), 983-997. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1551413

Casinader, N. y Kidman, G. (2020). Fieldwork as a vehicle for sustainability education. The centrality of geographical inquiry. En Ch. H. Chang, G. Kidman y A. Wi (Eds.). *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability* (pp. 94104). Routledge.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Dany, L., Urdapilleta, I., y Lo Monaco, G. L. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, *49*(2), 489-507. https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research, 20*(6), 735–752. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U., von Kardorff, E., y Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. Sage.

García, E., Jiménez, R. y Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability, 12*(18), 7741-7760. https://doi.org/10.3390/su12187741

Georgeson, L. (2018). The future development of Early Childhood Education for Sustainability in the context of the Sustainable Development Goals. En V. Huggins y E. Evans (Eds.). *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (pp. 152-158). Routledge.

Gilchrist, M., Passy, R., Waite, S., Cook, R., Pratt, N., Moore, D. R., y Hornby, G. (2016). Exploring schools' use of natural spaces. En C. Freeman y P. Tranter (Eds.). *Risk, protection, provision and policy* (pp. 1-22). Springer.

Lo Monaco, G.; Piermattéo, A.; Rateau, P.; y Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 47, 306-31. https://doi.org/10.1111/jtsb.12124

Mackey, G. (2016). Love the place where you belong. Ecological identity in early childhood. *Early Education*, 60, 26-30.

Moliner, P., y Abric, J.C. (2014). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83–95). Cambridge University Press.

Santana, D., Morales, A. J., Colomer, J. C., Campo, B. y Caurín, C. (2015). Parques naturales: la necesaria conceptualización transformadora en la educación primaria y secundaria. *Didáctica Geográfica*, 16, 73-94.

Smith, G. A. y Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge.

Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. Education 3-13, 39:1, 65-82. https://doi.org/10.1080/03004270903206141

5

LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO RESPONSABLE Y SOLIDARIO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: LOS ODS COMO UN RECURSO VEHICULAR

María Olga Macías Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para el consumo responsable y solidario es un reto que se está planteando en todos los ámbitos educativos. Es necesario dotar a los estudiantes del Grado de Profesor de Educación Primaria de aquellas competencias que les habiliten para formar a sus alumnos en los centros escolares en el consumo sostenible desde la pedagogía crítica (Martín, Casares y Cáceres, 2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ofrecen el vehículo necesario para abordar esta temática y una de las áreas de conocimiento que mejor se adapta a este tratamiento curricular son las Ciencias Sociales (Vilches, Perez, 2012; UNESCO, 2017; Candela y Cano, 2019). La Educación para el Consumo es un tema que se trata de un modo transversal en el segundo módulo del Grado de Profesor de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Bilbao mediante una tarea interdisciplinar en el que se trabajan las cinco asignaturas específicas que se imparten en el citado módulo. Mediante esta intervención didáctica, basada en la metodología de la resolución de problemas (ABP), los estudiantes deben de abordar la Educación para el consumo desde diversos aspectos curriculares que convergen en el diseño de una unidad didáctica para su aplicación en el aula de Educación Primaria. Los problemas que nos plantea al profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales la implementación de esta metodología es la que los alumnos identifican los ODS con el área de las ciencias experimentales a pesar de que desde nuestra asignatura aportamos la información necesaria para solventar esa casuística.

En el presente trabajo se quiere trabajar los ODS desde un punto de vista vehicular, siendo las Didácticas de las Ciencias Sociales el eje que vertebre el

aprendizaje. Proponemos una nueva propuesta de intervención didáctica en la que mediante el estudio de un problema que se plantea en un aula de educación primaria, relacionado con las malas prácticas de consumo, los alumnos a través de los ODS adquieran las competencias necesarias para construir y defender críticamente la escuela y la educación a través de acciones coordinadas entre el alumnado y el profesorado, en un camino cuyo objetivo final es lograr el empoderamiento de los alumnos para que sean críticos, reflexivos y socialmente responsables (Zamora, Sánchez, Corrales y Espejo, 2019; Martín et al., 2021). Se pretende que los alumnos integren dentro de sus prácticas escolares los ODS y que se planteen cómo pueden contribuir desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales podemos aportar mucho en el campo de la formación del profesorado de Grado en Educación Primaria, orientado la adquisición de competencias de tal manera que sean coherentes en la práctica docente y, al mismo tiempo, sean capaces de desarrollar materiales curriculares que dirijan esa práctica hacia las necesidades que van surgiendo en el aula. El profesor en un transmisor de conocimiento, un mediador entre un entorno social cambiante y una realidad educativa que no siempre puede adaptarse a esos cambios (Pagés, 2000). Por otra parte, desde la pedagogía crítica, la educación tiene una función social, esto es, formar a la persona, al estudiante y al docente, de modo integral, es decir, posibilitando que descubra una comprensión autónoma del mundo y de la sociedad con un papel de activa participación social y constructiva. En este proceso de formación integral, la pedagogía crítica permite entrever la necesidad de diferenciar claramente entre "educar" e "instruir". Frente a un simple adoctrinamiento conceptual, pone de manifiesto que la educación enseña a pensar, transmite valores molares, intelectuales y, sobre todo, ciudadanos (Padilla, González y Silva, 2013). Habermas (1982) entendía la sociocrítica como una crítica ideológica hacia la emancipación, por lo que corresponde a los docentes dotarse como sujetos sociales de un carácter profesional y formativo reflexivo y crítico para la gestión de prácticas y procesos de transformación social, o si se quiere, de un carácter revolucionario, pero ante todo humanizador (Padilla et al., 2011). Con esta idea enlaza la necesidad de una pedagogía crítica que para el consumo como modelo pedagógico dirigido a alfabetizar económicamente a niños y jóvenes mediante el fomento del pensamiento crítico y el fortalecimiento del sistema educativo público para un adecuado y equitativo desarrollo individual y social (Martín, Casares y Cáceres, 2021). En definitiva, educar para el consumo res-

ponsable implica el compromiso de toda la comunidad educativa para lograr un cambio social.

Es amplia la literatura sobre la implementación de los ODS dentro del ámbito educativo y, en particular, sobre la Educación para la Sostenibilidad como elemento clave para avanzar en la transición hacia sociedades sostenibles. En este particular, se les confiere a las universidades un papel fundamental como agentes responsables de la educación de los futuros profesionales y encargadas de la formación del profesorado de los diferentes niveles educativos (Mayoral, Pina, Esteve y Vilches, 2020). Las diferentes investigaciones realizadas en el ámbito universitario resaltan que el mejor modo de desarrollar aquellas competencias relacionadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible es mediante un tratamiento transversal de todos sus componentes (Zamora et al., 2019). En esta línea de investigación, se recalca la importancia de la incorporación de la sostenibilidad en el curriculum de la educación superior como componente esencial de la formación de los futuros profesionales. El objetivo es la inmersión del alumnado en la cultura de la sostenibilidad, con el fin de que puedan contribuir a la educación de una ciudadanía responsable y preparada para participar en la toma de decisiones y hacer frente a los graves problemas socioambientales a los que se enfrenta la humanidad con la adopción de medidas fundamentales (Vilches y Gil, 2012).

Desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales se han trabajado los temas que se recogen en los ODS desde antes de su mismo planteamiento en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Materias como Educación para la Ciudadanía o Educación para el Consumo Responsable ya recogían algunos términos incardinados dentro de los ODS. Con la Agenda 2030 se dio un paso más hacia la estructuración e implementación en el ámbito universitario de los ODS puesto que este documento compromete a la universidad, como agente de la cooperación, a introducir los principios de la sostenibilidad en sus estrategias de docencia, investigación y responsabilidad social (Candela y Cano, 2019).

La Agenda 2030 establece un plan de acción que pretende mejorar el mundo y la vida de sus habitantes dando respuesta a cinco áreas temáticas: Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianza. Se recalca en el documento la vinculación d todos los ODS y la necesidad de abordarlos conjuntamente para avanzar en la transición a la Sostenibilidad (Mayoral et al., 2020). Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se pueden trabajar las cinco áreas citadas, bien de un modo directo, a partir del análisis del hombre dentro del medio social en el que vive, o de un modo transversal, estudiando como esas actividades sociales influyen en sus relaciones con el espacio natural. De este modo la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte un motor que canaliza las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones del Desarrollo Sostenible, así como entre los ODS (Nilsson, Griggs y Visbeck, 2016; Mayoral et al., 2020).

3. LA TAREA INTERDISCIPLINAR

El Módulo 2, *Escuela y Currículum*, se desarrolla en el 1º curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Bilbao, durante el segundo cuatrimestre. La *Tarea Interdisciplinar de Módulo* (TIM) abarca un total de 5 créditos, que se corresponden con un crédito de cada una de las materias que lo componen: Ciencias de la Naturaleza en el aula de Educación Primaria I, Ciencias Sociales y su Didáctica I, Matemática y su Didáctica I, Didáctica General y Psicología de la Educación. El tema a trabajar en la TIM es "*El papel del maestro y la maestra de Educación Primaria ante situaciones de consumo*". La metodología a utilizar en esta TIM es la metodología activa basada en la resolución de problemas (ABP). En este cuatrimestre, se propone, además, el diseño de una intervención educativa teniendo en cuenta el tema a trabajar (AAVV, 2021).

En este segundo módulo se inicia el conocimiento de algunas áreas del *currículum* de Educación Primaria, en concreto, el Área del Conocimiento de medio y el Área de Matemáticas y se trabaja la competencia social y ciudadana. Por ello, se propone abordar el tema del consumo por ser, hoy día, un elemento de gran significación social. La situación mundial en relación al consumo exige a todos los sectores: gobiernos, instituciones (entre ellas las educativas), productores, consumidores, organizaciones, etc. y la sociedad en general a entender el modelo actual de consumo desde nuevas perspectivas económicas, éticas, emocionales, ecológicas, culturales e institucionales en un planeta globalizado en el que lo que ocurre en cualquier parte del mundo es conocido y observado en directo inmediatamente. El consumidor actual es global, habita en un mercado común con similares deseos generados por el poder de los medios de comunicación de masas: todo se vende al ciudadano- espectador -anhelante: productos, servicios, campañas electorales, beneficios sociales e incluso la participación en actos injustificables. La dificultad estriba en diferenciar lo útil de lo inútil, lo verdadero de lo falso, lo necesario de lo innecesario, la libertad de la alienación. Consumir no es sólo utilizar bienes y servicios para satisfacer nuestras necesidades, significa también destruir o extinguir algo que existe (AAVV, 2021).

En estos momentos de crisis económica en la que estamos inmersos se hace más urgente que nunca cuestionarnos si es posible y conduce a algo dar un valor al consumo en sí mismo, teniendo en cuenta que se trata de un consumo que ni es sostenible ni hace que las personas vivamos mejor o seamos más felices. Por tanto, es fundamental educar en la necesidad de un consumo crítico y reflexivo para saber elegir, lo que supone, a su vez, saber exigir y, además, formar a los ciudadanos para la libertad y para el futuro (AAVV, 2021).

Los *objetivos que se proponen* son:

O1. Analizar todo acto de consumo como una toma de decisión que depende de múltiples factores (moda, publicidad, envase/empaquetado, costum-

bres sociales, identidad de grupo, integración social…) y da lugar a diferentes consecuencias (ambientales, salud, económicas…), integrando y relacionando el conocimiento de las materias que conforman el módulo.

O2. Fomentar actitudes críticas, responsables, sostenibles y saludables ante el consumo.

O3. Diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el consumo que propicien actitudes y valores de consumo responsable

O4. Aplicar las competencias transversales del grado como el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, la búsqueda de información, la lectura y el análisis crítico de la información.

Las *competencias que se pretenden desarrollar* en este trabajo son las que a continuación se reseñan:

C1. Identificar y analizar situaciones sociales mostrando ante ellas actitudes éticas centradas en el consumo, teniendo en cuenta, además, aspectos como el deterioro del medio ambiente, la crisis económica, los desequilibrios sociales, los efectos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, la diferencia de género, los hábitos y modas que atentan contra la salud, las relaciones interpersonales…

C2. Diseñar/utilizar estrategias para integrar en el aula el análisis crítico de los hechos relacionados con el consumo, teniendo en cuenta el intercambio de experiencias y opiniones como medio para clarificar los propios valores y la adopción de actitudes personales que ayuden a construir formas de consumo más responsables y sostenibles.

C3. Desarrollar y mejorar de forma continua el nivel de logro (el dominio) de las competencias transversales del grado: trabajo en equipo, participación, responsabilidad, asertividad, creatividad, comunicación oral y escrita, búsqueda de información, lectura y análisis crítico de la información.

Con relación a la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I*, las competencias que los alumnos deben de trabajar son las siguientes: analizar el consumo como práctica social; analizar y valorar la importancia en la educación para el consumo; valorar como el consumidor puede influir en la economía; e identificar y analizar el papel de la publicidad en la sociedad de consumo. En cuanto a los contenidos a trabajar en el citado trabajo serían: el consumo como hecho social a largo de la Historia; característica de la sociedad de consumo: productores y consumidores; transición de una economía basada en la producción a otra basada en el consumo; el papel de la publicidad en la sociedad de consumo; y derechos y deberes del consumidor. Para finalizar, se indican los resultados de aprendizaje esperados después de realizar la TIM: Desarrollar una cultura de consumidores responsables; identificar los mecanismos de mercado; comprender nuestra responsabilidad como consumidores en los resultados finales de nuestra economía; y valorar la importancia de la publicidad en el consumo y en la economía.

Por su parte, el trabajo se realizará en grupos reducidos y a cada grupo se le asignará un tutor o tutora. Para la realización de la TIM se plantean los siguientes pasos: selección de un escenario inicial que se trabajará mediante la metodología ABP; diseño de una propuesta de enseñanza aprendizaje; y, por último, reflexión grupal sobre lo aprendido y sobre el proceso realizado (AAVV, 2021).

4. PROPUESTA DE RENOVACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

Aunque en la Guía de la TIM no se mencione en ningún momento los ODS, como bien se ha podido comprobar en el apartado anterior, las competencias y objetivos de aprendizaje que se establecen en esta tarea están vinculados con tres de las grandes áreas temáticas que establece la Agenda 2030: Personas, Planeta y Prosperidad. En particular se centra en el ODS-12, Producción y consumo responsable, recogido en el área "Planeta". Si bien desde la Didáctica de las Ciencias Sociales podemos abordar de un modo directo la Educación para el Consumo responsable, también es cierto que esta disciplina nos puede servir como eje vertebrador para tratar otros temas que siempre se han abordado desde la óptica de las Ciencias Experimentales, como aquellos vinculados con diferentes aspectos medioambientales (ODS 6, 13, 14 y 15) en cuyo análisis se suele desdibujar la perspectiva social.

La propuesta de renovación de la acción docente que presentamos a continuación está más que argumentada dentro de la estructura general de la TIM. Sin embargo, se echa en falta un hilo conductor, unas premisas de partida que enlacen las competencias que se van a tratar en este trabajo con los ODS. Para ello, y teniendo en cuenta la metodología activa basada en la resolución de problemas se plateará a los discentes una serie de *preguntas motoras* vinculadas con las actividades que tienen que realizar:

- ¿Conocemos los ODS?
- ¿Cómo nos implicamos en su defensa?
- ¿Respetamos la implementación de los ODS?
- ¿Por qué no se cumplen los ODS?
- ¿Qué medidas debemos de tomar para que se cumplan?
- ¿Cómo reaccionamos cuando no se cumplen?
- ¿Cómo responder a este problema desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y canalizarlo a través de la Educación para un Consumo sostenible?
- ¿Cómo plantear el cumplimiento de los ODS en las otras disciplinas que hay que trabajar en la TIM teniendo como referente las premisas básicas de la Educación para un Consumo sostenible?

Se pretende que mediante estas preguntas motoras los estudiantes activen aquellos mecanismos de un aprendizaje significativo que les permita canalizar su

trabajo teniendo como eje vertebrador las competencias establecidas para la Didáctica de las Ciencias Sociales y que adviertan la importancia de adquirir aquellos aprendizajes que posibiliten aquellas acciones que se enmarquen dentro de una Educación para Sostenibilidad, pero no solo como actores de la tarea que están desarrollando, sino también como futuros profesores de Educación Primaria.

El planteamiento de estas preguntas motoras estará seguido de una introducción a los discentes sobre el significado e importancia de los ODS y su vinculación con las diferentes competencias que deben de trabajar en la TIM. Como se ha indicado anteriormente, a la labor de búsqueda inicial de información para dar una solución al problema que se les plantea a los estudiantes le sigue el desarrollo de una intervención didáctica. La acción del tutor estará dirigida a que los estudiantes introduzcan desde los primeros pasos de su trabajo aquellos conceptos, procedimientos y actitudes que están recogidos dentro de los ODS. El objetivo final es que al concluir este trabajo los discentes sean capaces de contestar a las preguntas motoras que se les plantearon en un primer momento y que puedan identificar las Ciencias Sociales como un vehículo de aprendizaje transversal para la adquisición de aquellas competencias ciudadanas necesarias para implementar los ODS en nuestro día a día.

5. ÚLTIMAS REFLEXIONES

El objetivo de la propuesta de mejora de intervención didáctica que planteamos es que los alumnos conozcan y reconozcan los ODS. Sobre un recurso de aprendizaje basado en la resolución de problemas y que ya de por sí recoge para su elaboración ciertos contenidos recogidos en los ODS, hemos desarrollado una propuesta de mejora con dos objetivos. El primero, que los alumnos adquieran un conocimiento de lo que son los ODS, y el segundo, que frete a un acercamiento tradicional y unidireccional hacia este tema desde las Ciencias Experimentales, se puede abordar este tema desde una vertiente social teniendo como eje la Didáctica de las Ciencias Sociales. Si bien cualquier recurso académico es válido para construir una respuesta de la ciudadanía a nivel universal, las Ciencias Sociales como eje vertebrador permiten una transición entre distintas áreas de conocimiento que tradicionalmente se han analizado sin apenas relación entre ellas: el consumo responsable; la economía circular; y las transiciones energética, urbana, demográfica y laboral. En este salto al antropoceno las Ciencias Sociales como eje vertebrador de los ODS facilita una transmisión de competencias que ponga fin a la búsqueda del beneficio particular a corto plazo, potenciando la cooperación, la paz y la universalización de los Derechos Humanos (Gil Pérez y Vilches, 2019). Con esta propuesta nos queremos destacar el potencial que tiene la inclusión de la Sostenibilidad y la atención a los ODS en las instituciones de Enseñanza superior, añadir el efecto multiplicador que tiene la

formación del profesorado y que permite establecer importantes sinergias con la enseñanza en todos los niveles educativos (Mayoral et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2021). *Educación Primaria. Módulo 2: Escuela y Curriculum. Guía de la Tarea Interdisciplinar (TIM).* Facultad de Educación de Bilbao.

Candela, V. F. y Cano, C. (2019). La Agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicados a la Didáctica de las Ciencias Sociales: una experiencia innovadora. En R. Roig-Vila (Ed.). En R. Roig-Vila (Ed.) *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 481-488). Octaedro, 2019.

Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2019). La comprensión e impulse de la Sostenibilidad: un requisito imprescindible para una acción educativa y ciudadana eficaz. *Revista de Educación Ambiental y sostenibilidad*, 1 (2), 2101-2201. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i2.2101

Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés.* Taurus.

Martín, M., Casares, L. y Cáceres, J. (2021). Educación para el consumo sostenible desde la pedagogía crítica. *Educação e Pesquisa*, 47, e235557. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147235557

Mayoral, O., Pina, T., Esteve, A. y Vilches, A. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Escenario actual. En A. Montesinos (Coord.), *Objectius de Desenvolupament Sostenible en el Territori Valencià* (pp.25-39). Universitat de València.

Nilsson, M., Griggs, D. y Visbeck, M. (2016). Map the interactions between Sustinable Development Goals. *Nature*, 534, 320-322.

Padilla, J. E., González, K. y Silva, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología, 6*(11), 1-15.

Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (24), 33-45.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, *16*(2), 25-43.

Zamora, F.; Sánchez, J.; Corrales, M. y Espejo, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, *11*(13), 3533. https://doi.org/10.3390/su11133533

6

LA COMIDA NO SE TIRA UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA SOBRE EL DESPILFARRO ALIMENTARIO EN UN PROYECTO DOCENTE EN TORNO A UN MERCADO DE ABASTOS EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES[1]

Adriana Razquin

1. UN PROYECTO DE CIENCIAS SOCIALES EN UN MERCADO DE ABASTOS

Este trabajo presenta una experiencia didáctica articulada en un proyecto docente cuyo nodo central es un mercado de abastos; en concreto el Mercado de Atarazanas de Málaga. Inspirado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y en el aprendizaje mediante tareas de investigación, este proyecto articula las competencias y contenidos a desarrollar en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (tercero del Grado en Educación Primaria) en la Universidad de Málaga.

Como he señalado en una publicación que desarrolla la experiencia didáctica con este proyecto (Razquin, 2022), en el curso 2019/2020 comencé a desarrollar una propuesta didáctica inspirada en la metodología de aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo íntegro de las asignaturas "Didáctica de las Ciencias Sociales" del Grado de Educación Primaria (turno de tarde) y "Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil", en el Grado de Educación Infantil (turno de mañana). Implementando las variaciones necesarias para atender al diseño específico en ambas Guías de Asignatura, el centro de interés y las estrategias docentes fueron compartidas en el desarrollo de ambas.

[1] Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Innovación Educativa PIE 19-021: Investigar para innovar: Desarrollo profesional docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

En el pasado curso 2020/2021 me hice cargo del desarrollo de la asignatura "Didáctica de las Ciencias Sociales" para dos grupos de Educación Primaria, lo que me ha permitido implementar la experiencia hasta en tres ocasiones para el Grado de Educación Primaria, en los turnos de mañana y de tarde. Por esa razón centraré el desarrollo explicativo sobre el contenido y el trabajo con el alumnado en estas tres experiencias en ese grado.

El Proyecto Mercado de Atarazanas desarrolla, desde esa localización privilegiada, el Currículum de Educación Primaria para las tres etapas y los cuatro bloques: El mundo en el que vivimos, Vivir en sociedad y Las huellas del tiempo; además de los Contenidos comunes.

Se estructura en 5 bloques de contenido. Los primeros bloques de contenido, así como las actividades, están centradas en desplegar, frente a la incredulidad inicial del alumnado, la potencia arquitectónica, pero especialmente histórica y patrimonial, que puede llegar a tener un espacio tan mundano y cotidiano como es el Mercado de Atarazanas. También a romper ideas preconcebidas acerca de los espacios de legitimidad simbólica donde se encuentra "lo histórico", "lo patrimonial".

El *bloque 1,* Proyecto Mercado Central Atarazanas aborda todas las cuestiones de organización didáctica de la propia asignatura, sistema de evaluación, cronograma, contenidos etc. Pero también entra de lleno en saturar de ideas cerca de lo que puede y contiene un mercado de abastos tradicional. Para ello comenzamos a abrir la conversación con imágenes de mercados del mundo: Un mercado de la ciudad de Jingzhou, Provincia de Hubei, China; el mercado Nuestra Señora de África, Santa Cruz de Tenerife, España; El mercado de Kejetia, Kumasi, Ghana; El mercado flotante Damnoen Saduak, Tailandia; La Feria Fluvial de Valdivia, Chile; Mercado 20 de noviembre, Oaxaca, México y el Zoco de El Jadida, Marruecos. Tras la apertura internacional de la idea de mercados tradicionales, de abastos, entra de lleno a trabajar sobre el mercado de Atarazanas. El pasado del actual emplazamiento del mercado como Atarazana en el pasado Al-Andalus, los restos patrimoniales del edificio, la construcción por parte de Joaquín Rucoba, etc.

En el *bloque 2,* Conociendo a través de la historia oral, trabajamos con entrevistas abiertas a las abuelas y abuelos del alumnado una representación de los que era comprar y vender (dentro y fuera de los mercados de abastos) en los años 30, 40 y 50 del siglo pasado. Trabajamos sobre la idea de escasez, del estraperlo, de oficios ya extintos (como los cenacheros) y sobre el contexto político de dictadura franquista. Al mismo tiempo, abordamos cuestiones relacionadas con la epistemología de las ciencias sociales, las técnicas de investigación cualitativa, la subjetividad del relato, etc. Con el alumnado trabajamos el de Rodríguez García et al. (2014).

El *bloque 3* da el armazón teórico a toda la asignatura, pues trabajamos las dificultades de aprendizaje del tiempo y el espacio en la educación prima-

ria apoyándonos en el trabajo de Trepat y Comes (2006). Está especialmente dedicado al desarrollo de actividades coherentes y ajustadas a la realidad cognitiva del alumnado para potenciarla, tanto a nivel de temporalidad (tiempo histórico-tiempo cronológico) como de especialidad (esquema de orientación corporal-esquema de orientación cardinal-las coordenadas geográficas).

Dedicamos el bloque 4 de contenido a realizar un ejercicio de transversalización en memoria histórica. El trabajo retoma la temporalidad del pasado por la que habíamos transitado la Guerra Civil española y la Dictadura que había aparecido asociado a las vivencias de hambruna y escasez de alimentos de las abuelas y los abuelos de mi alumnado. Pero ahora vamos a detenernos a conocer La Huída de miles de personas de Málaga que serían bombardeadas desde el mar y desde el aire desencadenándose uno de los genocidios de la ofensiva fascista más silenciados. Se puede ver un desarrollo más extenso de esta propuesta didáctica en Razquin y González Milea (2021).

2. EL TRABAJO INTENCIONAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO, COMPETENCIAS SOCIALES Y EL DESARROLLO DE VALORES CÍVICOS. TRABAJAR EL DESPILFARRO ALIMENTARIO

El *Bloque 5* del proyecto, con el que culmina el desarrollo de contenidos en la asignatura, estructura nociones de pensamiento crítico, competencias sociales y el desarrollo de valores cívicos que se despliegan a través de la profundización en las dinámicas que están sosteniendo el despilfarro alimentario. Cuando diseñé la primera versión de programación de este proyecto, éste fue de los primeros temas que concreté. Me parecía fundamental que, para trabajar en/sobre/desde un mercado de abastos, abordásemos el despilfarro de alimentos. Incidiendo, especialmente, en el ensamblaje de las dinámicas macroeconómicas globales y sus consecuencias sociales y ambientales, con las prácticas individuales cotidianas en el Norte primermundista. Esto permite desarrollar, de manera central, un trabajo de sensibilización sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CEPAL-Naciones Unidas, 2018). Además del objetivo 12, dedicado a la producción y consumo responsables, el 2 (hambre cero), 10 (reducción de desigualdades), 13 (acción por el clima), 15 (vidas de ecosistemas terrestres) y 14 (vida submarina). Además, como indican Fuster, García-Moteagudo y Souto trabajar a partir de problemas sociales relevantes, o a cuestiones socialmente vivas, permite «no solo explicar cuestiones relevantes para la sociedad, sino que sobre todo facilitará el desarrollo de una actitud que cuestione la información que recibe y, más de una vez, satura la capacidad de razonamiento del alumnado» (2021, p. 83).

Comenzamos familiarizándonos con las cifras de los alimentos producidos en el mundo que se pierden o desperdician al año: 1.300 millones de toneladas.

Corresponden a un 30% del total. Visualizamos dos veces un pequeño corte documental de la FAO (2016) para tomar detenidamente apunte de las cifras detalladas que se ofrecen. En cuanto comencé a documentarme sobre el tema, seleccionando materiales, al mismo tiempo, para llevar a la clase, fui la primera sorprendida por las dimensiones del problema, tanto a nivel medioambiental como social. Comencé a fijarme en mis propios gestos cotidianos y a alertarme por la cantidad de basura de restos que genera mi familia a la semana. En la clase trabajamos sobre estas reflexiones, nos confesamos conductas poco ecológicas, poco conscientes y nos comprometimos a cambiarlas, a tomar conciencia.

Una vez ubicado y descrito la dimensión del problema, buscamos identificar conductas, pautas, propuestas e incluso trucos que pueden servir para evitar tirar a la basura alimentos a nivel doméstico (Solidarios Canal Sur, 2016); pero especialmente para incidir en una toma de conciencia acerca de la responsabilidad que tenemos como consumidores finales de activar una cadena de depredación de recursos naturales, desequilibrios ecológicos, etc. La dimensión didáctica de la educación para el consumo (Rodríguez Algarín y Travé, 2001) así como el trabajo intencional de valores a través del Currículum desde un marco intercultural (Baqueró, 1998) redondean teóricamente este bloque de trabajo. Lo cierra la lectura, con puesta en común colectiva, de una entrevista a una investigadora del despilfarro en los comedores escolares (No al despilfarro alimentario, 2021) y la visualización de varias experiencias originales contra el despilfarro alimentario en Dinamarca (DW Español, 2017).

3. ALGUNAS IDEAS A MODO DE CIERRE

La alerta sobre la crisis ecológica (Riechmann, et al., 2012), en la que ya estamos viviendo, viene siendo divulgada desde hace mucho tiempo. Sin embargo, lejos de vivir un cambio de conciencia y prácticas general, parece que se estuviese acelerando el proceso depredador del Planeta. Construir espacios de reflexión junto con la construcción de respuestas de acción cotidiana alternativas es un imperativo en cualquier espacio educativo, formal o no formal, para la infancia o para personas adultas. Un contenido indispensable en la formación de maestras y maestros.

El hecho de trabajar con un mercado de abastos como centro de interés, nos permite aterrizar espacios, dinámicas y agentes, hacerlo próximo, cercano, cotidiano. Nos permite situar, justo en el centro de las dinámicas de una ciudad, de lo próximo; así como de nuestras prácticas cotidianas (como comprar comida, guardarla, cocinarla, comerla y/o tirarla), uno de los elementos centrales de la depredación medioambiental: el despilfarro alimentario. Ese ejercicio, consistente, nada más que en resituar algo invisibilizado, nos permite hacer que

el compromiso afectivo del alumnado universitario con lo trabajado no pueda ser rehuido. Se dan procesos de toma de conciencia muy interesantes entre el alumnado y el profesorado. También se deja ver, todavía, una conexión familiar con el cuidado de los alimentos (una especie de respeto por la hambruna pasada) que aún está presente en muchos y muchas.

El reto con el que afrontamos la asignatura este curso 2021/2022 es el propio de la didáctica de las ciencias sociales: conseguir del alumnado operativizaciones didácticas de buena calidad y ajuste pedagógico (es decir, enseñan lo que se pretende trabajar, no otra cosa), originales (en el sentido de producidas ajustadas a un contexto determinado) y sostenidas sobre un conocimiento profundo y maduro de los contenidos y competencias de ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baqueró, M. (1998, 1-4 abril). *La intencionalidad en el desarrollo de valores a través de los componentes del currículum* [comunicación escrita], IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Lleida.

CEPAL-Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas.

DW. Español (2016). Dinamarca contra el desperdicio de comida, Enfoque Europa. https://www.youtube.com/watch?v=x2_iPb4iKr0

FAO (2016). *Pérdida y desperdicio de alimentos, Serie sobre políticas*, Food and Agriculture Organization of the United Nations. https://www.youtube.com/watch?v=BBq8kkECZ_c&t=112s

Fuster, C. , García-Moteagudo, D. y Souto X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* 9, 79-96.

Incide (2021). *II Jornadas de Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia*, 10 y 11 de Febrero, Incide y Grupo de Investigación HUM 856 Educación Social y Ciudadana de la Universidad de Málaga, Universidad de Málaga. https://www.facebook.com/incideong/videos/259473219085849/

Junta de Andalucía. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60. 27 de marzo de 2015. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculoprimaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf

Lacarrieu, M. (2016). 'Mercados tradicionales' en los procesos de gentrificación/recualificación. Consensos, disputas y conflictos, *Alteridades*, 26 (51), 29-41.

NO al despilfarro alimentario (2021). Despilfarro en comedores escolares "cualquier cantidad es mucha". https://despilfarroalimentario.org/despilfarroen-comedores-escolares-cualquier-cantidad-es-mucha/

Razquin, A. y González Milea, A. (2021). Sacar del silencio La Desbandá: ciudadanía, valores democráticos y literacidad crítica en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Dos experiencias formativas en el Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria. En F. J. Sadio-Ramos y M. A. Ortiz-Molina (Eds.), *Culturas y sus expresiones tradicionales*. VII Simpósio DEDiCA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES. En prensa.

Razquin, A. (2022). Enseñar y aprender la didáctica de las ciencias sociales en un mercado de abastos. La integración de contenidos histórico-antropológicos en un proceso de aprendizaje basado en proyectos. En A. Chaparro Sainz y C. R. García Ruiz (Eds.), *Analizando la práctica docente del profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Dykinson. En prensa.

Riechmann, J., González Reyes, L., Herrero, Y. y Madorrán, C. (2012). *Qué hacemos frente a la crisis económica*, Akal.

Rodríguez Algarín, M. y Travé, G. (2001). Educación para el consumo y didáctica de las ciencias sociales. Aportaciones para una propuesta educativa basada en la glocalidad. En J. Estepa, F. Friera y M.R. Piñeiro (Coord.), I*dentidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.539-550). KRK Ediciones.

Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M. Navas Sánchez, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral, *Ridocrea*, 3, 193-200.

Solidarios CanalSur (2016). El despilfarro de tirar los alimentos, Canal Sur. https://www.youtube.com/watch?v=RluTwSdr89k

Trepat, C. A. y Comes, S. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Graó.

7

UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LOS ODS: EL PROYECTO "BIÓGRAFAS Y BIÓGRAFOS DEL MEDIOAMBIENTE"

Maddi Elorza
Naiara Vicent
Alex Ibañez-Etxeberria
Lidia Caño

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano lleva años realizando un uso desmedido de recursos y hoy en día resulta necesario avanzar en la línea del desarrollo sostenible, en ese delicado equilibrio entre la preservación del medio ambiente y la actividad humana. La sociedad reclama un cambio de mentalidad y la educación es fundamental para que la ciudadanía pueda generar nuevas actitudes y hábitos en la construcción de una sociedad más sostenible. Bajo este marco, son cada vez más las propuestas educativas que buscan cumplir con estos objetivos.

En este contexto, también se ha apostado por incluir estas cuestiones en la formación del profesorado, encargado de formar a la ciudadanía futura.

En el objetivo de reflexionar sobre la sostenibilidad y la habitabilidad de nuestro planeta se enmarca el proyecto "Biógrafas y biógrafos del medioambiente", impulsado desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la UPV/EHU dentro del proyecto interdisciplinar de innovación educativa IHGEL (i320-41) (Caño, en prensa). Éste pretende trabajar algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015) y asumidos por la UPV/EHU en su *EHUagenda 2030 por el Desarrollo Sostenible*, suscitando la reflexión de nuestro alumnado en torno a las consecuencias que la acción del ser humano tiene en los paisajes y en sus vidas. Igualmente, se les ofrece herramientas para abordar los ODS y la Didáctica del paisaje en Educación Primaria y formar así una ciudadanía activa y comprometida.

2. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En 2015 la ONU aprobó los ODS que componen la Agenda 2030 con el fin de construir un mundo mejor (ONU, 2015). La pandemia ha puesto en evidencia la necesidad de preservar el medioambiente para poder así garantizar un futuro que permita al ser humano salvaguardar los derechos humanos (Boyd, 2021), presentándose como agente de cambio en el objetivo de conservar el planeta y buscar soluciones a sus problemas (Fernández y Fernández, 2021). La educación cobra aquí un papel fundamental y el concepto de sostenibilidad se ha extendido en el ámbito escolar, también en el ámbito de las ciencias sociales (Souto y Sobrino, 2021). Más allá de la creación de una cultura de la sostenibilidad en todas las etapas educativas, la educación debe tener como objetivo la búsqueda de soluciones a los problemas socio-ambientales. Así, se habla ya de una sostenibilidad curricular (Ramos, López y Guerrero, 2021), orientada a formar profesionales con capacidades para la resolución de los problemas medioambientales desde un enfoque nuevo e interdisciplinar.

Nuestros/as estudiantes, futuros/as profesionales de la educación, tienen que ser capaces de prever, evitar y solucionar problemas (Albareda-Tiana et al., 2019), así como de preparar a su alumnado para esta labor. Esto implica garantizar la capacitación del profesorado en la Educación para los ODS (UNESCO, 2017) y enseñarles a diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para trabajar las Competencias de Desarrollo Sostenible (CDS). Supone todo un reto ya que se trata de competencias transversales e interdisciplinares de una gran complejidad, como el pensamiento sistémico, de anticipación, crítico, estratégico o de colaboración (UNESCO 2017).

3. EL PAISAJE Y LAS CIENCIAS SOCIALES

En el año 2000 se aprobó en Florencia el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), un tratado internacional para impulsar el desarrollo sostenible cuyo objetivo principal era la protección, gestión y ordenación del paisaje. Desde su primer artículo el paisaje adquiere una dimensión de territorio y se relaciona con el medioambiente, convirtiéndose en un producto social en constante proceso de cambio.

La entrada en vigor en España del CEP se remonta a 2008 (Ministerio de Cultura, 2008). La Comunidad Autónoma Vasca se adhirió en 2009, asumiendo sus compromisos y objetivos y, más tarde, aprobando el *Decreto 90/2014 del 3 de junio sobre protección, gestión y ordenación del territorio* con el objetivo de cumplir de manera más coherente y sistematizada la integración del paisaje en la ordena-

ción del territorio. El *Decreto 90/2014* identifica instrumentos como catálogos del paisaje, las determinaciones del paisaje, los planes de acción del paisaje (PAP) y los estudios de integración paisajística. También responde a los compromisos adquiridos por el Gobierno Vasco de promover la sensibilización, formación, educación y participación en actuación de apoyo en el ámbito del paisaje.

Tal como indican López-Fernández y Alcántara-Manzanares (2021), esta fase de educación favorecería el desarrollo de actitudes de respeto y conservación, fomentando a su vez un pensamiento reflexivo y crítico. Los autores defienden los cambios en el paisaje y el impacto de la interacción del ser humano en el territorio como contenidos a aplicar en Educación Primaria. El *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco* marca como objetivos de la Educación Primaria el "analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio físico y social, valorándolas críticamente desde parámetros de sostenibilidad, con el fin de adoptar un comportamiento en la vida cotidiana de defensa, recuperación y conservación", además de entender la interrelación y consecuencias de los principales elementos geográficos en el clima y en los distintos paisajes del País Vasco y de España. Los contenidos para llegar a estos objetivos se recogen bajo el bloque "El mundo en que vivimos y su conservación", vinculado directamente a la geografía, área de conocimiento con la que actualmente se relaciona el paisaje, aunque permita acercarse desde diferentes disciplinas (Busquets, 2010).

Liceras (2013) destaca las posibilidades que el paisaje ofrece para abordarlo en cualquier etapa, así como su interdisciplinariedad, aplicabilidad y funcionalidad y defiende el conocimiento de la historia del paisaje, al que considera una proyección de la sociedad vinculado a valores identitarios. A su vez, indica que su enseñanza debe enseñar a leerlo y aunar la observación, el pensamiento cognitivo, la estética y la ética (Liceras, 2018). Según Busquets (2010), el reto es lograr que el alumnado sienta el paisaje como suyo, para así comprometer su actitud como ciudadano/a.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS PROYECTOS IHGEL Y"BIÓGRAFAS Y BIÓGRAFOS DEL MEDIOAMBIENTE"

Siguiendo el impulso que la UPV/EHU quiere dar a la Educación para los ODS (UNESCO, 2017) a través de su *EHUagenda 2030 por el Desarrollo Sostenible*, desde el Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales se ha diseñado el proyecto IHGEL (i320-41), dirigido al alumnado del Campus de Gipuzkoa de los grados en Educación. Es una propuesta de innovación educativa de carácter interdisciplinar, desarrollada a través

de la estrategia IKD i3 (aprendizaje (ikaskuntza) x investigación (ikerketa) x sostenibilidad (iraunkortasuna) impulsada por el Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural (Caño, en prensa). Su objetivo es diseñar una estrategia didáctica que permita incorporar gradualmente los ODS y las CDS en la formación del profesorado, integrando el desarrollo de las CDS con el de las competencias disciplinares y el de los contenidos curriculares. La herramienta elegida para la construcción de este itinerario ha sido la creación y uso por parte del alumnado de una charca didáctica en el Campus de Gipuzkoa.

El proyecto está impulsado desde el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y cuenta con la participación de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de la asignatura que imparte en 1º curso del grado en Educación Primaria. La propuesta que se hace desde esta última tiene su origen en el proyecto *Biografías del Medio Ambiente* (Rickard y UNESCO Etxea, 2008), en la que se recopilan biografías de personas que cuentan cómo ha cambiado su entorno y cómo este cambio ha tenido un impacto en la vida de sus habitantes. Incluye una propuesta didáctica e invita a realizar este tipo de biografías en el aula, ofreciendo pautas para su elaboración.

El principal objetivo del proyecto "Biógrafas y biógrafos del medioambiente" es propiciar un entorno de reflexión sobre las consecuencias que tiene la acción del ser humano en los paisajes y en nuestras vidas, dentro del marco de la Agenda 2030 y de los ODS. Se pretende que nuestro alumnado adquiera herramientas para trabajar los ODS y la Didáctica del paisaje en Educación Primaria, así como que conozcan y aprendan a usar diferentes fuentes geográficas aplicables en esa etapa educativa.

Este proyecto, que se complementa a la aportación hecha desde la asignatura dedicada a la Didáctica de las Ciencias Experimentales, comienza con la audición del tema musical *I don't want to live in Mars*, de Ziggy Marley. Tras comentar la letra de la canción y detectar las primeras impresiones en relación al cambio climático y los problemas medioambientales actuales, se pasa a repartir las Biografías del Medio Ambiente (Rickard y UNESCO Etxea, 2008), haciendo un viaje desde Australia hasta el País Vasco. Se asigna un país por pareja y, a través del intercambio de información entre las parejas de trabajo, el alumnado va conociendo todas las biografías. El análisis de las mismas les lleva a identificar los cambios medioambientales sucedidos, el origen de éstos y las consecuencias en los modos de vida junto a la identificación de los ODS con los que se relaciona cada relato.

Tras la lectura de las biografías y el debate sobre las consecuencias del cambio climático y la acción del ser humano sobre el planeta, se reflexiona en torno al papel que debe adoptar la sociedad.

Teniendo como base el material ofrecidos por Rickard y UNESCO Etxea (2008), en una segunda actividad se exige al alumnado que realice su propia Biografía del Medio Ambiente, a la que deberán añadir la siguiente información:

fotografías y ortofotografías actuales y del pasado, un mapa o plano situando el lugar al que se refieren y relación de la problemática detectada con los ODS.

Para la obtención de las ortofotografías se emplea la *1:5000 Web* que ofrece la Diputación Foral de Gipuzkoa. De cara a mostrar el manejo de la misma, se hace una demostración con el espacio que ocupa la Facultad, señalando el lugar en el que se encuentra la charca, pudiendo observar y describir los cambios acontecidos en el paisaje a lo largo del tiempo, reflexionando en torno a la aportación, a través de la charca, al ODS 15 y la repercusión que ésta puede traer al futuro de la humanidad. Se aborda, por tanto, desde un punto de vista esperanzador, en contraposición a la mayoría de testimonios recogidos en las *Biografías del Medio Ambiente,* donde las consecuencias negativas del cambio climático y la sobreexplotación por parte del ser humano son evidentes.

Una vez elegido el lugar en el que realizar la biografía, el alumnado comienza un proceso de búsqueda de información en la que la fuente principal será la entrevista a una persona de cierta edad, de cara a identificar cambios mayores en el territorio. Para el diseño de la misma se hará uso de las pautas que recomienda el proyecto *Biografías del Medio Ambiente*, incorporando preguntas que lleven a la reflexión en relación al paisaje pasado y presente. La información recogida contendrá la descripción del lugar, el momento concreto del cambio, el motivo que lo produjo y las consecuencias del mismo sobre la vida de la persona entrevistada.

En una última actividad de reflexión personal, los/as alumnos/as deberán mostrar su opinión sobre lo descubierto, identificando los daños y/o mejoras en la calidad de vida de las personas. Además, se les exigirá que realicen una autocrítica ante la actitud desarrollada hasta el momento en relación a los temas expuestos, buscando un compromiso de mejora de cara al futuro. Por último, deberán identificar un problema en su entorno cercano y proponer un cambio en el paisaje de cara a su mejora.

Para la evaluación del proyecto se emplearán los siguientes criterios: entregar todas las tareas en tiempo y forma exigidos; hacer un correcto uso de las fuentes geográficas; reconocer problemáticas asociadas a diferentes ODS; conocer los cambios producidos en el paisaje y ofrecer una reflexión en torno a éstos, identificando sus efectos en la calidad de vida; saber analizar el entorno cercano, pudiendo identificar problemas medioambientales y proporcionando propuestas de mejora.

5. DISCUSIÓN

El mundo ha de ser habitable tanto ahora como en el futuro. Para ello, se ha de trabajar el concepto de desarrollo sostenible e intentar satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones

(Souto y Sobrino, 2021). En este reto, la educación cobra un papel importante (Ramos, López, y Guerrero, 2021).Los/as futuros/as docentes deben, por tanto adquirir un conocimiento global en relación a los temas de sostenibilidad junto a herramientas y destrezas en competencias que favorezcan el espíritu reflexivo para trabajar la Educación para los ODS (UNESCO, 2017) o el paisaje, importante fuente de información para abordar la temática medioambiental en Educación Primaria (López-Fernández y Alcántara-Manzanares, 2021). Además, las propuestas didácticas a realizar en la formación del profesorado deben promover la adquisición de las CDS más allá de la competencia de pensamiento sistémico que permite comprender la realidad. Consideramos de especial interés la competencia de anticipación, de pensamiento crítico y de autoconciencia (UNESCO, 2017) que les lleve a adquirir un compromiso social y los convierta en agentes de cambio (Castro y Medina, 2021).

El proyecto "Biógrafas y biógrafos del medioambiente" puede cumplir con estos objetivos. Es una vía de trabajo que permite conocer y aprender mediante diferentes fuentes geográficas las relaciones que se dan entre los seres humanos y el medioambiente, desde el análisis de los factores hasta las consecuencias de éste a nivel espacial, económico o emocional. A su vez, suscita una observación sobre las actividades humanas y posibilita la reflexión sobre nuestro porvenir, contribuyendo a formar ciudadanos/as activos/as y comprometidos/as.

A través del proyecto, los/as futuros/as docentes trabajarán las vivencias, valores, actitudes y sentimientos de una sociedad ante una alteración medioambiental (AlbaredaTiana et al., 2019) y podrán conocer los ODS a partir de situaciones reales.

Igualmente, además de adquirir herramientas para trabajar los ODS, nuestro alumnado se adentra en la Didáctica del paisaje. A lo largo del proceso y bajo el paraguas de los ODS y CDS, el futuro profesorado irá conociendo las relaciones entre el ser humano y su entorno, tal y como marca el currículo de Educación Primaria en el País Vasco (*Decreto 236/2015*), y aprenderá a utilizar herramientas para conocer este paisaje e indagar en aquellos factores que lo modifican, detectando pensamientos, sentimientos y recuerdos que han sufrido los seres humanos ante estos cambios. En definitiva, tal como proponen López-Fernández y Alcántara-Manzanares (2021), el uso didáctico del paisaje parece una oportunidad para incluir contenidos medioambientales en Educación Primaria, periodo en el que consideramos importante ofrecer una esperanza hacia un futuro mejor de cara a formar una ciudadanía activa y comprometida, tal y como se ha hecho en el caso de la charca.

Por otro lado, el proyecto permite trabajar el estudio del entorno con diferentes fuentes geográficas aplicables en Educación Primaria: mapas, planos, fotografías u ortofotografías. La imagen visual ayuda en la comparativa entre pasado y presente, facilitando el aprendizaje de la lectura del paisaje a través

de su dimensión patrimonial (Busquets, 2010). El entorno que nos rodea es parte de un momento concreto, pero como señala Liceras (2013), contiene características de una historia y el análisis geográfico proporciona un método de interpretación para su conocimiento. Es en esta línea donde el paisaje se convierte en una proyección social de carácter identitario (Liceras, 2013) y dinámico. En este contexto de construcción, la educación adquiere su grado de responsabilidad (Busquets, 2010), buscando que el alumnado haga suyo el paisaje y desarrolle actitudes de respeto y conservación desde el pensamiento reflexivo y crítico (Alcántara-Manzanares y López-Fernández, 2021), en este caso a través de la realización de su propia Biografía del Medio Ambiente y la última actividad de reflexión personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albareda-Tiana, S., Azcárate, P., Muñoz-Rodríguez, J. M., ValderramaHernández, R. y Ruiz-Morales, J. (2019). Evaluar competencias en sostenibilidad en los grados y postgrados de educación: propuesta de un instrumento. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(3),11-29. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2670

Castro, F. y Medina, S. (2021). El desarrollo sostenible y la sostenibilidad. En Alcántara-Manzanares, J. y López-Fernández, J. (Eds.). *Didáctica del medioambiente en educación primaria* (pp. 151-177). Síntesis.

Boyd, D. (2021). "Derechos medioambientales para salvaguardar los derechos humanos". *III Seminario Internacional sobre Recursos Pedagógicos en Derechos Humanos*, San Sebastián (6-7 de octubre del 2021).

Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65,7-16.

Caño, L. (en prensa). La charca del campus y el proyecto IGHEL: un marco para la integración curricular de competencias disciplinares y para la sostenibilidad en la formación universitaria de futuros/as maestros/as. Innovación docente e Investigación en Educación: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente (pp. 95-107). Dyckinson.

Decreto 90/2014, del 3 de junio, sobre protección, gestión y ordenación del paisaje en la ordenación del territorio de la Comunidad Autónoma Vasca (BOPV, 90/2014). https://www.euskadi.eus/catalogaciones-determinaciones-paisaje/web01a3lurpai/es/ley.html

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15/01/2016). https://www.euskadi.eus/decretos-curriculares-de-la-capv/web01a3hbhezi/es/

Diputación Foral de Gipuzkoa (1997-2022). *1:5000 Web:* https://b5m.gipuzkoa.eus/web5000/es/

Fernández, A y Fernández, M.J. (2021). La sostenibilidad en las aulas. Por una escuela comprometida. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 102, 40-46.

Liceras, Á. (2013). Didáctica del Paisaje: Lo que es, lo que representa, cómo se vive. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

Liceras, Á. (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la Geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación. *UNES: Universidad Escuela y Sociedad.*

López-Fernández, J. y Alcántara-Manzanares, J. (2021). El paisaje y el patrimonio. En Alcántara-Manzanares, J. y López-Fernández, J. (Eds.). *Didáctica del medioambiente en educación primaria* (pp. 77-100). Síntesis.

Ministerio de Cultura (2008). *Convenio Europeo del Paisaje. Florencia, 20 de octubre 2000. Recomendaciones CM/REC (2008)3 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las orientaciones para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje.*

ONU (25 de septiembre de 2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. La *Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-laagenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Ramos, J.J., López, M.J. y Guerrero, R. (2021). La sostenibilidad curricular en educación primaria. En Alcántara-Manzanares, J. y López-Fernández, J. (Eds.). *Didáctica del medioambiente en educación primaria* (pp. 179-195-100). Síntesis.

Rickard, A. y UNESCO Etxea (2008). *Biografías del Medio Ambiente*. [CDROM]. UNESCO Etxea.

Souto, X.M. y Sobrino, D. (2021). Sostenibilidad y transformación ambiental. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 102, 4-7.

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UPV/EHU. *EHUagenda 2030 por el Desarrollo Sostenible*. https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030

8

CLIMA, PAISAJE Y SALUD. LOS ODS EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA UNA PROPUESTA A PARTIR DEL ESTUDIO DE LAS TOPOGRAFÍAS MÉDICAS

María José Ortega Chinchilla
Antonio Luis Bonilla Martos
Mateo Salvador Arias Romero
María del Pilar López García

1. INTRODUCCIÓN

¿Es posible transformar nuestro mundo actual? ¿Convertirlo en un lugar más justo, igualitario, saludable, sostenible, inclusivo, seguro y pacífico? Los líderes de los 193 países que conforman la Organización de las Naciones Unidas convinieron que sí en Nueva York en septiembre del 2015 y, además, que era viable conseguirlo a corto plazo. Este convencimiento se materializó en un acuerdo global que ha sido calificado como uno de los documentos más transcendentes de la historia reciente: "Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Es en este marco en el que se fijaron los llamados 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), convertidos en eje vertebrador u hoja de ruta de dicha Agenda. Esos objetivos globales atienden a cuestiones tan fundamentales como son: la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia.

No podemos dejar de mostrar nuestro escepticismo ante la envergadura de este loable proyecto mundial para conseguir un futuro mejor. Los objetivos tienen una impronta utópica difícil de obviar. La realidad actual se impone como una evidencia rotunda: el cambio climático nos está mostrando su cara más cruel, las desigualdades económicas, sociales y de género, la violencia de todo tipo y en todos los ámbitos –incluso en el escolar–, la pobreza extrema que sufren millones de niños, las enfermedades, endemias y pandemias, la degradación ambiental… ponen de manifiesto una nefasta gestión de las cuestiones fundamentales que nos atañen a todos como seres humanos.

No obstante, el pesimismo inhabilita para la acción, y si el ámbito educativo al que pertenecemos se caracteriza por algo es precisamente por lo contrario, por el optimismo, la confianza y la esperanza en que la suma de pequeñas acciones individuales y colectivas den lugar a resultados positivos, reales, tangibles, aunque sea a micro escala.

Desde el ámbito académico, a través de la educación e investigación, podemos y debemos contribuir a la implementación de ese deseo universal de transformar nuestro mundo. Es un desafío extraordinario, es cierto, pero extraordinaria es también la voluntad de cambio de las personas. La Universidad, como institución educativa, debe aprovechar la oportunidad que le brinda este contexto para actuar de forma decidida y comprometida en la consecución de este desafío global.

No en vano las Naciones Unidas han considerado a la Universidad como uno de los actores claves de transformación, junto a la sociedad civil, las empresas, entre otros sectores. Lo ha hecho a través de la Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible (*Sustainable Development Solutions Network*): una iniciativa global diseñada por el ex secretario general de Naciones Undas Ban Ki-Moon en 2012. Esta Red publicó en el 2017 una guía para orientar a las universidades en materia de los ODS y cuya edición española lleva por título: "Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico" (SDSN, 2017). Se presenta como un manual que le proporciona a las universidades los recursos, las herramientas y la información necesarias para implementar los ODS.

El director de la SDSN hablaba sobre la posibilidad de «utilizar la red global de universidades, su universidad, mi universidad, más de mil universidades en todo el mundo, para ser una "red de soluciones" activa que ayude a los gobiernos, las empresas y la sociedad civil a trazar el camino hacia el éxito en el desarrollo sostenible» (SDNS, 2017, p. 9).

A través de la investigación, educación, gestión y gobernanza y el liderazgo social, la Universidad es la institución más idónea para: dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los ODS; empoderar y movilizar a la juventud; proporcionar amplia formación académica o vocacional para implementar soluciones de ODS; y crear más oportunidades para la creación de capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo para abordar los desafíos relacionados con los ODS (SDNS, 2017, p. 12).

Este Simposio responde perfectamente a dicho compromiso. La Universidad de Granada, encargada de organizar este simposio a través del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, ha decidido dedicarlo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito español se ha mostrado muy activa en los últimos 3-4 años en el abordaje de la relación entre

los ODS y la enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre todo, de la Geografía y la Historia. Algunos ejemplos de ese esfuerzo lo constituyen los trabajos de Corrales (2019), Candela y Cano (2019), Pallarés (2020) Ortiz, Ortiz, Ramírez, Romero y Ruiz (2020), Corrales, Sánchez, Moreno y Zamora (2020), Leucona (2021), Fernández y Fernández (2021), y García, Aso, Navarro y Rivero (2021).

El corto espacio del que disponemos aquí no nos permite hacer un repaso más exhaustivo, pero estas referencias se muestran lo suficientemente significativas como para hacernos una idea del papel que juega esta área en el estudio e implementación de los ODS en las aulas de las distintas etapas educativas. En realidad, este compromiso no es algo que pueda circunscribirse únicamente a los últimos años, es decir, desde la puesta en marcha de la Agenda 2030. Bastaría hacer un recorrido por la producción científica de esta área desde su origen para corroborar la responsabilidad contraída por la misma con los principios universales que se abordan desde los actuales ODS: igualdad, justicia, educación, sostenibilidad, etc. No puede ser de otro modo si tenemos en cuenta que se trata de un ámbito científico cuyo último cometido consiste en «el estudio de las actuales sociedades con vistas a comprender su complejidad e intentar responder a sus problemas» (Tudela y Cambil, 2016, p. 24).

El presente capítulo se enmarca en este contexto. En él realizamos una propuesta didáctica en la que conjugamos el abordaje de los ODS, concretamente el ODS 3, ODS 13 y el ODS 15, con uno de los recursos más reivindicados por los profesionales de la Didáctica de la Historia: las fuentes históricas de carácter primario.

En este caso, esta propuesta didáctica consiste en proporcionar algunas orientaciones a los profesores de Geografía e Historia de 4º de la ESO para que trabajen con su alumnado los ODS enumerados anteriormente a través del análisis de una de las fuentes históricas de carácter primario menos conocidas de finales de la Edad Moderna y principios de la Época Contemporánea: las topografías médicas.

Nuestro interés por mostrar, explicar y orientar sobre potenciales recursos didácticos de naturaleza primaria e histórica, como es el caso que nos ocupa, para ser implementado en las aulas de Educación Secundaria, responde al deseo de contribuir al trabajo colectivo y sinérgico que, creemos, debe existir entre los profesores universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales y los maestros y profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de las etapas de Primaria y Secundaria. Dos colectivos que, salvo honrosas excepciones, suelen vivir de espaldas (Prats, 2020), dejando constancia de que tal relación debe ser en todo momento bidireccional.

En una reciente reunión que tuvo lugar en Albacete en el marco del proyecto *Modernalia: Recursos para la Enseñanza de la Historia Moderna* (www.modernalia.com), desarrollado por profesores e investigadores universitarios

de Historia Moderna, Didáctica de las Ciencias Sociales y docentes de Geografía, Historia e Historia del Arte de Educación Secundaria y otros niveles de enseñanza (impulsado desde el Seminario de Historia Social de la Población de la Universidad de Castilla la Mancha), se puso de manifiesto por parte de estos últimos la necesidad de contar con un repositorio de fuentes primarias de rápido y fácil acceso que incluyeran alguna ficha con orientaciones didácticas que les permitiera abordar temas originales, sugerentes y motivadores con su alumnado de Educación Secundaria, con el fin de tratar temas, cuestiones o problemáticas no contempladas en los libros de texto o insuficientemente abordadas.

Este trabajo pretende, por tanto, responder a esa necesidad, siguiendo con la línea iniciada en los últimos años donde hemos desarrollado algunas propuestas didácticas con fuentes históricas (Ortega 2020, Galindo y Bonilla, 2016). No obstante, se trata de una propuesta que puede ser perfectamente puesta en práctica en las asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado en formación.

2. LAS FUENTES HISTÓRICAS PRIMARIAS Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Autores como Prieto, Gómez y Miralles (2013), Saiz (2014), Gómez y Prieto (2016), García (2016) o Felices y Chaparro (2020) han subrayado la importancia del empleo de las fuentes primarias en el aula como un recurso fundamental que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Enseñar a pensar históricamente a los discentes se ha impuesto como un objetivo de primer orden para aquellos que se ocupan de la Didáctica de la Historia. Antoni Santisteban aclaraba que se trata de:

> Dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Santisteban, 2010, p. 35).

El empleo de las fuentes primarias en el aula ayudaría a la consecución de dicho objetivo, esto es, a desarrollar el pensamiento histórico. Además, aproxima a los estudiantes al método científico del historiador, a comprender cómo se construyen las narrativas sobre el pasado y a considerar a la Historia como una disciplina viva y no como un producto cerrado e indiscutible. Otro de los mantras

actuales insiste en la necesidad de fomentar el trabajo de investigación entre el alumnado pues ello contribuye a su independencia, autonomía y desarrollo del espíritu crítico (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Y de nuevo nos encontramos como elemento nodal en la consecución de dicho objetivo el trabajo con las fuentes primarias: la búsqueda de estos vestigios del pasado, su selección/discriminación crítica, su análisis e interpretación y la realización de narrativas a partir de la información que contienen, los convierte en un recurso idóneo para tales fines. Sin olvidarnos del papel que juega en la adquisición de las competencias claves educativas tales como la conciencia y expresión culturales, comunicación lingüística y competencias sociales y cívicas (Sánchez y Álvarez, 2019).

Por supuesto, cuando hablamos de fuentes históricas el abanico de materiales que podemos presentar al alumnado es bastante amplio. Las fuentes primarias escritas, archivísticas, que son las abordadas aquí, constituyen sólo una tipología de las muchas que vendrían a formar parte del elenco heterogéneo con el que los historiadores trabajarían en su quehacer científico. Las pinturas, grabados, el cine, la cartografía, las monedas, la indumentaria, el patrimonio, los restos arqueológicos, el paisaje cultural, etc. constituirían algunos de estos ejemplos que no me resisto a destacar.

3. LAS TOPOGRAFÍAS MÉDICAS COMO RECURSO PARA EL ESTUDIO DE LOS ODS EN 4º DE LA ESO

Las topografías médicas constituyen un tipo de literatura científico-médica cuyo fin último era establecer la relación entre las características ambientales y sociales de una determinada localidad y la aparición y propagación de las enfermedades que se producían en dichos espacios. No obstante, la gran cantidad de datos de distinto signo que recogen estos documentos permiten dilucidar otras cuestiones de carácter económico, social y cultural, como por ejemplo las condiciones de vida (Pérez, 2010) o la producción local y el consumo de alimentos (Ortega, 2017).

Estos textos pueden considerarse como la máxima expresión de la corriente médico-higienista de tradición ambientalista en las postrimerías del siglo XVIII y todo el siglo XIX. Se contextualizan dentro de los programas de actuación de la llamada «política de la salud» en la Europa ilustrada (Urteaga, 1980).

El valor de las topografías médicas para el estudio de un amplio espectro de cuestiones históricas, geográficas, sociológicas, antropológicas y ecológicas, las convierten en un recurso muy interesante susceptible de ser empleado por los docentes de Geografía e Historia. Esta perspectiva holística de las topografías médicas se entiende perfectamente si atendemos a la definición que proporcionaba Casco Solís (2001, p. 214):

> Las topografías médicas son estudios de lugares geográficos concretos y de sus poblaciones, que se abordan desde una perspectiva higiénico-sanitaria y que comprenden, por regla general, la descripción física del punto –situación, clima, suelo, hidrografía –y la del entorno biológico –flora y fauna-; los antecedentes históricos, el temperamento físico y el carácter moral de sus habitantes, las costumbres las condiciones de vida, los movimientos demográficos, las patologías dominantes y la distribución de las enfermedades. Y todo ello abordado con el fin de promover medidas para prevenirlas y remedios para tratarlas y mejorar el estado de salud de los individuos.

En España, este tipo de literatura médica se desarrolló entre la segunda mitad del siglo XVIII y las décadas centrales del siglo XX siguiendo el ejemplo de las topografías médicas realizadas en Francia e Inglaterra. Sus artífices fueron médicos higienistas de tradición ambientalista, es decir, seguidores de una línea de pensamiento médico que tiene su origen en el tratado *Sobre Aires, Aguas y Lugares* de Hipócrates. En esta obra, el médico griego apuntaba la necesidad de atender, para lograr un óptimo conocimiento médico de una determinada ciudad, a los siguientes aspectos físicos y sociales: los efectos de las estaciones, los vientos, las características del suelo, la posición/localización de dicha ciudad (cómo está situada con respecto a los vientos y la salida del sol); las aguas de que disponen los habitantes, sus hábitos alimenticios y estilo de vida. La teoría hipocrática venía a afirmar que los factores ambientales y sociales estarían directamente relacionados con el desarrollo de las enfermedades más comunes en las distintas localidades. El perfecto conocimiento de los mismos permitiría prevenir los procesos patológicos, así como optimizar su curación.

Este antiguo principio hipocrático que se sitúa en la base conceptual de las topografías médicas será de nuevo puesto en valor en el siglo XVII por el médico inglés Thomas Sydenham. A partir de entonces, su famosa teoría de las *constituciones epidémicas* colocará al medio ambiente en el centro de la preocupación médica al afirmar que la constitución del tiempo, la combinación de las lluvias, las nieblas, los vientos, etc. influían notablemente en el desarrollo de las enfermedades. En definitiva, el clima es considerado por los médicos higienistas de tradición ambientalista el factor ambiental más determinante en la salud de las gentes y más influyente en la configuración de su carácter y condiciones físicas.

Esta relación entre el clima, las características ambientales y paisajísticas de los lugares y la salud de la población, eje vertebrador de las topografías médicas, las convierten en un recurso didáctico de gran valor para trabajar los ODS, en particular el 3, 13 y 15, con una perspectiva histórica que permita establecer conexiones entre el conocimiento del pasado y dos de los retos o desafíos más importantes a los que se enfrenta la sociedad actual, esto es, el cambio climático y la degradación medioambiental.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Desde un punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal –perfectamente imbricados en esta propuesta-, estos documentos se presentan como una magnífica oportunidad para abordar las siguientes cuestiones.

Primero: acercarse a las instituciones archivísticas como lugares de aprendizaje y no como espacios extraños e inaccesibles. Núria Serrat nos hablaba hace ya casi dos décadas de la importancia de los archivos como magníficos «entornos de aprendizaje» (Serrat, 2002), y F.J. Rubio Muñoz en la misma fecha advertía que «hasta hace pocos años la importancia de los archivos históricos para la investigación teórica en el ámbito de las Humanidades había eclipsado su potencial didáctico» (Rubio, 2019, p. 375); aunque esta situación se está revirtiendo al establecerse un diálogo cada vez más fructífero entre las aulas y los archivos, especialmente los locales, lo cierto es que se trata de una realidad que se da de forma puntual en determinados entornos académicos, destacando el caso de Cataluña.

Aquí proponemos el trabajo con dos topografías médicas que pueden servir de ejemplo: La topografía médica de la ciudad de Granada realizada por José Antonio Calisalvo en 1839 (https://ramao.es/balneoterapia/) y la topografía médica de Lanjarón elaborada por Carlos Rothvofs (http://bibliotecavirtual.ranm.es/ranm/es/consulta/registro.do?id=961) en 1831. La primera la podemos localizar en el archivo de la Real Academia de Medicina de Andalucía Oriental (RAMAO), ubicada en Granada, y la segunda en el de la Real Academia Nacional de Medicina. Se trata de dos documentos manuscritos que también pueden consultarse y descargarse on line. Proponemos, bien una visita al archivo de la RAMAO, donde tendrían la oportunidad de conocer la interesante historia de esta institución, aproximarse a sus fondos, instalaciones, etc. acercando este tipo de instituciones al alumnado.

Segundo: Una vez el alumnado dispone de la fuente, ha de contextualizarse en la etapa histórica correspondiente, mediados del siglo XIX. Una de las posibilidades que ofrecen las topografías médicas como recurso didáctico para Geografía e Historia es el abordaje de contenidos de naturaleza social y cultural en un contexto de enseñanza aprendizaje que prima los contenidos de carácter político e institucional. Si atendemos a los contenidos de la materia de Geografía e Historia de 4º de la ESO que aparecen en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, veremos cómo los bloques 1, 2, 3 y 4 están destinados al estudio de los siglos XVIII y XIX, contexto temporal en el que se enmarcan las fuentes primarias que abordamos aquí. Si nos focalizamos en dichos contenidos comprobaremos que, fundamentalmente para el siglo XIX, se priman cuestiones de carácter político: Bloque 2: «La era

de las Revoluciones liberales» y Bloque 4: «El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial». En cuanto al Bloque 3, dedicado a la Revolución Industrial –cuyas consecuencias sociales, como por ejemplo, el hacinamiento en los núcleos urbanos y sus nefastas consecuencias para la salud de las poblaciones fueron también abordadas en las topografías médicas–, comprobamos que siguen destacando en su formulación concepciones economicistas.

El carácter holístico de las topografías médicas se muestran, por tanto, como una oportunidad para abordar aspectos que van más allá de lo político o militar, imbricando cuestiones de carácter histórico y geográfico desde una perspectiva social y cultural como las que destacamos a continuación: particularidades climáticas de las localidades en cuestión, su relación con la salud –lo que puede llevar a plantear debates sobre problemas actuales relacionados con el cambio climático, con la contaminación ambiental, etc.–, descripciones del paisaje, producción local y hábitos alimenticios de la clases populares. Los higienistas consideraban que la alimentación podía potenciar o minimizar los efectos que las condiciones ambientales (fundamentalmente el clima) ejercían sobre el desarrollo de las enfermedades. De ahí que el tema de la alimentación aparezca notablemente reflejado en estos documentos médicos, aportando información sobre productos locales, alimentos más consumidos y formas de prepararlos (Ortega, 2017).

Tercero: estudiar, analizar y reflexionar sobre aspectos tan importantes como las nefastas consecuencias del cambio climático, la degradación ambiental, la pérdida de diversidad biológica, etc., partiendo de los problemas del presente pero haciendo un ejercicio retrospectivo que permita tomar conciencia del origen de las ideas ambientalistas y ecológicas en el pasado.

Esta idea implica, por una parte, la puesta en práctica de uno de los 10 principios constitutivos de esa "otra escuela" de la que nos hablaba Jesús Estepa recientemente:

> Una escuela con contenidos vinculados a las problemáticas relevantes de nuestro mundo. Los contenidos trabajados en la escuela tienen que responder a las necesidades de los estudiantes, deben servir para construir respuestas útiles para comprender el mundo y promover su transformación. Por tanto, los contenidos no pueden ser ajenos a los problemas sociales y ambientales más relevantes, debiendo contribuir a la formación de una ciudadanía responsable en un mundo global (Estepa, 2017, pp. 35-36).

Y por otra, contribuirá al desarrollo de la conciencia histórica, es decir, a pensar en el presente como el fruto o la consecuencia de las decisiones del pasado, y en el futuro como el producto de las decisiones y actuaciones que tomemos y llevemos a cabo en el presente (Pagés y González, 2010, p. 57).

Es decir, ante el juicio negativo que suelen tener los estudiantes de Secundaria, en general, sobre la "utilidad" de la materia de Geografía e Historia,

habría que insistir en mostrar las raíces, el germen de muchas de las ideas, concepciones, principios y movimientos de carácter social, ambiental, ecológico, etc. que gozan de gran prestigio y predicamento en el presente, para descubrir cómo muchos de ellos surgieron en contextos sociales, políticos y culturales del pasado. De este modo, el alumnado tomará conciencia de que más allá de las Revoluciones Liberales, el Imperialismo y la Revolución Industrial, el siglo XIX fue también el siglo en el que se pusieron los cimientos de movimientos tan transcendentales hoy día como el ecologismo, vinculado con el higienismo, y en última instancia, con la defensa de unas condiciones de vida y de salud dignas para los obreros.

Cuarto: esta idea de la correlación existente entre pasado, presente y futuro de la que nos hablaban Pagés y González en clave histórica –al hablarnos de conciencia histórica-, también puede leerse tomando como punto nodal el concepto de Desarrollo Sostenible. En relación con el currículo de 4º de la ESO, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en el apartado donde se especifican los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, se destina el bloque 10 a abordar: «La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía». En dicho bloque se fija un único contenido: «La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía»; y como criterio de evaluación se especifica: «Reconocer que el pasado "no está muerto y enterrado", sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios» (BOE, RD 1105/2014:304). Esta idea encaja perfectamente con la noción de Desarrollo Sostenible que vertebra todo el ideario de los ODS. Este concepto se generalizó a finales de los años 80 a partir del llamado informe Brundtland – en honor a la mujer que presidió la comisión, la política noruega Gro Harlem Brundtland-. En él se definió Desarrollo Sostenible de la siguiente manera: «El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (Bermejo, 2014).

Por tanto, después de abordar el trabajo de esta fuente desde una perspectiva local, se hace necesario trascender el análisis y las reflexiones a una escala mayor, insistiendo en la reflexión sobre las consecuencias de los actos que lleva a cabo la humanidad en el presente con respecto a la preservación de nuestra especie y de todas las que habitan el planeta.

Las topografías médicas subrayan la relación entre salud, paisaje y clima, tres de los ejes fundamentales que vertebran la Agenda 2030 a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su abordaje en las aulas de Geografía e Historia se presenta como un recurso fundamental para que los alumnos desarrollen las competencias de pensamiento histórico, para que se acerquen a la labor científica

del historiador a través del trabajo directo con fuentes históricas, para que analicen las cuestiones del pasado desde la problemática del presente, esto es, desde los retos y desafíos actuales; un recurso que les permitirá aproximarse a la Agenda 2030, a los ODS, mediante una metodología activa –investigativa-, acorde con las tendencias más actuales desarrolladas en la didáctica de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general, cuyo fin último es la de contribuir a desarrollar en el alumnado una conciencia crítica, pero sobre todo responsable y comprometida consigo mismos, sus semejantes y el mundo que les rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermejo Gómez de Segura, R. (2014). *Des desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis.* UPV/EHU.

Candela Sevila, V.F. y Cano Sansano, C. (2019). La Agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicados a la Didáctica de las Ciencias Sociales: una experiencia innovadora. En R. Roig Vila (Coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas,* (pp. 489-495). Octaedro.

Casco Solís, J. (2001). Las topografías médicas: revisión y cronología. *Asclepio, 53* (1), 213-244.

Corrales Serrano, M. (2019). El currículum de Ciencias Sociales ante el reto de los ODS. En Redine (Coord.), *3rd Internacional Virtual Conference on Educational research and Innovation,* (p. 165). Adaya Press.

Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., Zamora Polo, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud* (8), 36-59.

Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural, curso 2017-2018.* Universidad de Huelva.

Felices de la Fuente, M.M. y Chaparro Sainz, A. (2020). Pensar históricamente a través del uso de fuentes primarias. Un estudio en la formación inicial del profesorado. En M.E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A.R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez, A. José Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.

Fernández Santafé, A. y Fernández Naranjo, M.J. (2021). La sostenibilidad en las aulas: por una escuela comprometida. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (102), 40-46.

Galindo Morales, R. y Bonilla Martos, A. L. (2016). Enseñar y aprender historia en Educación Primaria. En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, (pp. 119-140). Pirámide.

García Ceballos, S., Aso Morán, B., Navarro Neri, I., Rivero García, M.P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales 35* (96,3), 87-108.

García Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas,* (14), 71-85.

Gómez Carrasco, C. J. y Prieto Prieto, J.A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31).

Leucona Prats, E. (2021). La educación universitaria en derechos humanos: el recurso a la historia como instrumento didáctico en Ciencias Sociales y Jurídicas. *Revista de Educación y Derecho,* (1 Extraordinario), 65-95.

Ortega Chinchilla, M.J. (2020). La ciudad representada como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del Patrimonio Cultural. Los croquis del Catastro de Ensenada. En I. Aznar Díaz, M.P. Cáceres Reche, J.A. Marín Marín y A.J. Moreno Guerrero (coords.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia Covid 19,* (pp. 141-155). Dykinson.

Ortega Chinchilla, M. J. (2017). Evaluación de las topografías médicas como fuente para el estudio de la producción y consumo locales en el siglo XIX. La topografía médica de Lanjarón. En J.F. García Pérez y M. J. Ortega Chinchilla (coords.), *Producción y consumo en el Valle de Lecrín: el sector alimentario,* (pp. 387-434). Almería: Círculo Rojo.

Ortiz García, M., Ortiz Pérez, S., Ramírez Parco, G.A., Romero Tarín, A. Ruiz Callado, R. (2020). La educación de calidad apoyada en los ODS como gran palanca política. En R. Roig Vila, J.M. Antolí Martínez, R. Díez Ros y N. Pellín Buades (coords.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria,* (pp. 375388). Universidad de Alicante.

Pagés,J. y González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía, 405,* 52-58.

Pallarés Jiménez, M.A. (2021). Un rincón para los ODS en educación infantil. En M.C. Sánchez Fuster, J.M. Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno (eds.), *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano,* (pp. 135-145). Editum.

Pérez Cuadrado, M. D. (2010). *Las condiciones de vida de la población almeriense, 1850-1930*, Universidad de Almería.

Prats Cuevas, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (100), 10-14.

Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato**.** *Clío*, 39.

Rubio Muñoz, F.J. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Edad Moderna. *El futuro del pasado. Revista Electrónica de Historia* (10), 373-392.

Saiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 29 (1), 83-99.

Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J.M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el Bachillerato en España. *Historia y espacio, 15* (53), 145-166.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.

SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions and academic sector. Australia/Pacific, Melbourne: Australia, New Zealand and Pacific Edition Sustainable Development Solutions Network.

Serrat Antolí, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (34)*,* 27-36.

Tudela Sancho, A. y Cambil Hernández, M. E. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales. Características, concepto y ámbitos del conocimiento social. En A. Liceras y G. Romero (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, (pp. 23-46). Pirámide.

Urteaga, L. (1980). Miseria, miasmas y microbios. Las topografías médicas y el estudio del medio ambiente en el siglo XIX. *Geo-Crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana,* (29).

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS ODS

BLOQUE 3

Experiencias de aprendizaje para el logro de los ODS

Nuevos contextos en la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la igualdad, la accesibilidad, la educación para la paz y la ciudadanía digital



XIII

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

1

UN VIAJE GASTRONÓMICO POR EL MUNDO. INVESTIGANDO SOBRE ALIMENTACIÓN SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL[1]

María Puig Gutiérrez
Alicia Guerrero Fernández
Lidia López-Lozano
Marina Nieto Ramos

1. INTRODUCCIÓN

Llevamos años sumidos en una crisis socio-ambiental de escala planetaria (Graham, 2019; Vilches y Gil, 2009; Worldwatch Institute, 2007). La pandemia a la que nos enfrentamos desde el 2020, no ha hecho más que agravar esta situación, resaltando aún más los desajustes existentes entre países. El último informe en el que se analiza el grado de consecución de los ODS en 2020, pone de manifiesto que:

> A un tercio de la trayectoria para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), el mundo no está bien encauzado para alcanzar los objetivos mundiales para el año 2030 (…) La pandemia interrumpió abruptamente la implementación de muchos de los ODS y, en algunos casos, generó un retroceso de décadas de progreso (ONU, 2020, p. 3).

Además de lo insuficientes que resultan los ODS planteados, debido al carácter parcelado y poco profundo con el que se presentan (sin ahondar en las raíces del modelo social, político, económico y ambiental actual) (Nieto, Guerrero, García y Rivero, 2021), esta afirmación muestra que estamos, por tanto, lejos de alcanzar lo propuesto en la Agenda 2030 en la que el fin de la pobreza, el camino de la paz y las oportunidades para todos en un planeta sano se marcaban en el horizonte.

Este contexto exige de una ciudadanía consciente y comprometida, que apueste por un cambio de sistema y con alta capacidad de resiliencia (Núñez-Rodríguez y Carvajal-Rodríguez, 2021).

[1] Agradecimientos: Ayuda PID2020-114171GB-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/50110 0011033

Los futuros docentes, como piezas clave en el devenir de la sociedad y formadores de las generaciones del mañana, deben trabajar para desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo (López-Lozano y Guerrero, 2019). Deben adquirir destrezas para el diálogo, la participación colectiva y el compromiso social y ambiental, potenciando en todo momento la capacidad de resiliencia. Ante este reto, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un papel crucial a la hora de conectar al profesorado en formación con la realidad actual (Santisteban y Pagés, 2019) pues, en estudios anteriores como el realizado por Puig, López-Lozano y Guerrero (en prensa), se vislumbra con claridad que el profesorado en formación tiende a parcelar los problemas actuales, separando la dimensión social de la ambiental. A su vez, suelen dar menor importancia a las problemáticas sociales que a las ambientales, por lo que parece necesario poner el foco de atención en estos aspectos y sacar a la luz la cara social de cualquier problema que, a priori, pudiera considerarse de carácter más ambiental.

Así pues, con el objetivo de abordar los ODS desde la perspectiva del decrecimiento (García et al., 2019), llevamos a cabo una experiencia con estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, con la que hemos querido incidir en la dimensión social de un problema más amplio como es el de la alimentación sostenible y su impacto socioambiental, que vertebra una propuesta formativa basada en la investigación y el trabajo en torno a problemas, en este caso, socioambientales. Esta temática, pone de manifiesto la interrelación entre los siguientes ODS: 2. Hambre cero; 10. Reducción de las desigualdades; 11. Ciudades y comunidades sostenibles; 12. Producción y consumo responsables; y 16. Paz, justicia e instituciones sólidas (ONU, 2015); que no pueden entenderse de forma parcelada y aislada.

2. METODOLOGÍA

A continuación, se describe la experiencia formativa, el contexto de la investigación y la metodología de tipo descriptiva llevada a cabo para la obtención de resultados y el análisis de datos.

2.1. Descripción de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el presente curso 2021-22 en el marco de la asignatura obligatoria de "Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil", con 65 estudiantes del tercer curso del Grado de Infantil de la Universidad de Sevilla.

Durante el primer mes de la asignatura, el alumnado ha llevado a cabo un proceso de investigación escolar sobre la alimentación sostenible y su impacto socioambiental. Durante su desarrollo, se han sucedido diversas actividades

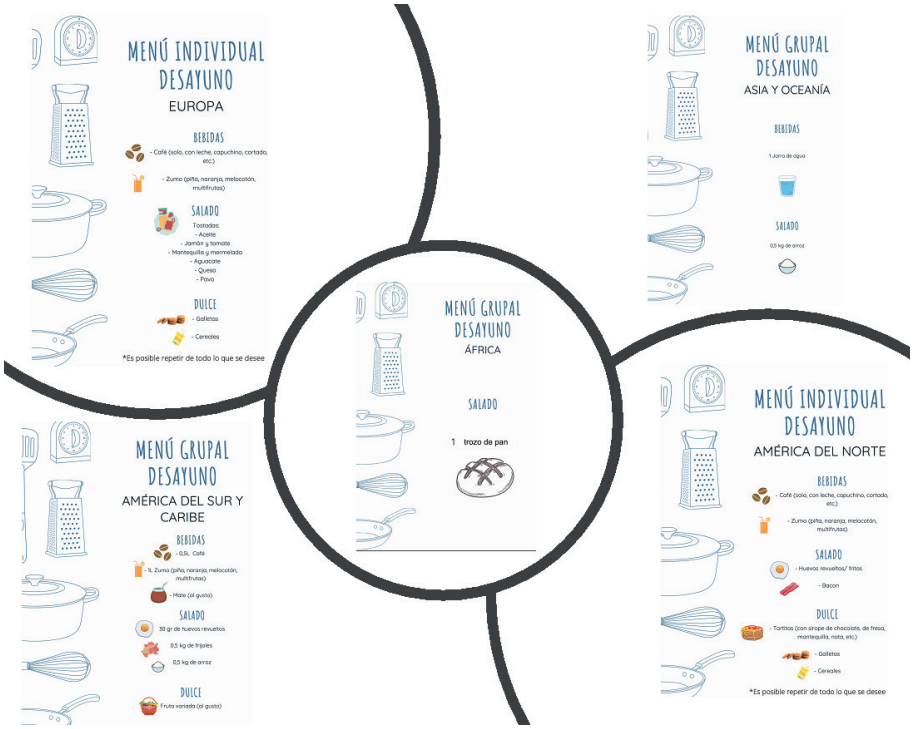
con el fin de aportar información y servir de contraste a sus ideas iniciales. El proceso ha sido complejo y en él se han alternado actividades de trabajo autónomo por parte de del estudiantado con otras planteadas por las docentes, planificadas en base a las necesidades y dificultades detectadas. Como indicamos en la introducción, se incluyeron actividades que incidieran directamente en la dimensión social del problema objeto de estudio y, entre ellas, se llevó a cabo la denominada "Los restaurantes del mundo". Se trata de una actividad adaptada del juego de las sillas "¿Cómo está repartido nuestro mundo?", planteada por la Coordinadora Estatal de Comercio Justo (http://comerciojusto.org/publicacion/juego-de-las-sillas-como-esta-repartido-nuestro-mundo/).

Esta actividad tenía por objetivos: fomentar la solidaridad y la concienciación sobre las desigualdades en el acceso a los alimentos; vivenciar, a pequeña escala, el injusto orden económico internacional a través del tema alimenticio; y favorecer la capacidad de análisis y estudio de este conflicto.

Para llevarla a cabo se dividió al alumnado en cinco equipos de forma aleatoria, entregando a su entrada en el aula una tarjeta de color. Cada color tenía asignada una zona del aula que se correspondía con una zona del mundo: América del norte, América del sur y Caribe, Asia y Oceanía, África y Europa. En cada una de ellas encontraban un menú de desayuno acorde a las características de esa zona en cuanto a realidad social y riqueza económica. De este modo, se prepararon las diferentes zonas con mobiliario y decoración propia de la parte del mundo que representaban, y se asignó a cada una de ellas un número de alumnos proporcional al número de habitantes. A su vez, se crearon cartas de menú de desayuno que les indicaba qué opciones había disponibles (Imagen 1).

Cuando el alumnado entró en el aula y se digirió a la zona que le correspondía según el color de la tarjeta repartida a la entrada, el menú correspondiente estaba tapado. Una vez ubicados se les indicó que cada grupo estaba en una zona del mundo y que en la carta que tenían podrían encontrar el desayuno que les correspondería. Tras unos minutos para comentar entre ellos lo que encontraban en la carta, se solicitó que fueran comentando al gran grupo dónde estaban y qué opciones tenían de desayuno, así como qué sentían al respecto. A partir de esta primera puesta en común, se lanzó la pregunta de si esto tiene o no qué ver con la realidad y se inició un interesante debate que se fue enriqueciendo con cuestiones como las siguientes: ¿Crees que es verdad que cuantos más habitantes hay, más pobreza existe?, ¿Cuál es la relación entre pobreza y densidad de población?, ¿Puedes encontrar ejemplos contrapuestos que desmientan el prejuicio?, ¿Por qué hay países con mucho terreno cultivable que sufren la problemática del hambre?, ¿Por qué crees que hay tanta desigualdad en la alimentación?, ¿Por qué hay países que pasan hambre?

IMAGEN 1. Cartas de desayuno



Fuente: Elaboración propia

Todo ello sirvió como escenario para el contraste de información en relación con la perspectiva más social de la alimentación. En medio de este debate se introdujeron los conceptos de comercio justo y despilfarro de alimentos y, paralelamente, se presentaron algunos vídeos cortos y documentos que ayudaron a aclarar ideas.

2.2. Análisis de la experiencia

Bajo un enfoque descriptivo interpretativo, se analizan los diarios del alumnado (Bardin, 1991), con el fin de obtener información acerca del modo en que esta actividad ha sido recibida por el estudiantado, atendiendo principalmente a los aspectos que han considerado de mayor interés y repercusión.

De este modo, se han delimitado dos grandes categorías: temáticas nombradas por los estudiantes como relevantes e impactantes y aspectos metodológicos destacados que han incitado a la reflexión.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos manifiestan que la dinámica les incita a reflexionar acerca de aspectos como el desigual reparto de la riqueza, el impacto del modelo de producción y de consumo llevado a cabo por zonas geográficas más privilegiadas, la contaminación, la sobreexplotación y mala gestión de los recursos, el despilfarro de alimentos y el aumento de la densidad de la población, especialmente en determinados territorios. Mencionan, a su vez, aspectos vinculados a la falta de condiciones laborales justas y a valores que, en ocasiones, generan prejuicios que influyen de forma decisiva en territorios más desfavorecidos.

El desigual reparto de las riquezas: los estudiantes mencionan en sus reflexiones que la actividad realizada les ha llevado a tomar conciencia sobre la desiguad exitente en cuanto al reparto de las riquezas. "Con la actividad del desayuno me di cuenta de lo mal organizado que está el mundo y la desigualdad de alimentos entre continentes (…) Si nos ponemos a comparar, esta claro que hay un desequilibrio importante y muy grave (…).(Diario estudiante 2).

El impacto del modelo de producción y consumo llevado a cabo por zonas geográficas más privilegiadas: Algunos estudiantes, reflexionan en sus diarios sobre los hábitos de consumo y producción de las zonas más privilegiadas del mundo. "Con esta simulación hemos hablado del consumismo excesivo que hay en los países con más dinero y como eso lleva a que haya grandes diferencias en el mundo" (Diario estudiante 22). Así, algunos, por ejemplo, se lo cuestionan tras la experiencia "(…) Me surge la pregunta ¿Estaríamos dispuestos a dejar alguno de nuestros privilegios para que otros tengan lo necesario? (Diario estudiante 12). Otros plantean conclusiones claras al respecto: "con esto aprendimos que el consumo de alimentos en el mundo está muy descompensado, y todo por culpa del sistema, donde unos pocos se enriquecen a base de empobrecer a otros muchos" (Diario estudiante 30). La contaminación: Este concepto aparece señalado en uno de los diarios analizados, indicando lo siguiente: "…cuya solución pasa por disminuir el consumo y fijar precios y políticas de trabajo y contaminación internacionales comunes e iguales entre todos los países". (Diario estudiante 17).

La sobreexplotación: Varios estudiantes hacen referencia a la explotación masiva de recursos que se lleva a cabo en determinados territorios: "Sobreexplotación de zonas ricas en materia prima que es exportada a zonas más ricas dejando a los hablantes de estas zonas sin esa materia" (Diario estudiante 16).

El despilfarro de alimentos: En estrecha relación con las temáticas anteriores, algunos estudiantes manifiestan que la actividad les ha servido para tomar conciencia del despilfarro de alimentos en algunas zonas del mundo. "En los países occidentales, el despilfarro de comida es tremendo, y aún así, muchas

veces nos quejamos, estamos acostumbrados a este gran consumo, que ya vemos hasta 'natural'" (Diario estudiante 63).

La mala gestión de los recursos: Algunos estudiantes, tomaron conciencia con la experiencia de la forma en la que se gestionan los recuros en algunas zonas del mundo y cómo esto está provocando desigualdades. "Todo esto nos llevó a conocer la gran cantidad de comida que se desperdicia y como sitios que son ricos en tierras y recursos para el cultivo, por ejemplo, son los más pobres" (Diario estudiante 54). "Muchos de los orígenes de los alimentos que consumimos proceden de aquellas personas que se encargan de cultivas, sin embargo, esos mismos son los que pasan hambre" (Diario estudiante 45).

La falta de condiciones laborales justas: en más del 80% de los diarios se hace referencia al concepto de comercio justo. Para la mayoría de los estudiantes este es un concepto nuevo del que desconocían realmente su significado, pero que les ha impactado y consideran necesario seguir aprendiendo al respecto. "Un concepto que no conocía era el de comercio justo, siendo un movimiento internacional que lucha por una mayor justicia global en lo económico, social, humano y medioambiental (Diario estudiante 24). "Realmente, lo que más me ha llamado la atención ha sido que nunca antes había oído hablar de ello. Con lo importante que me parece, no sé como nunca había escuchado hablar de ello, ni sentido la necesidad de informarme" (Diario estudiante 52). "Lo que más me ha llamado la atención de las sesiones de esta semana es aprender el término *Comercio Justo* ya que nunca había oído hablar de él. Me ha parecido un tema súper interesante e importante y del que, sin duda alguna, seguiré informándome para poder aprender lo máximo posible sobre él y llevar a cabo acciones que lo apoyen" (Diario estudiante 22). Además de estos aspectos, en algunos diarios encontramos que se resalta la idea de que, realmente, existen suficientes alimentos disponibles para abastecer a toda la población mundial: "Sabemos que en el mundo hay recursos para alimentar a todo el planeta, sino fuera por el despilfarro y acaparo de los países mas consumistas" (Diario estudiante 19); aunque, para ello, determinados sujetos proponen como solución promover una economía ajustada y responsable: "Plantearnos llevar a cabo el precio justo para poder ajustarnos de una manera mas económica a nuestro consumo" (Diario estudiante 19).

En lo que respecta a los aspectos metodológicos, los estudiantes coinciden en señalar que el modo en que se ha llevado a cabo la experiencia les ha impactado y ha incitado a la reflexión. Así, destacan el carácter visual y práctico y manifiestan que, de este modo, los ayudamos a tomar conciencia de problemas actuales relevantes: "Se veía de una forma muy visual la distribución de recursos y de alimentos entre los diferentes continentes, donde se apreciaba bastante bien la realidad que por desgracia existe" (Diario estudiante 33); "Te acerca a la realidad de muchos lugares y te hace consciente" (Diario estudiante 17); "Las

sesiones más prácticas del viernes me llamaron mucho la atención" (Diario estudiante 18); "La actividad me ha hecho abrir los ojos" (Diario estudiante 4); "Me gusta mucho la metodología utilizada. Aprendo muchísimo y me motiva a seguir aprendiendo y seguir concienciando a mi entorno" (Diario estudiante 22); "Sigo compartiendo que esta dinámica es la correcta para adquirir contenidos e ideas que nos puedan ayudara dar un cambio tanto de mental como conductual" (Diario estudiante 61).

4. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, se puede decir que la experiencia ha cumplido con los objetivos que se proponía al ser considerada una actividad impactante que ha llevado al alumnado a tomar conciencia sobre las desigualdades en el acceso a los alimentos. Así mismo, ha sido clave para introducir la dimensión social de un problema, sobre el que se estaba llevando a cabo un proceso de investigación, que tiende a ser considerado exclusivamente ambiental. Por lo general, ha sido valorada de forma muy positiva por el alumnado participante, al considerarla como una forma distinta y cercana de ver el problema de la alimentación sostenible y descubrir su impacto social.

Quizás uno de los aspectos que más ha llamado la atención es el desconocimiento inicial que el alumnado tenía sobre el concepto de comercio justo. La mayoría manifestó haber oído hablar del tema, pero no saber su significado. Las implicaciones que este concepto puede tener y el impacto en la economía, fueron debatidos en el aula provocando interesantes reflexiones sobre el modelo y metabolismo de sociedad actual y hacia el que deberíamos transicionar.

Tras analizar los diarios del alumnado, cabría resaltar que apenas se encuentran datos que vislumbren la influencia de cómo el actual modelo social lineal vinculado al uso de recursos (agua, usos del suelo...), a la producción de alimentos (agricultura y ganadería) y al consumo guarda relación con la distribución y gestión desigual de alimentos y con las condiciones de vida de las personas y, cuando se hace, es de forma superficial sin ahondar en el complejo tejido en el que estamos inmersos.

De este modo, se ha podido comprobar que los futuros docentes de Educación Infantil, necesitan continuar trabajando sobre la dimensión social de los problemas ambientales, porque como ya indicábamos en un trabajo anterior (Puig, López-Lozano y Guerrero, en prensa) es necesario establecer puentes entre lo social y lo ambiental, entendidos como dos caras de una misma moneda. Por lo tanto, apostamos por continuar trabajando desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de los futuros maestros desde una visión compleja de la realidad (García-Pérez, Moreno-Fernández y Rodríguez-Marín,

2015) que aborde ambas áreas de forma holística e interrelacionada. Solo de este modo estaremos formando a docentes comprometidos, reflexivos y críticos, capaces de trabajar con sus alumnos y alumnas la capacidad de resiliencia y la búsqueda de alternativas que supongan un cambio del sistema actual (Tonge, Mycock y Jeffery, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (1991). *El análisis de contenido*. Akal.

García-Pérez, F.F., Moreno-Fernández, O. y Rodríguez- Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (eds.) *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33.41). Pàtron Editore.

García, J.E., Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. y Puig, M. (2019) La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, *95*, 47-52.

Graham, F. (2019). Daily briefing: "We are in a state of planetary emergency. *Nature*. https://www.nature.com/articles/d41586-019-03691-1

López Lozano, L. y Guerrero Fernández, A. (2019). ¿Qué creen estudiantes de Educación qué se puede hacer ante la situación de emergencia climática desde la Universidad, como profesionales y como ciudadanos? *Investigación en la Escuela*, 99, 46-59. https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.04

Nieto, M., Guerrero, A., García, E. y Rivero, A. (2021). ¿En qué medida los ODS son un adecuado marco de referencia estratégico para la educación? En Florentina Cañada y Pedro Reis (Coords.). *Actas electrónicas del XI Congreso Internacional en Investigación en Didáctica de las Ciencias 2021: Aportaciones de la educación científica para un mundo sostenible*, (pp. 1251-1254). Enseñanza de las Ciencias.

Núñez-Rodríguez, J. y Carvajal-Rodríguez, J. C. (2021). Educar en tiempos de cambio climático para la resiliencia humana y la regeneración ambiental. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 1-9. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.30

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

ONU (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. Asamblea General de Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Puig, M., López-Lozano, L. y Guerrero, A. (En prensa). Investigando problemas socio-ambientales: una experiencia en el Grado de Educación Infantil. En J. C. Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio y N, de Alba Fernández (Eds.). *Repensar*

el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tirant Lo Blanch.

Santisteban y Pagés (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales: mirando el presente y el futuro. En M. J. Hortas, A. Dias y N. De Alba (Edits.) *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 128-138). Escola Superior de Educação, Inst. Pol. de Lisboa y AUPDCS.

Tonge, J., Mycock, A., y Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people better-engaged citizens? *Political Studies*, *60*(3), 578-602. https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9248.2011.00931.x

Vilches, A. y Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y «podemos» hacer frente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 101-122.

Worldwatch Institute (2007). *State of the World 2007: Our urban Future*. W.W. Norton.

2

JUEGOS Y DINÁMICAS PARTICIPATIVAS COMO MÉTODO PARA PREVENIR DESIGUALDADES EN ENTORNOS EDUCATIVOS

Helena Meix Casas

1. INTRODUCCIÓN

La realidad de los centros educativos siempre ha sido un reflejo de la sociedad que los circunda y de las desigualdades que en ella se reproducen (Lara Villanueva, 2010). En este sentido, el auge de discursos discriminatorios en la esfera pública, y los nuevos escenarios surgidos debido a la pandemia del COVID-19, están poniendo a prueba el sistema educativo actual. Más aún cuando quedan pocos años para alcanzar la fecha en la que las Naciones Unidas pretende tener asumidas las metas específicas de la agenda de desarrollo sostenible que se adoptaron en 2015 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.). Dichas metas atañen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y consideran dimensiones tales como la igualdad de género, la reducción de las desigualdades, la paz y la justicia, y la educación de calidad (ONU, s.f.). Pero, ¿cómo pueden estos centros educativos ser agentes activos en el desarrollo de los ODS y a su vez lidiar con un contexto social, económico y político que reproduce desigualdades?

Si bien es cierto que, por su naturaleza, las Ciencias Sociales nos ofrecen un buen pretexto para trabajar los ODS mediante los contenidos, también es necesario mirar hacia los procesos internos que se dan en el aula, y por extensión en los centros, porque es en estos procesos donde se puede cometer el error de reproducir inconscientemente pautas de desigualdad (Lara Villanueva, 2010). Del mismo modo que el alumnado, la comunidad docente no es ajena a las dinámicas sociales y, si esta comunidad no tiene por costumbre revisar la práctica docente, existe el riesgo de naturalizar y perpetuar patrones discriminatorios que tengan como origen el contexto social, político y económico (Fernández y Rodríguez, 2018). Que los alumnos experimenten emociones derivadas de situaciones injustas o excluyentes en entornos educativos es peligroso dado que

el aprendizaje que está conectado con emociones, arraiga profundamente en las mentes de nuestro alumnado (Bueno, 2017). Este dato revela la necesidad de crear actividades que incorporen todas las identidades y maneras de aprender que configuren el grupo (Díez Nieto, 1996), para así asegurarnos de que nadie queda por el camino. Buscar mecanismos para que todos nuestros alumnos se sientan interpelados es clave para generar un clima de inclusión que les haga experimentar los valores promovidos por los ODS, y de esta manera educar en la prevención y disminución de desigualdades.

De acuerdo con Muntaner (2014), esta búsqueda de la educación inclusiva requiere de un replanteamiento de la tarea docente dirigido a suscitar un entorno educativo donde no se categorice al alumnado, se planteen actividades abiertas y flexibles que permitan <<la participación, el aprendizaje y la satisfacción de todos los alumnos>> (p. 66), y estos se agrupen de manera heterogénea. Del mismo modo, la importancia de la participación también es abordada por Vygotsky (1995), quien pone de manifiesto su importancia para fomentar un clima de confianza donde expresar opiniones y conocimientos compartidos.

Por otro lado, diversos autores han estudiado la versatilidad de los juegos (López y Grafella, 1997; Montero, 2017 y las dinámicas participativas (Bustillos y Vargas, 1990) en la educación. Concretamente, algunos de estos han abordado las posibilidades que ofrecen estos recursos a la hora de fomentar la motivación entre alumnado y, consecuentemente, su participación. De esta manera, López y Grafella (1997) indican que cuando se usan juegos como recursos educativos, el aumento de la participación ocurre por dos motivos: por un lado, los juegos están vinculados a recuerdos divertidos y esto los hace atractivos, y por otro, al ser recursos conocidos para ellos, se sienten familiarizados con él. Esta temática también es abordada por Montero (2017), quien reflexiona sobre los juegos y señala que cuando estos se llevan a cabo con un propósito didáctico tienen un gran potencial motivador. Bustillos y Vargas (1990), por su lado, atienden a las cualidades de las dinámicas participativas como recursos para la Educación Popular. Estos autores indican que las dinámicas son, en esencia, una técnica que no tiene porqué ser educativa. Sin embargo, el docente puede convertirlas en herramientas educativas, siempre y cuando reúnan las siguientes características (Bustillos y Vargas, 1990):

La actividad programada debe partir de los conocimientos previos del grupo.

- El aprendizaje de la teoría vinculada a la dinámica debe ser progresivo y al ritmo de los participantes.
- La teoría y los conceptos se deben complementar con la práctica y las vivencias que se han generado durante la actividad.
- Se debe desarrollar un proceso colectivo donde se comunique el conocimiento individual para generar un aprendizaje compartido.

Atendiendo la importancia de generar un clima de confianza en el aula para dar voz a todas las subjetividades presentes en el aula, y al potencial que reúnen los juegos y las dinámicas participativas, la presente investigación pretende analizar los beneficios de este tipo de recursos en la tarea de crear propuestas educativas inclusivas, y que, a su vez, faciliten el aprendizaje compartido y contextualizado según las especificidades de cada grupo. Dicho estudio se ha llevado a cabo mediante la creación, implementación y evaluación de una propuesta didáctica realizada en dos institutos de secundaria de Cataluña.

Los resultados de la investigación, por un lado, revelaron que los juegos y dinámicas propuestos permitieron al alumnado conectar los conceptos con emociones y experiencias propias, fomentando de este modo el aprendizaje significativo (Bueno, 2017). Y por otro, pusieron de manifiesto cómo el aumento de participación del alumnado, derivado de la naturaleza metodológica de las dinámicas y los juegos, facilitó la emergencia de voces que no acostumbraban a alzarse. En este sentido, los participantes interactuaron de un modo nuevo hasta el momento, y reformularon así la estructura relacional que venían reproduciendo desde principio de curso.

2. METODOLOGÍA

La primera fase de la investigación consistió en la creación de una propuesta didáctica basada en actividades que permitieran transmitir la complejidad del fenómeno de las migraciones mediante juegos y dinámicas participativas como metodología principal (Tabla 1). Dicho proceso de creación partió de un análisis de la realidad del centro para garantizar que las actividades recogieran la diversidad de necesidades presentes en el aula. En este caso, ambos centros educativos presentaban unas características similares con respecto al número de alumnos y a su perfil, con especificidades en las necesidades de aprendizaje de algunos de ellos, estando organizados socialmente en grupos heterogéneos. Debido a la naturaleza de la temática escogida para la propuesta, cabe destacar que el número de alumnos con una experiencia migratoria vivida en primera persona era casi inexistente. Este dato es importante porque de lo contrario, debido a la relevancia del contexto sociocultural y la experiencia del alumnado, las actividades se hubiesen adaptado acorde con las necesidades del grupo (Rodríguez, 2018).

Para la creación e implementación de las actividades se partió de los principios metodológicos propuestos por Bustillos y Vargas (1990). En este sentido, aunque la mayoría de actividades utilizadas fueron juegos y dinámicas participativas, también se añadieron recursos teóricos que sirvieron para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que todas las actividades

parten con una exploración de las ideas previas del grupo, que los juegos y dinámicas pretenden conectar con las emociones para facilitar la consolidación del aprendizaje, y que al final de cada sesión tiene lugar una puesta en común con todo el grupo y una reflexión conjunta sobre lo aprendido.

TABLA 1. Secuencia de actividades de la propuesta didáctica

Actividad	Descripción	Duración	Organización social
Juego del Barómetro	Juego para explorar las ideas previas del alumnado. Se plantean preguntas y los alumnos se mueven por el espacio en función de su respuesta.	1h	Grupo grande
Juego del UNO	Actividad orientada a experimentar los problemas y las situaciones que derivan de las migraciones mediante una variación del juego del UNO.	1h	Grupos pequeños
Juego de rol "¿Y ahora qué hacemos?"	Juego de rol donde los miembros de cada grupo adoptan el papel de un miembro de una familia que se ve obligada a emigrar.	1h	Grupos pequeños
Vídeo-fórum Gato encerrado (Varela, 2011)	Visionado y debate sobre un vídeo ilustrado que muestra las problemáticas con las que se encuentra una persona migrante extracomunitaria.	1h	Grupo grande
Comentario de artículos	Comentario comparado, escrito y oral, de dos artículos de diario.	1h	Individual
Debate dinamizado	Debate guiado sobre los contenidos y las problemáticas que fueron apareciendo durante las sesiones.	1h	Grupo grande
Cuestionario de evaluación	Cuestionario de evaluación voluntario sobre el contenido de las sesiones.	1h	Individual

Fuente: Elaboración propia

La segunda fase se fundamentó en la recogida y análisis de datos mediante técnicas propias de la metodología cualitativa. La evaluación e implementación de la propuesta en el centro educativo de Girona se llevó a cabo mediante la participación en la dinamización de las actividades por parte de la persona investigadora, la observación y recogida de notas de campo, y los testimonios anónimos extraídos de encuestas con preguntas abiertas hechas a 38 alumnos voluntarios. La implementación de la propuesta en el centro educativo de la

provincia de Barcelona la llevó a cabo una docente ajena al proceso de investigación, y la recogida de datos se desarrolló mediante la técnica de la entrevista semiestructurada a dicha docente.

Las preguntas planteadas, tanto en las encuestas como en la entrevista, tenían el objetivo de conocer las emociones y sensaciones experimentadas por los alumnos durante las actividades, y a su vez conocer la percepción de la implementación desde el punto de vista docente.

También se llevó a cabo un sistema de evaluación para valorar el nivel de aprendizaje conceptual de los alumnos. Los motivos por los que estos datos no aparecen recogidos en el presente estudio son, por un lado, la voluntad de centrarnos exclusivamente en el análisis de las dinámicas relacionales y las emociones surgidas, y, por otro, el hecho de que el estudio del nivel de asimilación de los conceptos plantea una cuestión compleja que podría dar lugar a otra investigación.

3. RESULTADOS

Los resultados revelan que la diversión es un factor clave en la motivación del alumnado, dato constatado tanto en las encuestas, como en la entrevista y la observación. Cuando se preguntó al alumnado qué les había parecido la metodología, el 45% aseguró que lo que más les había gustado había sido pasarlo bien mientras aprendían, siendo "divertido" el adjetivo más repetido en todas las encuestas. En consonancia con esta idea, la docente entrevistada sostuvo que el carácter lúdico y dinámico de las actividades facilitó que los alumnos participasen más que habitualmente.

Otro hecho constatado fue que los alumnos perciben como divertidas aquellas actividades participativas fundamentadas en juegos y dinámicas, siendo las mejor valoradas aquellas llevadas a cabo en grupos pequeños. De acuerdo a esta afirmación, las encuestas manifestaron que las actividades con más éxito entre el alumnado fueron el Juego del Uno y el Juego de Rol, ambas llevadas a cabo en grupos pequeños. El Juego del Barómetro, a pesar de que se desarrolló con el grupo grande, también agradó a bastantes alumnos, y en las notas de campo se registró un aumento de la participación a medida que la actividad avanzaba. Este hecho puede deberse a que los participantes expresaban su opinión colocándose en un lugar u otro de la clase, siendo voluntaria la argumentación del posicionamiento delante de todo el grupo.

La percepción de las explicaciones teóricas como una metodología aburrida por parte del alumnado también quedó manifiesta en sus comentarios. La mayoría de alumnos coincidieron en señalar que las actividades teóricas fueron las que menos les habían gustado, y cuatro de ellos afirmaron que la teoría les aburría. En este sentido, la actividad peor valorada fue el comentario de los artículos.

También se constató que utilizar juegos ya conocidos por el alumnado como recursos didácticos facilita su motivación. Cabe destacar que, tanto los alumnos como la profesora entrevistada, valoraron muy positivamente el hecho de que, en el caso del Juego del Uno, los participantes conocieran previamente el juego. Concretamente, la docente afirmó que la familiaridad del alumnado con el juego, fue un factor positivo que facilitó su predisposición a participar.

Por otro lado, en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, se registró que el componente vivencial favorece a que el alumnado conecte los conceptos con emociones, evocándoles a reflexionar sobre su propia práctica y contexto. En este sentido, algunos participantes indicaron que, gracias al carácter vivencial de las actividades, habían podido ponerse en la piel de otras personas y reflexionar sobre la propia experiencia. A la vez que destaca el hecho de que el 80% de los alumnos indicaron que la actividad que más les había gustado era el Juego del UNO, siendo esta la más vivencial de todas, en la cual primero experimentaban y luego se les explicaba la teoría que el juego problematizaba. Los argumentos a favor de este juego señalaban que gracias a su metodología habían podido experimentar la problemática de manera involuntaria e impactante.

El Juego de Rol también fue valorado positivamente por su carácter vivencial, ya que tanto la docente como algunos participantes señalaron que había sido una herramienta motivadora que permitía la reflexión. Concretamente, un alumno indicó que este juego le había gustado porque le había hecho "pensar diferente".

En alusión a la percepción del proceso de aprendizaje, todos los alumnos indicaron que creían haber aprendido y entendido los conceptos, y el 18% de estos señaló que sentía haber aprendido con más facilidad que habitualmente. La profesional docente destacó los buenos resultados en el aprendizaje de los contenidos, hecho que relacionó con el componente vivencial de las actividades, ya que había permitido que los alumnos fueran los protagonistas del proceso de aprendizaje.

El análisis de los datos también reveló que los juegos y las dinámicas son un pretexto útil para generar un ambiente de clase distendido que promueve la participación y cohesión de grupo. Esto se constató en el hecho de que más del 85% de los alumnos afirmaron haberse sentido cómodos y en confianza para participar, sobre todo en aquellas actividades desarrolladas en grupos pequeños. A su vez, argumentaron haber percibido un incremento en la participación general del grupo, y algunos indicaron haberse sentido más cómodos que en otras ocasiones, hecho que les había facilitado intervenir. Muchos de ellos señalaron positivamente que les había sorprendido la variedad de opiniones existentes en el grupo sobre la temática tratada.

Desde el punto de vista de la profesional docente el buen ambiente que se respiró en el aula durante la implementación de la propuesta se debió, en gran parte, al hecho de que la tipología de actividades permitía que el alumnado fuera el protagonista de su aprendizaje. A su vez, valoró positivamente el he-

cho de trabajar en grupos pequeños, ya que consideraba que estos facilitan la participación y la escucha activa entre el alumnado. A su vez, señaló que había percibido un aumento en la participación del alumnado, que se mostró más receptivo y contento de lo habitual.

Asimismo, el estudio también determinó que la metodología utilizada para la propuesta presenta ciertas lagunas y limitaciones. Tanto en la observación como en las encuestas, se registró falta de tiempo para desarrollar los juegos y las dinámicas, hecho que denota que este tipo de recursos didácticos requieren de más tiempo que otras metodologías no participativas. También cabe destacar que, a pesar de que la mayoría de los alumnos indicaron haberse sentido cómodos y en confianza, cuatro de ellos expresaron haber tenido dificultades para expresarse. Dos de ellos lo relacionaron con las actividades en grupo grande, y los otros dos con los comentarios de algunos compañeros. Esto se podría explicar con el hecho de que la metodología a la que están acostumbrados se limitaba a las explicaciones teóricas y a los trabajos en grupo, sin ningún componente participativo vivencial.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio constata que los juegos y las dinámicas participativas proporcionan un escenario favorable donde llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el vínculo entre las emociones vividas durante las actividades y los conceptos trabajados. Del mismo modo, los componentes lúdicos y vivenciales, así como la familiaridad del alumnado con los recursos, posibilitan la creación de espacios de participación y diálogo donde estos se sienten seguros y en confianza.

El desafío metodológico que supone lograr los retos planteados por los ODS en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales requiere una revisión metodológica en beneficio de la inclusión (Muntaner, 2014). Una tarea que, según Rodríguez (2018), pasa por promover dinámicas relacionales equitativas e inclusivas. En este sentido, los resultados obtenidos revelan que los juegos y las dinámicas son recursos con un potencial inclusivo que, en la medida en la que permiten que los participantes conecten y participen, puede ser útil en la tarea de crear un ambiente educativo donde todo el alumnado se sienta interpelado.

No obstante, las limitaciones metodológicas del estudio al analizar datos de un número reducido de testimonios, y al ser una propuesta implementada de manera puntual y aislada, abren las puertas a la pregunta de qué ocurriría si este tipo de metodología se implementara de manera habitual y prolongada en el tiempo en un mismo grupo. ¿Se consolidarían los nuevos patrones relacionales aparecidos en el aula?

En conclusión, cabe señalar que los juegos y las dinámicas participativas, a pesar de requerir de más tiempo para su correcta implementación, suponen una oportunidad para el aprendizaje contextualizado y significativo mediante la experimentación de los valores promovidos por las ODS. Hecho que señala la posibilidad de emplear con éxito recursos propios de la educación no formal en entornos educativos formales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors: tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Rosa Sensat.

Bustillos, G. y Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Díez Nieto, J. (1996). ¿Qué modelo de escuela demanda la sociedad actual? *Tendencias Pedagógicas,* 2, 31-42.

Fernández, D. y Rodríguez, F. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educaçao e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44 (1).

Lara Villanueva, R. M. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación,* 51(4).

López, R. y Garfella, P.R. (1997). *El juego como recurso educativo*. Universitat de València.

Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Revista de Investigación Pensamiento Matemático*, 7, 75-92.

Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva,* 7(1), 63-79.

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ [08 de enero de 2022].

Varela, P. (2011). *Gato encerrado* (Vídeo). http://pequevarela.com/?p=122 [08 de enero de 2022].

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

3

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LOS ODS ANTE EL DESARROLLO DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA[1]

Raúl Ruiz Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2015 la 70º Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con la finalidad de establecer una hoja de ruta para implementar políticas comunes que dieran respuesta a problemas globales como el cambio climático, la pobreza extrema o las desigualdades. Sin embargo, aunque se han convertido en un horizonte de referencia mundial a través de la Agenda 2030, no es el primer intento de plantear objetivos comunes para acabar con el hambre o garantizar una educación básica global, pues ya en la 55º Asamblea General de Naciones Unidas celebrada en el año 2000 se aprobaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que si bien focalizaban la necesidad de construir esa agenda común, no fueron cumplidos. Como ha señalado Carlos Gómez Gil (2017/2018) las perspectivas metodológicas no están "exentas de retórica hueca y ambigüedad deliberada" (p. 108), pues se requieren cambios de gran alcance, que a tan solo nueve años, no parecen formar parte de las prioridades actuales, mucho más si tenemos en cuenta la crisis del Covid-19 o que el ascenso de determinados discursos públicos están eclipsando la lucha contra el cambio climático, las desigualdades económicas o la igualdad de género. Ejemplo cuantitativo de ello es la distribución desigual de las vacunas entre países ricos y pobres. Mientras la resolución aprobada por Naciones Unidas subraya que "estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir

[1] Este trabajo se enmarca en los proyectos de la Junta de Andalucía-FEDER B-HUM-724-UGR20 Los Trabajos de las Mujeres en la Edad Moderna (TRAMA); y del Ministerio de Ciencia e Innovación PID2020-119980GB-I00 Familia, dependencia y ciclo vital. Asimismo, en el Grupo de Investigación HUM603 de estudios de las mujeres (UGR). Ha sido posible gracias a la comunidad educativa del IES Valle de Lecrín (Granada).

las desigualdades dentro de los países y entre ellos…" (A/RES/70/1, 2015, p. 3) los datos de vacunación de Our World in Data muestran que los vacunados con tres dosis en los países ricos superan a la población con una en los más pobres.

En este contexto, las instituciones se "engalanan" con los ODS –en una amplia campaña institucional de marketing y publicidad- hacia un horizonte nada claro donde la teoría navega entre la incertidumbre y el escepticismo que la sociedad percibe y que es permeable al propio alumnado. De hecho, podemos decir que hemos aceptado casi una década antes que los objetivos no se cumplirán y que, una vez más, estamos ante un discurso hegemónico cargado de buenas intenciones que no se hará realidad.

Partamos de los propios ODS. En concreto, el 4.7 que recoge el compromiso de "garantizar, de aquí a 2030, que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y de no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la aportación de la cultura al desarrollo sostenible" (A/RES/70/1, 2015, p. 20). Una meta que implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto y que está ligada a categorías fuertemente marcadas por la percepción de los individuos. Así, incluye desde las emociones hasta el marco ideológico en el que se desenvuelven. Es más, en otras ocasiones, se ha referido a la complejidad del concepto de desarrollo sostenible (Ortega y Ruiz, 2021).

En ese contexto, la campaña institucional a la que ya nos hemos referido llega a la escuela a través de los libros de texto y diferentes planes, sin saber muy bien cómo profundizar en el conocimiento de unos objetivos confusos y ambiguos que son difíciles de concretar, por lo que se presentan al alumnado –mayoritariamente- a través de métodos expositivos y cuantitativos destinados a un aprendizaje memorístico y en algunas ocasiones se intentan relacionar de forma transversal con los contenidos del currículo. No obstante, en los últimos años han aparecido una gran variedad de unidades, recursos y guías didácticas para trabajar los ODS en el aula. Asimismo, los estudios sobre los ODS han aumentado exponencialmente. En el ámbito de las Ciencias Sociales contamos con numerosas publicaciones de investigación, propuestas didácticas o experiencias, así como con un amplio número de recursos didácticos. La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global ha supuesto un reto didáctico en continua revisión desde que se reconociera en 1974 la Educación para el Desarrollo (Birriel y Cano, 2011; Celorio y López de Munain, 2007; Escudero y Mesa, 2011; Fernández Montoya, 2017). Actualmente el debate se focaliza en la relación entre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y la Agenda 2030 (Mesa, 2019).

En cuanto al currículo, Mario Corrales, Jesús Sánchez, José Moreno y Francisco Zamora (2020), han mostrado en un artículo de reciente publicación,

la amplia gama de posibilidades de las Ciencia Sociales y de las Humanidades para dar respuesta a los retos planteados por los ODS.

Por tanto, el trabajo que aquí presentamos se contextualiza en este marco teórico. El objetivo principal es abordar cómo el alumnado de secundaria percibe los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un proyecto de sensibilización sobre el cambio climático. Para ello, se analizará la introducción de metodologías innovadoras a través de dicho proyecto, que se ha implementado durante el curso 2020-2021 en el Instituto de Educación Secundaria del Valle de Lecrín, un centro situado en el medio rural granadino que recibe alumnado de pequeños núcleos rurales de la comarca, en concreto de los municipios de Lecrín, El Pinar, El Valle, Albuñuelas, Dúrcal y Padul. Para ello hemos analizado la percepción sobre los ODS en dos clases de 3º de ESO (55 alumnos/as). El conjunto documental del que hemos extraído la información, como se detallará en el método, está constituido por diferentes trabajos colaborativos en el que se recogen diferentes actividades. Profundizaremos en el trabajo final, un cuestionario individual en el que el alumnado debía evaluarse y relacionar el proyecto con las Competencias Clave (CC), los ODS y los contenidos impartidos en Geografía e Historia.

La metodología empleada en el desarrollo del proyecto de innovación sobre el cambio climático favorece un rol activo del alumnado, así como un aprendizaje significativo y autónomo colocando al propio alumnado en el centro del proceso. Además, fomenta el trabajo cooperativo implicando al equipo docente y a la comunidad educativa y social de la comarca y hace de las tecnologías de la información y la comunicación una herramienta básica del mismo. Estamos ante un proyecto donde el aprendizaje-servicio toma protagonismo con la "finalidad de ayudar y facilitar a los estudiantes a interpretar, analizar y reflexionar sobre su entorno, a generar pensamiento crítico y compromiso social" (Ballesteros, 2016). De igual forma, este tipo de metodología permite trabajar diferentes competencias del alumnado.

A partir del análisis de los resultados a través de los materiales generados por el alumnado en las diferentes actividades realizadas: vídeos, webs, redes sociales, etc., y del informe final colectivo e individual que tuvo que realizar para auto-evaluar los contenidos y competencias adquiridas, así como de los diferentes ítems, podremos estudiar el alcance de las Competencias Clave y los conocimientos, intereses y actitudes sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2. MÉTODO

La metodología empleada en esta investigación parte de la voluntad de analizar cómo el alumnado percibe, trabaja, proyecta y es capaz de relacionar un proyecto sobre el cambio climático con los ODS y las CC. A través de la

experiencia de innovación docente –compartida con del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, el área sociolingüística y el departamento de Geografía e Historia-, se ha puesto de manifiesto el desconocimiento de los ODS entre el alumnado, que no de sensibilidad con diversos contenidos como el cambio climático, la igualdad, o el hambre en el mundo. Hay que señalar que el alumnado contaba con una formación previa sobre los ODS que se imparte al comenzar la materia –expuesta también en el libro de texto- (Gatell, C et al., 2017) y que mientras se han ido trabajando los contenidos de los sectores económicos se han relacionado de forma transversal con estos objetivos y se han realizado diferentes actividades. El proyecto objeto de análisis no pretendía trabajar directamente los ODS sino que el alumnado elaborara una campaña de publicidad con diferentes acciones para sensibilizar sobre el Cambio Climático. Sin embargo, dos de los alumnos llegan a afirmar en uno de los trabajos que el proyecto "está inspirado en los ODS de la ONU, con el ahorro de energía, la implantación de energías renovables y el cuidado del medio ambiente, los ecosistemas en peligro y la biodiversidad como pilares fundamentales; además de estar íntimamente relacionado con los conocimientos adquiridos sobre los sectores productivos en clase". Estamos ante un caso aislado, pues como veremos, la mayoría conoce y comprende de forma amplia las cuestiones relacionadas con el cambio climático pero no las relacionan con la clasificación de los ODS.

2.1. El proyecto: Campaña de Publicidad para sensibilizar sobre el Cambio Climático

El proyecto "Campaña de Publicidad para sensibilizar sobre el Cambio Climático" se desarrolló con el alumnado de 3º de ESO del IES Valle de Lecrín de marzo a junio de 2021. Consistió en realizar una campaña de publicidad real para sensibilizar a la población del cambio climático. El alumnado tomaba el rol de una empresa de comunicación y marketing digital, organizando sus diferentes departamento o áreas para desarrollar una campaña en la que se implicaba al equipo educativo del centro, a la comunidad educativa, a empresas relacionadas con el sector de la comunicación, o a instituciones como los ocho ayuntamientos de la comarca del Valle de Lecrín y la Diputación de Granada.

El alumnado contaba con un cuaderno de notas en el que debían realizar un diario del proyecto e ir relacionando las acciones publicitarias con los contenidos impartidos durante el curso. Además, debían ir anotando en qué medida habían ido trabajando las CC. El documento final sería un informe de productividad o autoevaluación.

Por tanto, para la realización del proyecto se siguieron las siguientes fases:

1. Se organizó por grupos de departamentos o áreas con dos personas que coordinarían el proyecto. Asimismo cada acción tendría un responsable y un equipo.
2. Se estableció el público objetivo de la campaña. El alumnado determinó que sería la población en general al utilizar redes sociales y la comarca del Valle de Lecrín y los Jóvenes en particular.
3. Se realizó un calendario de acción con dos fechas importantes: La hora del planeta el 24 de marzo y el día mundial del medio ambiente el 5 de junio.
4. Se eligieron los mensajes a trasladar, así como la imagen corporativa. El grupo A eligió el lema "Proyecto CHAP: Cambios de Hábitos por el Planeta" y el grupo B "Proyecto Da Vida al Planeta".
5. Se atendió a la discapacidad generando en los vídeos subtítulos para personas con discapacidad auditiva, o teniendo en cuenta la importancia de la pronunciación para las personas con discapacidad visual.
6. Se establecieron unos canales de comunicación y acción para cada público objetivo.
   a) Para el Instituto: artículos y mensajes en la revista "Las Arenillas", Murales y mensajes en el instituto, lectura de manifiesto en "La hora del Planeta", coreografía contra el cambio climático, limpieza del instituto y los alrededores, o juegos.
   a) Población en General: Redes Sociales para lo que se estableció una guía de buen uso de las mismas, elaboración de páginas webs o participación en diarios digitales y prensa escrita.
   a) Población de la comarca: entrevistas y cuñas en las radios comarcales, preparación de programa en la televisión local, participación en los plenos municipales presentando mociones para su aprobación con medidas concretas contra el cambio climático.
7. Seguimiento. Por último, el alumnado tendría que realizar un seguimiento de su proyecto con la medición de acciones programadas y la corrección inmediata de posibles desviaciones que pudieran existir en la hoja de ruta. Aquí, los coordinadores jugaban un papel crucial para poder ordenar en todo momento el calendario, consensuar nuevas acciones o modificar otras. Desde el primer momento éramos conscientes de que hay muchos factores e imponderables que no dominábamos y que también formaban parte de nuestra campaña de publicidad sin saberlo.

2.2. Las acciones

Debido a la extensión de este trabajo, sería imposible desarrollar cada una de las diferentes acciones, por lo que hemos decidido señalar las más destacadas, de forma resumida, en la siguiente tabla:

Grupo	Nombre	Actividad realizada por el alumnado
A	Mural "Proyecto Cambia de Hábitos por el Planeta"	Ha realizado un mural para dar visibilidad al lema "Proyecto CHAP". Se ha expuesto en los pasillos del Instituto.
B	Mural de "Da Vida Al Planeta"	Ha realizado un mural para explicar (de manera subjetiva) la situación en la que se encontrará el planeta si no es cuidado debidamente. Ha utilizado diferentes imágenes para el documental de televisión.
A	Comunicación Digital	Ha creado diferentes perfiles en redes sociales: (Twitter, Instagram, Facebook y TikTok) donde se han publicado unas imágenes con mensajes preparados en clase. Asimismo se ha creado una página web del proyecto.
B	Comunicación Digital	Ha empleado como principal medio de comunicación digital las Redes Sociales, sirviendo como un "altavoz" para la iniciativa. Se han publicado instantáneas de las actividades realizadas y se han compartido varios vídeos. Han creado un Twitter y un Instagram.
A y B	Comunicación Audiovisual. Televisión	Ha contactado con diferentes televisiones (locales y autonómicas). Finalmente ha encontrado colaboración con la televisión local "Durcatel", que además de apoyarles promocionando las actividades para posteriormente emitirlas tanto en televisión como en sus redes, ha realizado un reportaje en colaboración con el propio alumnado. Reportaje: https://drive.google.com/file/d/1_Exazijog160h5BDOIBgomIfFCNpGFVY/view?usp=sharing
A y B	Ayuntamientos	Cada clase ha redactado de forma colaborativa una moción y una carta que han enviado a los ocho Ayuntamientos de la comarca. Debido al covid-19 solo han podido asistir presencialmente al pleno del Ayuntamiento de Nigüelas donde representantes de cada grupo defendieron la moción mientras el resto estaba conectado por videoconferencia. Las mociones comprometía al consistorio a sumarse a la hora del planeta, sensibilizar del cambio climático a la población, reducir el consumo de energía, instalar energías renovables en los edificios públicos, crear más zonas verdes o crear empleo social e inclusivo relacionado con el medio ambiente.
A y B	Lectura de manifiesto "La Hora del Planeta".	Ha elaborado un manifiesto con motivo de la Hora del Planeta que se leyó ese mismo día. El manifiesto a favor del medio ambiente recalcaba la importancia de acabar con ciertas acciones que están destruyendo nuestro planeta. Contaron con Durcatel para la grabación del acto y posteriormente fue publicado en varios periódicos digitales de la provincia.
B	Comunicación audiovisual. Radio.	Ha grabado varias cuñas de radio para publicitar el proyecto en la radio de Dúrcal y para que llegara a más gente desde esta nueva plataforma comunicativa.

Ay B	Colaboración con MEMOLab	Ha colaborado con el proyecto MEMOLab de la Universidad de Granada a través de la iniciativa "Aprende a ser científic@ con el regadío histórico". Así han conocido los sistemas de regadío histórico (las acequias), su construcción, su empleo e importancia. Asimismo han documentado una acequia por georeferencia, vídeo, fotos y descripción.
B	Concurso de Fotografía	Durante los meses de mayo-junio, ha realizado un concurso de fotografía de diversos paisajes del Valle de Lecrín junto a un mensaje relacionado con el proyecto. Dicho concurso se ha realizado a través de las redes sociales para que los seguidores pudieran votar.
A y B	Coreografía	El día de la Madre tierra, el grupo B presentó una coreografía con la canción "Madre Tierra" con la intención de que con ese baile se transmitiera el mensaje del proyecto. Participó también el grupo A en la grabación final para el documental.
A y B	Recogida de residuos	Por los alrededores del instituto han recogiendo los residuos que se encontraban y se han seleccionado en los contenedores. Durante la acción también se grabaron recursos para el documental.
A y B	Acto día del Medio Ambiente	Con motivo del Día del Medio Ambiente la Diputada provincial de Medio Ambiente y Protección Animal, María del Carmen Fernández acudió al centro para mostrar su reconocimiento al trabajo e implicación del alumnado en este proyecto. Por otra parte, también se realizaron varios juegos medioambientales.
A y B	Comunicación en prensa	Se han enviado varias notas de prensa elaboradas por el alumnado. Dichas noticias se han difundido también en la revista "Las Arenillas del Centro". 1º.- El Alumnado del IES Valle de Lecrín aprende a ser científic@ con el Regadío Histórico: https://lasarenillas.es/el-alumnado-aprende-a-ser-cientific-con-el-regadio-historico 2º.- «Da vida al planeta» una iniciativa del IES Valle de Lecrín contra el cambio climático: https://lasarenillas.es/el-alumnado-aprende-a-ser-cientific-con-el-regadio-historico 3º.- Proyecto CHAP, nuestra mejor alternativa: https://lasarenillas.es/proyecto-chap-nuestra-mejor-alternativa 4º.- Reconocen el compromiso medioambiental del IES Valle de Lecrín https://lasarenillas.es/reconocen-el-compromiso-medioambiental-del-ies-valle-de-lecrin

2.3. Documentación de partida: contexto, volumen y estructura de los trabajos analizados

Los datos analizados provienen de los 55 trabajos individuales realizados por el alumnado de Geografía e Historia de 3º ESO en el mes de junio de 2021, una vez finalizado el proyecto. Se repartían en dos grupos-clases (A-B), y el trabajo era fundamental para la clasificación final.

Bajo el título "Informe de productividad", los trabajos debían realizarse en formato digital con la siguiente estructura: 1) Explicar en qué consiste el proyecto y argumentar el nombre escogido para la campaña de publicidad, 2) Señalar las acciones concretas en las que había participado y su grado de implicación, 3) En dichas actividades, explicar cómo había aplicado las competencias básicas - Comunicación lingüística CCL, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología CMCT, Competencia digital CD, Aprender a aprender CPAA, Competencias sociales y cívicas CSC, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor SIE, y Conciencia y expresiones culturales CEC, 4) Relacionar las actividades realizadas en el proyecto con los contenidos de la asignatura –para lo que podían utilizar el libro de texto-, 5) Relacionar las actividades con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y 6) Responder a la cuestión ¿Qué he aprendido con este proyecto?

2.4. Cuantificación de datos

La información se ha organizado en una base de datos con los siguientes campos. En primer lugar hemos otorgado el identificador a cada trabajo en el que la letra se corresponde con el grupo-clase y el dígito con la numeración asignada a cada uno de los trabajos (A1, A2…B1, B2…). A partir de esta información sabemos el proyecto realizado por cada grupo y las actividades que han diseñado y ejecutado.

En segundo lugar, para cada trabajo se desglosan una serie de Competencias Clave que tienen que relacionar con las acciones realizadas. Pueden hacerlo con una, varias o todas, pudiendo coincidir en la clasificación o no, pues es una elección personal. Sin embargo, en ambos proyectos se han trabajado directa o indirectamente todas las Competencias Clave. Por tanto, el registro único o múltiple de estas categorías responde a la capacidad del sujeto de relacionarlas con las actividades asociadas.

En tercer lugar, se ha abierto un campo para registrar el ODS trabajado, pues aunque el proyecto es de Cambio Climático, a partir de las actividades se han trabajado otros ODS. De hecho, se ha hecho hincapié en varias ocasiones de la interrelación entre los mismos.

3. RESULTADOS

En el cómputo de las características básicas de los informes de productividad presentados por el alumnado, cada uno de los 55 trabajos tiene una influencia aproximada del 2% sobre los resultados globales.

El 90% ha explicado correctamente en qué consiste el proyecto y ha argumentado el nombre de la campaña de publicidad. El resto se ha limitado a poner el lema de la campaña y argumentar que es un proyecto contra el cam-

bio climático. De todos ellos, tan solo un 6% ha relacionado en esta primera cuestión la campaña con los ODS y la Agenda 2030.

El 78% ha señalado las acciones concretas en las que ha participado argumentando su grado de implicación. El resto ha olvidado recoger las acciones comunes realizadas en clase, y de ellos, un 2% se ha negado a realizar tareas argumentando que "las tareas no deben ser de publicidad sino gestos reales contra el cambio climático".

En cuanto a las Competencias Clave trabajadas, nos interesaba que el alumnado reflexionara sobre cada una de las acciones realizadas y las pusiera en relación con cada una de las CC, explicando detalladamente como las habían trabajado y/o mejorado esa CC. Referente al porcentaje de respuestas, el 47% de los trabajos han seleccionado todas; 4% seis; 8% cinco; 2% cuatro; 16% tres; 2% dos; 2% una y el 19% ninguna. Más interesante es contabilizar los casos que han seleccionado las CC. Así, como se puede observar en la figura 1, la CCL (43 casos), la CMCT (34), la CD (40), la CPAA (38), la CSC (35), la SIE (35) y la CEC (30). Estos datos apuntan a la comprensión de la competencia lingüística de forma mucho más amplia a las demás, pues el alumnado es capaz de inter-relacionar cómo ha trabajado y mejorado dicha CC de forma mucho más audaz que las otras Competencias.

Los 55 trabajos aportan el total de 17 ODS, aunque con amplias diferencias entre unos y otros. Hay que recordar que en esta parte la pregunta complementaba a la de relacionar el proyecto con los contenidos del libro, y no como en las CC que se pedía que se señalasen las que había trabajado y explicase cómo. Así, el 4% ha mencionado los diecisiete ODS, el 4% siete, el 8% seis, el 8% cuatro, 14% tres, 6% dos, 14% uno, y 42% no ha respondido –posiblemente por el tipo de planteamiento de la cuestión-. En cuanto a su utilización podemos clasificarlos en cuatro apartados atendiendo a su uso:

En primer lugar, los que han recibido más menciones de 15 han sido el ODS13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (27 ocasiones); seguido del ODS 7: Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna (22); y del ODS15: Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad (17).

En segundo lugar, los que han recibido un número de menciones entre 10-15 son el ODS6: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos (10 ocasiones) y el ODS14: Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos (10).

En tercer lugar, los que han recibido entre 3-10 menciones son el ODS11: Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles (5 ocasiones), el ODS12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles (4), el ODS5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (3), y el ODS9: Construir infraestructuras resi-

lientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación (3). El resto de objetivos cuenta con 2 menciones (Figura 2).

Poniendo en relación ambos grupos (CC-ODS), establecemos que en los trabajos se distinguen claramente tres subgrupos: el primero corresponde a los que no se han evaluado ninguna competencia ni ningún objetivo (9 casos); el segundo a los que han argumentado tres competencia y señalado entre 0-4 ODS (9); y el tercero a los que han argumentado todas las competencias y el número de ODS cuenta con un margen más amplio, desde 0-7 ODS (Figura 3). Proporcionalmente el alumnado que ha participado en más acciones y mejor las ha relacionado las CC es el que más ODS ha mencionado en sus informes. Por el contrario, el alumnado más pasivo en las diferentes acciones ha encontrado más dificultades para relacionar su trabajo con las CC y en la mayoría de las ocasiones no ha citado ningún ODS.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los objetivos principales que se marcaron al inicio del proyecto fue que el alumnado utilizara diferentes tipos de aprendizaje –con una gran autonomía- y adquiriera las competencias necesarias para elaborar e implementar acciones de comunicación concretas contra el Cambio Climático. A partir del mismo, se pretendía que el alumnado fuese capaz de relacionar este conocimiento con las Competencias Clave, los Contenidos del currículo, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo conscientes del importante grado de complejidad, al integrar en su concepción una amplia y diversa información. Es decir, no solo tendrían que relacionarlo con los contenidos que se habían impartido a través de diferentes metodologías en clase y que muchos de ellos los tenían en propio libro de texto o la plataforma digital empleada en el Instituto, sino que tenían que argumentar su trabajo en estas acciones las CC que habían adquirido durante el proyecto y relacionar dichas acciones con los ODS. Para ello, tenían a su disposición un extenso material seleccionado por el profesorado previamente entre el que se encontraba el libro de texto, contenido digital o diferentes fichas e instrucciones. Queríamos que ampliaran su horizonte de referencia más allá de las metodologías clásicas para indagar e investigar en las diferentes dimensiones que nos ofrecía el proyecto.

Si bien durante el curso se han trabajado contenidos directamente relacionados con el Cambio Climático y se han trabajado los ODS, y a pesar del entusiasmo con el que el alumnado ha realizado el proyecto, lo cierto es que los resultados evidencian que en el trabajo final el alumnado no ha realizado la adecuada aplicación de los contenidos impartidos sobre los ODS. En un porcentaje muy alto de sus informes los han obviado o reducido a los más obvios por varios motivos entre los que destacan: a) la dificultad que encuentra el alumnado para clasificar en 17 categorías artificiales, que además interactúan entre sí, un proyecto de comunicación tan amplio en el que se han trabajado, además de los aspectos propios del tema central

–cambio climático-, aspectos de desigualdad, discapacidad, género, inclusión o clase; b) la facilidad de encasillar el proyecto en el ODS 13, más específico sobre la acción del clima; c) los datos demuestran que prevalece el Cambio Climático y el trabajo en Valores sobre una clasificación que perciben como ajena y abstracta.

Asimismo, los resultados de dicho informe apuntan hacia una percepción de los ODS de forma objetual, si queremos, a una clasificación memorística que no difiere de otras muchas y que no consideran funcional. Estos resultados nos animan a seguir incidiendo en fomentar el trabajo de las cuestiones base de esos ODS sin que supongan un corsé de nuestra metodología. Que el alumnado sea el protagonista del diseño de proyectos innovadores como el que se ha presentado nos alienta a continuar incidiendo en la necesidad de reformular metodologías docentes, donde el alumnado tenga capacidad de decisión potenciando sus propios recursos y competencias, dejando paso a una concepción de conjunto en cuestiones como la que tratamos, el Cambio Climático, que de una forma y otra se relaciona con los 17 ODS.

En definitiva, a través del proyecto se ha contribuido al punto 4,7 de Naciones Unidas y a llevar a la práctica acciones concretas que contribuyen a mejorar la sociedad y nuestro planeta. El proyecto analizado ha permitido pasar de la teoría y conceptualización de los ODS a la práctica con acciones concretas que han tenido en cuenta los contextos determinados y la realidad específica del territorio y sus comunidades.

GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Selección de Competencias Clave por el alumnado

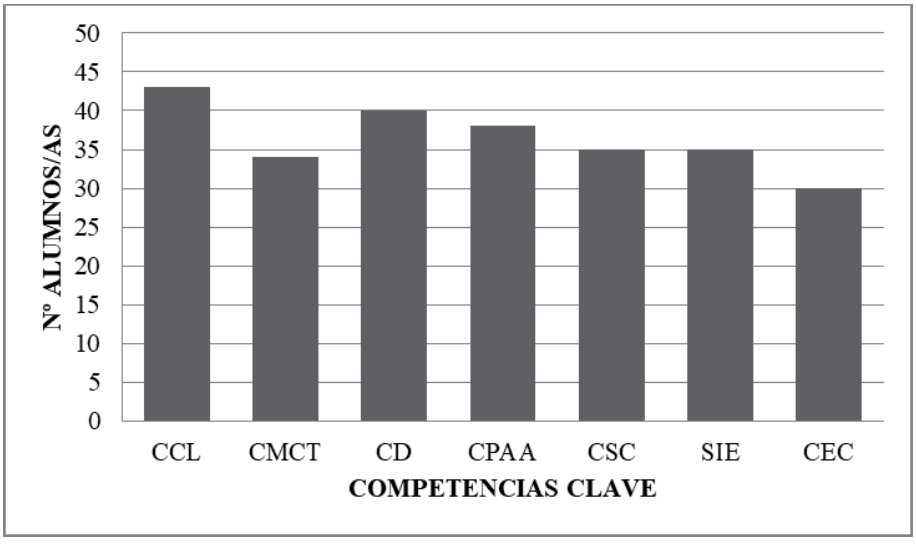


GRÁFICO 2. Menciones en los trabajos del alumnado de los ODS

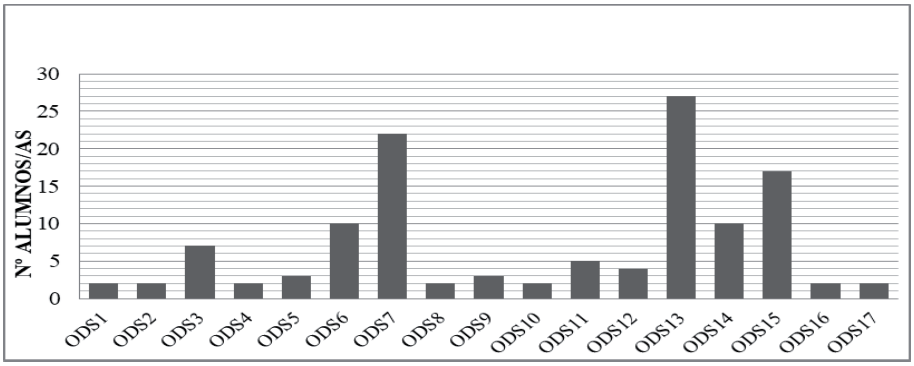
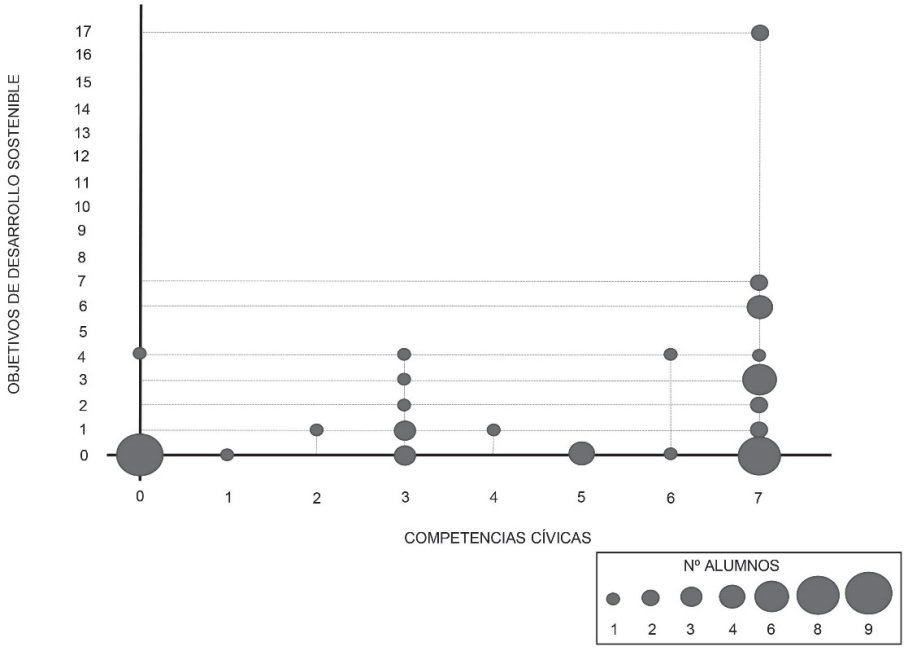


GRÁFICO 3. Número de alumnos/as según la relación entre CC-ODS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros Alarcón, V. (2016). El aprendizaje-servicio como metodología didáctica. En Ballesteros Alarcón, V, Liceras Ruiz, A. y Romero Sánchez G. (Dirs.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 235-248). Pirámide.

Berriel Martínez, R. y Cano Ramírez, A. (2011). *Educación y cooperación para el desarrollo: experiencias y reflexiones.* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

Celorio, G. y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el desarrollo.* Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.

Corrales Serrano, M., Moreno Losada, J., Sánchez Martín, J., y Zamora Polo, F. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 39(1), 85-99. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3453

Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de investigación para la paz.

Fernández Montoya, D. (2017). *Los ODS como recurso didáctico para un enfoque transversal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Secundaria* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28060

Gatell, C et al. (2017), *En Red GH 3 Andalucía. Geografía e Historia.* Vicens Vives.

Gómez Gil, C. (2017/2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *PAPELES de las relaciones y cambio global,* 140, 107-118. https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf

Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 7-11. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10977

Ortega Chinchilla, M.J. y Ruiz Álvarez, R. (2021) Patrimonio cultural y desarrollo sostenible: reflexiones en torno a un debate controvertido. En Ortega Chinchilla, M.J. y Ruiz Álvarez, R. (Eds.), *Patrimonio, Cultura y Turismo. Claves para el desarrollo económico y demográfico de La Alpujarra* (pp. 15-40). Editorial Universidad de Granada.

RECURSOS DIGITALES:

A/RES/70/1 (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf

Our World in Data (2021). https://ourworldindata.org/

4

¿OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE O SOSTENIBILIDAD? ANÁLISIS DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA

Patricia Suárez Álvarez
Roberto García-Morís
Silvia Medina Quintana

1. INTRODUCCIÓN

Las desiguales relaciones que el ser humano establece entre sociedades, individuos y con el resto del planeta están en la base de una nueva etapa que se ha denominado Antropoceno (Fernández Durán, 2011). Nuestro modelo económico es insostenible y para evitar o paliar esa grave crisis medioambiental es necesario un cambio social apremiante, que debe provenir, entre otros agentes, del sistema educativo. En ese sentido, parece obvia la necesidad de formar a maestras y maestros en la sostenibilidad pero no solo para que puedan, a su vez, trabajar estas ideas en el aula, sino para desarrollar su compromiso cívico en la resolución de los problemas actuales (Alcántara y López, 2021; Barnes et al, 2021).

En relación con esta necesidad, en la educación superior se lleva tiempo trabajando en la sostenibilización curricular, es decir, en la incorporación de la sostenibilidad a todos los niveles del proceso educativo, si bien los resultados no parecen ser los deseados (CRUE, 2020).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, esta investigación se plantea *dos objetivos fundamentales* como estudio inicial o preliminar sobre esta temática:

- Conocer si los ODS están presentes en las guías docentes de las asignaturas vinculadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria de las universidades públicas de Andalucía.
- Analizar qué tipo de concepción sobre la sostenibilidad y el desarrollo sostenible se deduce de dichas guías docentes.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La sostenibilización curricular permite entender el proceso educativo de una forma holística, no centrándose solo en los contenidos sino incorporando la sostenibilidad en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (CRUE, 2005). Pese a ser un ámbito especialmente favorable para ello (Leal Filho et al, 2016; Leal Filho et al, 2017), en estudios previos ya se ha apuntado que la sostenibilización curricular en la educación superior presenta algunas carencias, como la falta de formación del profesorado, el escaso compromiso de algunos organismos, la dificultad de incluir la teoría en el diseño curricular y la falta de investigación en el campo, como consecuencia de su limitada valoración (Antúnez, Gomera y Villamandos, 2017).

Siguiendo las recomendaciones emitidas por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), una de las competencias para incorporar la sostenibilización en el currículum es la contextualización crítica del conocimiento, estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global. Esta se configura, por tanto, como un objetivo asequible para una materia como Didáctica de las Ciencias Sociales, en especial desde la corriente centrada en los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas (Santisteban, 2019). Si entendemos la funcionalidad de las Ciencias Sociales como la formación de una ciudadanía activa y participativa para el desarrollo de sociedades democráticas, igualmente se puede potenciar desde las asignaturas del área otra de las competencias señaladas, como es la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

Por ello, se precisa de una ciudadanía comprometida que cuente con valores éticos ecosociales (Gutiérrez Bastida, 2019). Así, es necesaria una educación que vaya más allá de los contenidos para buscar el compromiso con la transformación social y donde jueguen un papel preeminente los valores y la ética (Murga-Menoyo, 2018).

Partimos de que existen diferencias entre los ODS y el concepto de sostenibilidad, ya que el primero mantiene la idea de desarrollo y crecimiento, mientras que el segundo puede entenderse de forma más crítica (Kopnina, 2020). Sin embargo, como se trata de un estudio inicial y dadas las limitaciones, no profundizaremos en dichas diferencias para desarrollar el análisis de las guías docentes.

3. METODOLOGÍA

Se han analizado un total de 17 guías docentes del curso 2021-2022 correspondientes a 8 universidades andaluzas: Universidades de Almería (UAL), de Cádiz (UCA), de Córdoba (UCO), de Granada (UGR), de Huelva (UHU), de Jaén (UJA), de Málaga (UMA) y de Sevilla (US). Se han revisado asignaturas

obligatorias relativas a la Didáctica de las Ciencias Sociales, dentro del Grado en Educación Primaria, como se puede comprobar en la Tabla 1. Todas ellas se encuentran disponibles en las páginas web de los respectivos centros y, por tanto, se pueden consultar en Internet.

TABLA 1. Guías docentes revisadas

Universidad	Nombre asignatura	Curso
Almería	Didáctica de las CCSS I	2ª
Almería	Didáctica de las CCSS II	3º
Cádiz	Didáctica de las CCSS I	3º
Cádiz	Didáctica de las CCSS II	4º
Córdoba	Didáctica de las CCSS en Ed Primaria	3º
Córdoba	Didáctica del Medio Ambiente en Ed Primaria	4º
Granada	El Patrimonio Histórico y cultural y su didáctica	2º
Granada	Didáctica de las Ciencias Sociales	3º
Huelva	Didáctica de las CCSS I	3º
Huelva	Didáctica de las CCSS II	4º
Huelva	Proyectos integrados para enseñar conocimiento del medio social y cultural	4º
Jaén	Proyectos integrados e innovación desde las áreas de E.P.	2º
Jaén	DCS I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico	2º
Jaén	DCS II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género	3º
Málaga	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	3º
Málaga	Didáctica de las Ciencias Sociales	3º
Sevilla	Didáctica de las Ciencias Sociales	3º

Fuente: Elaboración propia

Se ha seguido una metodología cualitativa interpretativa mediante la técnica de análisis de contenido (Díaz Herrera, 2018), con el fin de rastrear en las 17 guías docentes información relevante para los objetivos planteados en la presente investigación.

4. RESULTADOS

Este apartado se divide en dos bloques. Una primera sección se centra en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, presente en todas las universidades y grados que conforman la muestra, mientras que el segundo bloque aborda otras materias adscritas a la disciplina.

4.1. La asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales

En el análisis de las guías docentes, se ha rastreado la alusión a los ODS. La asignatura de la UCO hace mención explícita a ellos dado que, desde este curso, se ha incluido un desplegable en todas las guías de la Universidad para señalar aquellos Objetivos que se trabajen desde las asignaturas. Los ODS seleccionados son: Educación de calidad; Igualdad de género; Ciudades y comunidades sostenibles; Paz, justicia e instituciones sólidas.

Aunque en las guías del resto de centros universitarios no hay referencias explícitas a los ODS, se han recogido las alusiones al desarrollo sostenible o la sostenibilidad dentro de la asignatura. Así lo vemos en los contenidos de la Universidad de Almería y de Cádiz (DCS II) y la Universidad de Jaén (DCS I):

- *Tema 4. Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. Los nuevos enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La ciudadanía en la actualidad, los nuevos ciudadanos. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).* [UAL]
- *Tema 3. Educación para la vida en las Ciencias Sociales. Valores transversales: sostenibilidad, igualdad, consumo responsable, cultura y educación.* [UCA]
- *Tema 2. Evolución del concepto de medio en la educación. Introducción. Evolución del concepto educativo de medio. Valor educativo del estudio del medio. Fines y objetivos del Medio en Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para el estudio y conservación del medio: la educación ambiental. Textos para trabajar y debatir.* [UJA]

Las diferentes categorías de competencias que recogen las guías de esta asignatura también incluyen, en la mayoría de los casos, alusiones a la sostenibilidad y el desarrollo sostenible, como en Córdoba, Huelva (DCSI I y II), Granada, Málaga y Sevilla.

- *CE9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable.* [UCO]
- *CM4.5. Reconocer la mutua influencia entre ciencia y sociedad y desarrollo tecnológico así como las conductas ciudadanas pertinentes para procurar un futuro sostenible.* [UCO]

- *E23. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.* [UHU, tanto en DCS I como DCS II]
- *G.13. Capacidad para actuar de manera sostenible en defensa del medio ambiente.* [UHU, en DCS II]
- *E.29. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.* [UHU, en DCS II]

- *C.G. 18. Mostrar compromiso ético con los temas medioambientales.* [UGR]
- *C.G. 36.* [UGR] y *EP.15* [US]. *Conocer las funciones, posibilidades y limitaciones de la educación para afrontar las responsabilidades sociales, promoviendo alternativas que den respuestas a dichas necesidades, en orden a la consecución de un futuro solidario y sostenible.*

- *2.09. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.* [UMA]

Hasta ahora se han mencionado las referencias explícitas al desarrollo sostenible o la sostenibilidad, mayoritarias frente a la inclusión específica de los ODS. Sin embargo, es necesario señalar que en todas las guías y materias analizadas se han encontrado alusiones a contenidos, competencias, indicaciones metodológicas o actividades formativas que resultan imprescindibles en una formación del profesorado para la sostenibilidad, como es el desarrollo del pensamiento crítico y los valores democráticos. Se citan a continuación solo algunos ejemplos, ilustrativos de la presencia recurrente a estos aspectos:

> *Una unidad didáctica desde un enfoque metodológico basado en la investigación escolar de la etapa de Educación Primaria que, partiendo de problemas socioambientales relevantes, tenga como ejes centrales los campos de investigación sobre sociedad, política, cultura y/o sociedades del pasado.* [UHU]

- *Tema 6.- El desarrollo de un pensamiento social y crítico. Aprender a pensar críticamente Literacidad crítica. El Tratamiento de la información. Saber hablar y escribir para pensar críticamente en CCSS. El discurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las narrativas*. [UAL, en DCS I]
  Capacitarlo para decidir las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para poder comprender tanto el sentido de la continuidad histórica y que somos parte y protagonistas de la historia, como el espacio en el que vivimos desde una perspectiva de futuro. [UAL, en DCS II]

R09. Conocer y utilizar el lenguaje, los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos de investigación-verificación de las ciencias sociales como forma de aproximación crítica al mundo social y así poder valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. [UJA, en DCS II]

- *Tema 2. La formación del pensamiento social: Pensamiento crítico desde el modelo educativo de las Ciencias Sociales.* [UMA]

4.2. Otras asignaturas del área

Este apartado analiza las guías docentes de otras asignaturas obligatorias pertenecientes al módulo de Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En el caso de la Universidad de Córdoba, la materia denominada *Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria* aborda de forma específica los ODS y la sostenibilidad. Como ya se ha señalado, la UCO incorpora desde este curso un listado de los diferentes ODS trabajados, disponibles en un desplegable. Se han incluido los 17 por tratarse de una materia que los trata no solo de manera transversal sino específica. Así lo vemos reflejado en las competencias (las mismas que ya se señalaron para la asignatura de DCS) y en los contenidos (Tema 4. La problemática medioambiental, el desarrollo sostenible y su didáctica), mientras que en la propia metodología se alude a uno de los ODS de la siguiente forma:

> *En la asignatura de la Universidad de Córdoba se muestra el compromiso con la formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad: Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Artículos 24 y 25 de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; y II Plan de Igualdad entre hombres y mujeres de la Universidad de Córdoba, aprobado en Consejo de Gobierno en Sesión Ordinaria de 03/12/2018. Más allá del compromiso institucional de la Universidad de Córdoba y del profesorado de esta asignatura, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres es unos de los 17 objetivos para el desarrollo sostenible según Naciones Unidas, y será abordada tanto de forma teórica como práctica.*

Existe una asignatura sobre Proyectos integrados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en Huelva y en Jaén; en ambas las competencias recogen referencias a la sostenibilidad:

- *CT6. Promover respetar y velar por los derechos humanos la igualdad sin discriminación por razón de nacimiento raza sexo religión opinión o otra circunstancia personal o social los valores democráticos la igualdad social y el sostenimiento medioambiental.* [UHU]

- *E.29. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.* [UHU]
- CFB23. *Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.* [UJA]

Esta última competencia está incluida también en la asignatura *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, de Málaga (competencia 3.3.0.2.), donde se recoge igualmente la competencia 2.09, *Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible,* que ya se había mencionado en el caso de la asignatura DCS. Es de destacar que esta asignatura en su globalidad aborda varios ODS. Un caso similar sucede con DCS II en Jaén, donde se trabaja el ODS Igualdad de Género de forma específica, incluyéndose incluso en el nombre de la materia.

Por último, conviene señalar que en todas las guías analizadas se aprecia una característica común en cuanto a la evaluación, elemento fundamental cuando se aborda la sostenibilización curricular. Más allá del porcentaje otorgado a cada instrumento, en las pruebas relativas a los contenidos teóricos se insiste en la importancia de la relación, la reflexión, la alusión a bibliografía, el pensamiento crítico, etc. También en numerosos casos, se incide en el trabajo cooperativo y el respeto cuando se describe la metodología empleada o se alude a los trabajos grupales y otras actividades colectivas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A tenor del análisis llevado a cabo de las guías docentes de las asignaturas obligatorias adscritas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales en los grados de Educación Primaria en Andalucía, se puede concluir que, a excepción de la Universidad de Córdoba, en ninguna se ha incluido mención explícita a los ODS, pese a la labor de difusión que se está llevando a cabo desde organismos oficiales para su incorporación en el ámbito educativo (SDSN, 2017).

No obstante, entendemos que su ausencia no indica que las asignaturas eludan los problemas medioambientales y su posible resolución en el aula, sobre todo en una disciplina como la Didáctica de las Ciencias Sociales, entre cuyas funcionalidades está, precisamente, la de comprender el mundo en el que vivimos y desarrollar el compromiso ciudadano para su transformación (González y Santisteban, 2020). De hecho, es sabido la tendencia a incorporar en el ámbito educativo algunos elementos que responden más a modas o

"cuotas", cuando no a intereses bien definidos, que a criterios estrictamente pedagógicos (Pagès, 2019). Por esta razón, es necesaria una mirada crítica al abordar los ODS en los centros escolares (Bamber, 2019; Kopnina, 2020) y, en concreto, en la formación del profesorado.

Mediante este estudio inicial hemos comprobado que en todas las guías analizadas se trabajan, en mayor o menor medida, competencias o contenidos relacionados con la sostenibilidad y/o el desarrollo sostenible. Incluso, hay asignaturas que trabajan estos aspectos de manera específica y no solo transversalmente.

Para finalizar, es indispensable señalar las limitaciones de la presente investigación. Como se ha dicho, se trata de un acercamiento preliminar a la temática donde únicamente se han analizado las guías docentes que, en ocasiones, arrojan una información lacónica. Sería necesario, por tanto, realizar entrevistas o grupos focales con el profesorado que imparte esas asignaturas para recabar mayor información sobre el enfoque, las actividades, la metodología, la evaluación y demás aspectos que permitan analizar la sostenibilización curricular de forma menos sesgada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara Manzanares, J. y López Fernández, J.A. (Eds) (2021). *Didáctica del medioambiente en Educación Primaria*. Síntesis.

Antúnez M., Gomera A. y Villamandos F. (2017). Sostenibilidad y Currículum: Problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 21(4), 197-214.

Bamber, P. (Ed.). (2019). *Teacher education for sustainable development and global citizenship: Critical perspectives on values, curriculum and assessment*. Routledge.

Barnes, M., Moore, D., y Almeida, S. C. (2021). *Empowering Teachers Through Environmental and Sustainability Education: Meaningful Change in Educational Settings*. Routledge.

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.

Fernández Durán, R. (2011). *El Antropoceno. La expansión del capitalismo global choca con la biosfera*. Virus Editorial. https://libros.metabiblioteca.org/jspui/bitstream/001/490/1/EL%20ANTROPOCENO.pdf

CRUE (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Documento aprobado por Asamblea General CRUE el día 27/10/2005.

GESU-CRUE-Sostenibilidad (2020) *Diagnóstico de la Sostenibilidad Ambiental en las Universidades Españolas. Informe 2019*. Grupo de Evaluación de la Sostenibilidad Universitaria (GESU) de Crue Sostenibilidad.

González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.

Gutiérrez Bastida, J.M. (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *Revista de Educación Social*, 28.

Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51 (1), 1-12.

Leal Filho, W., y Pace, P. (Eds.). (2016). *Teaching education for sustainable development at university level*. Springer International Publishing.

Leal Filho, W., Brandli, L., Castro, P., y Newman, J. (Eds.). (2017). *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education* (Vol. 1). Springer.

Murga-Menoyo, M.A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).*7(1), 37-52.

Pagès Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*. 10, 57-79.

SDSN: Sustainable Development Solutions Network (2017). *Cómo empezar con los ODS en las Universidades*. Melbourne. https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf

5

ARTE Y DISEÑO PARA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE[1]

Sonia Ríos-Moyano

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad debe hacer frente a problemas ambientales que son de extrema gravedad. La vida industrializada de los países más avanzados está ocasionando efectos nocivos e irreversibles en el planeta, lo que está acelerando el cambio climático, efecto invernadero, la contaminación y el deterioro de diferentes ecosistemas (UNESCO, 2017). El cambio climático es uno de los problemas principales que lleva años siendo el punto principal de distintas organizaciones internacionales, como bien lo refiere Álvarez-Herrero (2021) cuando ya en el año 1992, se refirió a su definición en el artículo 1 de la *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático* "como un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables". En el año 1987, la ONU, en el informe *Our Common Future*, definió por primera vez el término desarrollo sostenible y su significado a escala mundial:

> La humanidad tiene la capacidad de hacer que el desarrollo sea sostenible para garantizar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. El concepto de desarrollo sostenible implica límites, no absolutos, sino limitaciones impuestas por el estado actual de la tecnología y la organización social sobre los recursos medioambientales y por la capacidad de la biosfera para absorber los efectos de las actividades humanas[2].

[1] Esta investigación se desarrolla en el marco del grupo HUM-130 de la Junta de Andalucía y la Universidad de Málaga.

[2] Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. The concept of sustainable development does imply limits - not absolute limits but limitations imposed by the present state of technology and social organization on environmental resources and by the ability of the biosphere to absorb the effects of human activities. Our Common Future https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf p.16

De ese decenio de grandes conferencias y cumbres de las Naciones Unidas, emanó la *Declaración del Milenio,* en septiembre de 2000, firmada en Nueva York, donde los países se comprometían a firmar una alianza mundial para reducir la extrema pobreza del planeta y establecer lo que se denominó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) a desplegar entre el año 2000 y el 2015. Los ODM se componían de 8 objetivos, 18 metas y 48 indicadores. Los ocho objetivos fueron el primer paso hacia la consecución de unas metas que nos llevasen a todos hacia un mundo mejor, más justo, sostenible y desarrollado. Donde el primer mundo, -en el objetivo n.º 8-, no olvida las desigualdades del planeta impulsando "adoptar medidas para aliviar la deuda, incrementar la asistencia a los países en desarrollo y promover un mercado más justo", y donde los países en vías de desarrollo, también se debían esforzar por tomar medidas para luchar "contra la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y la materna, el VIH/sida y la degradación ambiental" (UNESCO, 2000).

Cuando llegó el año 2015 y cumplió el plazo de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se vio la necesidad de establecer una nueva agenda para el desarrollo, en esta ocasión la *Agenda de Desarrollo 2030*, de donde surgió un compromiso más sólido a favor del planeta, las personas y el bienestar, fortaleciendo la paz universal y la libertad. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se concibieron como un camino conjunto de construcción de un futuro mejor para todos los países y personas del mundo, aunando los objetivos de los ODM además de la protección y salvaguarda del medio ambiente para frenar el cambio climático en el mundo (teniendo como referencia los acuerdos de la *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*) (Lieberman, 2021).

Las 18 metas de los ODM pasaron a 169 con los ODS, y deben cumplirse para el año 2030. Estas son de carácter universal, de alcance mundial e indivisible. Tienen en cuenta la diversidad y diferentes realidades de los países, tratan metas y aspiraciones a nivel mundial, permitiendo que cada país decida cómo integrar las metas y los objetivos en la planificación, estrategias y políticas particulares. Por tanto, estas medidas tomadas desde la ONU y detalladas en los ODS implica a la sociedad actual, y a las futuras. Todas están obligadas a adquirir nuevas capacidades, competencias y hábitos más saludables para frenar el deterioro global y participar así en la construcción de sociedades más sostenibles mundialmente. De modo que, las competencias para el desarrollo sostenible, (las CDS), se muestran esenciales para conseguir los objetivos de desarrollo sostenible, (los ODS) de cara a los enunciados para el año 2030 donde en el ámbito concreto al que pertenecemos, la educación superior y los estudios humanísticos, la educación de calidad se manifiesta como uno de los objetivos concretos del acuerdo "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2017).

De otra parte, desde hace décadas la cultura se manifiesta como algo esencial e indispensable para el desarrollo sostenible integrado en las políticas culturales de cada territorio. Desde la ONU, la idea de integrar la cultura al desarrollo sostenible parte del marco del "Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997) y en 2004 se adoptó, en el Primer Foro Universal de las Culturas, la Agenda 21 de la Cultura" (Martinell, 2020, 5) para integrarla como motor esencial de desarrollo sostenible en el ámbito local. También se recoge en *Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate Sobre la dimensión Cultural de la agenda 2030*:

> La UNESCO lleva décadas tratando de anclar la cultura en todas las políticas de desarrollo –ya impliquen a la educación, las ciencias, la comunicación, la salud, el medio ambiente, las industrias creativas o el turismo– y apoyando el progreso del sector cultural y la defensa de la diversidad cultural. Así, a la vez que contribuye a la reducción de la pobreza, la cultura constituye un instrumento de cohesión social y ciudadanía (Martinell, 2020, 5)

La educación de calidad además de ser uno de los objetivos para el desarrollo sostenible, es prioritario para poder alcanzar el resto de los objetivos (UNESCO, 2017; Aragón y Vargas, 2021), ello implica conseguir una educación de calidad en todos los niveles educativos, para lo cual es necesaria una capacitación previa del profesorado, sin lo cual es inviable cualquier propósito de cambio o cumplimiento de los ODS. No obstante, la formación específica en el tema y conocimiento de los problemas medioambientales por parte de los docentes presenta carencias significativas desde niveles tempranos. De una parte se presenta este problema, y de otro, las estrategias específicas para trabajar y conseguir las competencias en desarrollo sostenible, porque requiere de unas habilidades concretas para adquirir competencias interdisciplinares y transversales de gran interés, pero a veces, poco practicadas en las aulas. Ello implica el dominio de unas metodologías que ayuden al aprendizaje teniendo como modelo los problemas reales o situaciones verídicas que fomenten estrategias de búsqueda, toma de decisiones o propuesta de soluciones desde un enfoque multidisciplinar y holístico.

2. LA CULTURA Y LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

No existe un ODS específico para la cultura en la *Agenda 2030*, pero se integra de forma transversal en metas relacionadas con la educación y las estrategias para la consecución de ciudades sostenibles, la protección del medio ambiente, el crecimiento económico, las pautas de consumo o la promoción de sociedades inclusivas y pacíficas. En concreto, el ODS 17, "fomenta las alianzas inclusivas de sectores como el cultural que no se encuentran reflejados directamente en la agenda. En todas estas áreas hay posibilidad de incidir desde

el campo cultural y creativo" (Martinell, 2020, 6). No obstante, es cierto que en algunos ámbitos hay dificultades para entender las posibilidades y el potencial de la cultura en el mundo actual a pesar de que es plenamente aceptado y probado el papel de la cultura en ese cambio necesario para alcanzar los ODS. ¿Por qué?, pues porque la cultura es parte esencial de las personas, manifiestan su humanidad, su expresión y sus relaciones se hacen en base a la cultura, a través de "los valores, las creencias, las convicciones, la expresividad humana, las lenguas, los saberes y las artes, las tradiciones, instituciones y modos de vida" (Martinell, 2020, 5). En nuestro país, REDS, la Red Española para el Desarrollo Sostenible, es una de las comunidades multidisciplinares más grandes que aúnan a numerosos profesionales, desde investigadores, profesores o gestores culturales con el objetivo de compartir conocimiento e incorporar la cultura al desarrollo sostenible. Desde el año 2017 viene celebrando las "Jornadas sobre sostenibilidad e instituciones culturales" consolidando una cita anual de donde han emanado numerosas investigaciones, debates, reflexiones y alianzas entre instituciones que conjuntamente, tratan de "sensibilizar y movilizar al sector en torno al nuevo paradigma de sostenibilidad definido por la Agenda 2030 y los Acuerdos de París, (…) y entender el nuevo contexto internacional y la responsabilidad de la cultura como transmisora de valores" (Martinell, 2020, 6) tal como emanó de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 donde ya quedó de manifiesto la "contribución de la cultura al desarrollo sostenible".

Desde el ámbito académico son numerosas las iniciativas e investigaciones que tratan el ODS 4 sobre educación de calidad, objetivo del cual partimos para poder integrar la *Agenda 2030* en las aulas, un primer paso hacia la educación y el aprendizaje en sostenibilidad que, "requiere una transformación profunda en la manera de pensar y actuar de las personas y, como hemos visto, la educación juega un papel clave en esta transformación" (García-Berlanga, et. al, 2020, 34; Murga-Menoyo, 2015). Además de la educación de calidad, adquirir la competencia cultural es compleja, puesto que primero hay que definirla e integrarla transversalmente en los títulos humanísticos. Específicamente no hay una competencia general en los títulos de grado de los estudiantes de arte que la defina, aunque muchas de ellas participan en la adquisición de la cultura en términos generales, en las manifestaciones artísticas que se han producido en distintas épocas, en su valor patrimonial y para la sociedad, aunque resulta necesario e interesante entender el modelo de competencia cultural que explica Puren (2014, 24), el "modelo de los componentes de la competencia cultural: transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural y co-cultural", que aunque parte de estudios disciplinares lingüísticos, nos sirve para fundamentar la idea de la diversidad cultural que nos encontramos en nuestro objeto de estudio, las manifestaciones culturales que conviven en determinado tiempo y lugar, que forman parte de la cultura local o nacional y que llevan a estrategias de una co-cultura de acción común, esencial para integrar transversalmente la cultura a los ODS (Puren, 2014, 32)

2.1. Arte y desarrollo sostenible

La emergencia climática es una realidad que no tiene retorno y que apremia paliar y denunciar desde cualquier ámbito (Álvarez-Herrero, 2021; Luque, 2016). Desde sus orígenes, el siglo XXI se caracterizó precisamente por la multitud de tendencias artísticas y artistas que, saliéndose de los cauces tradicionales de representación, realizaron un arte comprometido y de denuncia ante los problemas y desigualdades sociales de los países menos industrializados frente a los países del primer mundo. Con la emergencia climática actual, los artistas han sido los primeros en dar la voz de alarma, en comprometerse y hacer arte, tanto en las calles, como en los museos, son capaces de remover conciencias y ayudar a fomentar algunos de los objetivos del desarrollo sostenible. La manera en que los artistas han integrado el respeto a la naturaleza o el uso de materiales de desecho es múltiple. De una parte destaca el arte sostenible (arte medioambiental o arte verde), del inglés *sustainable art* que está en consonancia con los principios de la sostenibilidad al amparo de los ODS y otros documentos emanados de la UNESCO, donde la ecología y el cuidado medioambiental es una de las claves de su creación artística. No obstante puede ir más allá, teniendo una intención de diálogo con su entorno, no solo físico, también económico, histórico o cultural, haciendo hincapié en las acciones que son una amenaza para el entorno y lo degradan, de ahí que se considere su carácter de arte de denuncia.

Según los críticos, su origen se encuentra en el arte conceptual, en la década de los sesenta, momento crucial en el desarrollo del arte actual que vio nacer distintos movimientos artísticos de corta duración y con un carácter crítico, incluso con el propio sistema del arte y sus instituciones. No obstante, el interés y relación entre arte, naturaleza y vida, se puede remontar desde el siglo XV (Di Paola, 2018) hasta los movimientos como el *Land art* en el siglo XX, pionero en el uso de nuevos materiales naturales *in situ* y del rechazo al comercio del arte, además de coincidir con el emergente movimiento ecológico y la preocupación de la degradación de la Tierra por causas humanas (aunque criticado por el arte ambiental y su despreocupación por su impacto en la propia tierra). Entre sus obras míticas la *Spiral Jetty* (1970) de Robert Smithson o las instalaciones de Christo y Jeanne-Claude.

El nacimiento del *sustainable art* coincidió con la popularidad del concepto de sustentabilidad tras la Guerra Fría (1989) y el nacimiento de una preocupación mundial sin precedentes y sin retorno, de los problemas ecológicos y sociales. Tras una década de debates y manifestaciones de las relaciones del arte contemporáneo con el concepto de sostenibilidad a inicios del siglo XXI comenzaron a verse sus frutos. Una de esas primeras manifestaciones fue la Conferencia de la Sociedad Alemana de Cultura Política (Berlín, 2000), más tarde, en enero de 2002 en la Academia de Arte de Berlín se firmó el *Tutzinger Manifest*. Desde el año 2005 se celebra la Bienal de Arte Sostenible Ihlienworth cerca

de Hamburgo. Ese mismo año, 2005, tuvo lugar la exposición *Beyon Green: Towards a Sustainable Art* en el David and Alfred Smart Museum of Art de la Universidad de Chicago. Un año más tarde, en 2006, tuvo lugar en Budapest un Simposio Internacional sobre Sostenibilidad y Arte Contemporáneo en la Universidad Central Europea, reuniendo a un numeroso grupo de artistas, filósofos, activistas y científicos preocupados por el medioambiente tratando temas como *Exit or Activism* (2008), *Hard Realities and The New Materiality* (2009) y *Art, Post-Fordism and Eco-Critique* (2010), organizado por los historiadores, críticos y comisarios más comprometidos con el arte ecológico, Maja y Reuben Fowkes como así lo demuestran en sus múltiples investigaciones sobre arte y sostenibilidad tal que *Art and Climate Change (World of Art)* (2022). Y aunque hay controversias entre el uso de término correcto, "arte sostenible", "arte sustentable" o "arte para pensar en la sostenibilidad", lo que sí es cierto es que en las últimas décadas son numerosos los proyectos y obras que muestran algún aspecto de esta preocupación por el medioambiente y ciudades como Roma, Brujas o Bruselas han sido escenario de grandes intervenciones para denunciar públicamente el exceso de basura, de plásticos en los mares y océanos, así como otros problemas derivados del calentamiento: como la subida del nivel del mar o la extinción de especies por la invasión de sus ecosistemas. Ya sea promovido por asociaciones como Greenpeace, por instituciones museísticas o en el marco de alguna feria o exposición internacional de arte actual, las acciones no han dejado impasibles a sus viandantes y a la crítica internacional.

Entre algunos ejemplos destacan las iniciativas de *Arte Sostenible* (https://www.artesostenible.org/) asociación que viene trabajando desde el año 2008. Artistas y agentes culturales preocupados por la degeneración medioambiental y convencidos en el potencial del arte dentro del concepto de sostenibilidad, de modo que a través de una nueva sensibilidad estética de artistas contemporáneos comprometidos con la causa, pretenden provocar al espectador e invitar a la reflexión entre la naturaleza y el ser humano a partir de sus creaciones artísticas. Desarrollan y apoyan proyectos artísticos y socioeducativos, entre los que destaca el proyecto *ReInherit* (https://www.reinherit.eu/), mostrando la preocupación por el futuro del patrimonio cultural en base a un modelo disruptivo de sostenibilidad, desarrollando una red temática de patrimonio cultural digital accesible desde la red.

Son numerosos los artistas comprometidos con el cambio climático y así lo vienen demostrando en distintas ferias y exposiciones desde hace dos décadas, tal que la Bienal de Venecia, la Art Bases o ARCO (Novo, 2002). Yao Lu, está en línea con la estética asiática, de paisajes aparentemente bucólicos, pero con *The beauty of Kunming* (2010) muestra la realidad de muchas ciudades y espacios naturales convertidos en auténticos vertederos llenos de desechos, de humo, suciedad y plásticos. En el año 2010 la fotógrafa Dina Goldstein

presentó la obra *Snowy*, perteneciente a la serie *Fallen princesses,* una auténtica crítica a la desigualdad en el hogar, mostrado en una instantánea impactante que muestra a una Blancanieves moderna, a una familia cualquiera, a una mujer anónima que lucha día a día con la realidad y las desigualdades dentro de su propio hogar. El fotógrafo británico Nick Brandt, especializado en animales salvajes, hizo la serie *Inherit the dust* (2011), en él se ven paneles a tamaño real de espacios que actualmente han sido arrasados por el hombre. Allí coloca a grandes mamíferos fotografiados previamente en sus hábitats.

Uno de los artistas más activos y comprometidos es Olafur Eliasson Una de sus obras más populares de los últimos años fue *Ice Watch* (2014), un reloj de fragmentos de hielo de icebergs situados en la Place du Panthéon de París con motivo de la COP21. Quizo llamar la atención sobre la urgencia de actuar ante el cambio climático y los efectos del deshielo (https://www.olafureliasson.net/). Agnes Denes, la longeva artista del *Land art,* auténtica pionera de este estilo que incorporaba ya la reivindicación medioambiental en sus creaciones desde la década de los sesenta hizo *Living Pyramid* (2015), una pirámide de jardines colgantes situada en el Sócrates Sculture Park de Nueva York, auténtico símbolo de la relación del arte con el medio ambiente. De todos los ámbitos llegan propuestas, como las de *Nevercrew*, nombre artístico de los artistas Christian Rebecchi y Pablo Togni, quienes adornaron Suiza con unos grandes murales que invitaban a la reflexión en torno al cambio climático, la basura, el deshielo o el impacto de nuestra forma de vida en el planeta Tierra (https://nevercrew.com/). En la misma línea se encuentra Pejac (https://www.pejac.es/), conocido como el Bansky español, que con su sencilla obra *El mundo se va por el desagüe* (2015) hizo una crítica a la destrucción del planeta.

De otra parte, encontramos a Steve Cutts, ilustrador londinense, quien creó en 2012 el popular *Man* una película animada donde mostraba la relación del hombre con el planeta, con el entorno, dando protagonismo a los problemas ambientales que venimos destacando y que ha continuado en otros pequeños videos de animación realizados años más tarde (https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalClU). Desde las fotografías de Fabrice Monteiro, a las instalaciones del grupo activista *Extinction Rebellion*, con su famosa *Casa flotante en el Támesis* (2019) o su *Greenwashing* delante del Barclays en Londres, obras que quieren crear conciencia sobre lo que ocurrirá si no se frena el deshielo del polo norte y su efecto inmediato en el norte de Europa. *Lines (57ª 59´N, 7º 16´W)*, de los artistas finlandeses Pekka Niittyvirta y Timo Aho, denuncian a dónde podría llegar el agua en Escocia si no se para este calentamiento global. En la misma línea se encuentra Lars Jan, con obras como *Slow-Moving Luminaries*, presentado a la feria de arte contemporáneo Art Basel en 2017. Una instalación que recreaba maquetas de la ciudad de Miami donde recreaba catástrofes naturales. Aunque una de sus obras anteriores más conocidas fue

Holoscenes (2014), donde unos *performers* hacían actividades cotidianas sumergidos en grandes tanques de agua.

Otras intervenciones e instalaciones populares fueron la obra *Western Flag* de John Gerrand, expuesta durante la COP25 que recreaba una bandera con emanaciones de humo sobre el primer pozo de petróleo de Texas de 1901. Las obras del artista Daniel Canogar, Lucía Loren y su particular forma de coser el paisaje, con intervenciones como *Al hilo del paisaje,* están en la misma línea. Destacan además: Paul Villinski, Bárbara Fluxá, Mary Mattingly, Blanca de la Torre, Basurama, Allan Sekula o Courtney Mattinson, sin olvidar las grandes manos que emergían del canal de Venecia, obra de Lorenzo Quinn, y que criticaban el efecto del excesivo turismo en una de las ciudades que más está acusando los efectos del cambio climático.

3. CONCLUSIONES

Estos han sido algunos ejemplos, obras que muestran esa preocupación definida en los ODS. Incluso mucho antes de que se redactaran, numerosos artistas ya habían comenzado a percatarse de la degradación del planeta y la importancia de usar el arte como vehículo para despertar la conciencia colectiva.

Son muchos, muchísimos los artistas que se han sumado a esta tendencia, hemos nombrado en este texto una ínfima parte, de cada uno de ellos se podría hacer un análisis más detallado y profundo de la conciencia medioambiental que se expone en las calles y museos, de los problemas mundiales que desde hace décadas ya eran temática *per se* de muchas obras, de los artistas que hace años comenzaron a emplear otros materiales, soportes y herramientas procedentes de la sociedad de consumo y que rechazaban todos aquéllos productos contaminantes, siendo de los primeros en denunciar públicamente el deterioro medioambiental y el exceso de residuos que se esparcen por el planeta.

Y si la segunda mitad del siglo XX fue la eclosión del uso de los plásticos en arte y diseño, el siglo XXI nos invita a dejar de usarlos si queremos salvaguardar el planeta para futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-García O., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para la alfabetización ambiental del profesorado de Primaria en formación inicial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(2), 309-328. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7725

Álvarez-Herrero, J. F (2021). Mortadelo y Filemón y Superlópez contra el cambio climático. Cuando el cómic español esconde algo más que aventura y diversión, en *CuCo, Cuadernos de cómic,* n.º 17, 38-62.

Aragón Núñez, L. y Vargas Vergara, M. (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI*. Octaedro

García-Berlanga, O.M., Desfilis, T.P., Martínez, A.R.E., y Peña, A.V. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Escenario actual. In Objectius de desenvolupament sostenible en el territori valencià*, 25-40.

Lieberman, B. (2021). *El cambio climático en la historia de la humanidad*, Almuzara.

Luque, V. (2016). Cultura y Desarrollo Sostenible. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis de la Cultura y el Territorio*, (16). https://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/2340

Martinell (coord.) et al. (2020). Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030. REDS. https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/04/REDS_Cultura-y-desarrollo-sostenible-2020.pdf

Murga-Menoyo, M.A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004

Naciones Unidas (1987). *Our Common Future*, Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD). https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf

Naciones Unidas (1992). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. Nueva York,

Naciones Unidas. Guatemala (s/f). Objetivos de Desarrollo. http://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/

Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. UNESCO. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.

Naciones Unidas (2017). La *educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Novo Villaverde, M. (2002). *Ciencia, arte y medio ambiente*. Mundi-Prensa.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique, *Intercâmbio*, 2ª série, (7), 21-38.

6

POR UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECRECENTISTA. ESTUDIO DE IDEAS SOCIOAMBIENTALES CRÍTICAS DE JÓVENES DE CARA A LA ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

Celia Lerín Tutusaus
Germán Llerena del Castillo
Mariona Espinet Blanch

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contextualización

La persecución permanente del crecimiento económico basado en un sistema de producción lineal y consumo acelerado es incompatible con la Tierra. La humanidad ha forzado el equilibrio dinámico del planeta –que ha respondido con amortiguaciones y reajustes, incluso aumentando su biocapacidad- hasta romperlo. El momento actual pone de relieve una realidad sin precedentes: el choque del sistema socioeconómico hegemónico con los límites de la tierra. Hemos contraído una deuda ecológica. Ignorar la biocapacidad de la tierra nos ha conducido a una crisis civilizatoria ante la que se nos presentan dos opciones: esperar el momento del colapso o intentar mitigarlo cambiando urgentemente el sistema socioeconómico. Aumentar la resiliencia requiere diversidad, complejidad e interconexión, requiere un cambio de paradigma cultural.

Si la educación pretende preparar a los estudiantes para formar parte activa –de una manera autónoma– en conflictos y problemas presentes en la sociedad, la educación ambiental tiene que capacitarlos para afrontar los problemas ambientales. Para ello, consideramos imprescindible desarrollar el pensamiento crítico y la participación, entendiendo los problemas ambientales como problemas sociales con solución política. El proyecto que da lugar a estas páginas surge de la defensa de la educación ambiental como un instrumento para abordar la problemática desde sus raíces y tratar de proporcionar las herramientas educativas correspondientes para mitigar el colapso construyendo una nueva civilización, en equilibrio con el planeta.

El presente estudio pretende ayudar a orientar materiales didácticos futuros de educación ambiental decrecentista, y esto no podía darse sin conocer las reflexiones y perspectivas de jóvenes estudiantes –protagonistas del futuro-, para construir una propuesta. La intención es que sirvan para comenzar un proyecto educativo decrecentista y así cambiar el rumbo suicida de la historia humana.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este estudio es explorar ideas alrededor de la actual situación de emergencia climática, que ayudaran a orientar materiales didácticos futuros de educación ambiental desde un enfoque decrecentista, dado que habitualmente no se encuentran estos temas socioambientales más que en literatura especializada y no como propuestas educativas. Como *objetivos específicos* tenemos:

- Analizar el grado de impacto de la propuesta decrecentista sobre la respuesta de los estudiantes
- Identificar la existencia de dificultades para el trabajo con los conceptos. Tanto a nivel de desconocimiento de nuevos términos, como para detectar un posible rechazo a determinados argumentos
- Estudiar la capacidad de relación al trabajar con los conceptos así como detectar sentimientos provocados

3. METODOLOGÍA

El estudio es una estrategia para poder comprender como responden lxs estudiantes ante la propuesta decrecentista a través de una sesión de educación ambiental. Para ello, se plantea como una investigación educativa, de carácter cualitativo e interpretativo. Más concretamente, se establece una dinámica de lecturas y juegos con jóvenes, y se analizan como un estudio de caso (Stake, 2007) los debates que se generan, con los que se construyen aserciones que contienen las ideas más relevantes de la conversación.

Se ha trabajado sobre una población de estudiantes de diferentes edades y procedencias: un grupo de 15 participantes, de entre 9 y 13 años proveniente de la ciudad de Barcelona; y otro compuesto por 9 participantes de entre 14 y 18 años, que habita en zonas rurales prepirenaicas. De aquí en adelante serán referenciados como grupo infantil y de jóvenes, respectivamente.

Las metodologías empleadas han sido pensadas para llegar por dos vías diferentes a un mismo debate sobre el decrecimiento, en diferentes grados de complejidad.

Con el grupo infantil la metodología utilizada es una breve observación participante, con las siguientes características y limitaciones, debido a su ejecución

durante las medidas restrictivas de la COVID19. Al contrario de la duración habitual, la investigación se da en una única sesión donde mi postura es la de observadora como participante (dinamizadora) y el grupo es consciente de las actividades de observación. Cabe destacar que el espacio donde se realizó no es un espacio comunitario propio como es habitual en la observación participante.

A continuación, se explica en detalle la actividad. Consiste en una gymkana en la que participan por equipos a los cuales se les asignan unas características concretas que les proporcionan ventajas o desventajas en relación a la situación climática. Estos equipos recorren una serie de pruebas en las que tratan diferentes problemáticas socioambientales. Una vez realizadas dichas pruebas se inicia una puesta en común y debate.

Respecto a la exploración con jóvenes, se ha organizado un grupo de lectura en el cual de manera conjunta se leen las lecturas propuestas (fragmentos del libro "Cambiar las gafas para mirar el mundo"). La metodología empleada para el grupo de jóvenes consiste en un análisis de un estudio de caso en base a las perspectivas de las estudiantes. Destacan la particularidad y la unicidad del caso para remarcar que se trata del estudio de un caso concreto y específico. Se recogen los datos a través de conversaciones producidas tras las lecturas, que son registradas en grabaciones de audio, posteriormente transcritas. Así, se pone en marcha una dinámica de discusión de un grupo concreto frente a unos textos divulgativos que contienen algunas de las ideas clave.

Los datos –ideas expresadas en la conversación– se analizan mediante la metodología propia de construcción de aserciones de los estudios de caso (Stake, 2007), a partir de una categorización mixta (deductiva e inductiva). El árbol de categorías que se elabora es el que figura en el Esquema 1.

ESQUEMA 1. Árbol de categorías

1. DINÁMICA DE GRUPO (DG)
   - 1.1 insultos
   - 1.2 bromas (DGb)
   - 1.3 interpelaciones (DGi)

2. CONTINGUTS (C)
   - **2.1 Conceptos clave (CC)**
     - 2.1.1 Resiliencia (CCr)
     - 2.1.2 Decrecimiento i Propuestas concretas (CCdc)
       - 2.1.2.1 Referencies o asociaciones inconscientes al decrecimiento (CCdc-ass)
     - 2.1.3 Capitalismo (CCc)
       - 2.1.3.1 Asociaciones inconscientes al capitalismo (CCc-ass)
     - 2.1.4 Desarrollo (CCds)

2.1.5 ODS (CCo)
2.1.6 Crisis planetaria / Ecodependencia (CCcp)
2.1.7 Retroalimentación negativa y positiva (CCrt)
2.1.8 Biodiversidad (CCb)
2.1.9 Uso del poder (CCp)
2.1.10 Sustancias químicas/Agrotóxicos (CCq)
2.1.11 Acceso a la información / conocimiento (CCi)
2.1.12 Reciclaje (CCrc)
2.1.13 Cicle de materiales (CCm)
2.1.14 Aumento demográfico (CCad)
2.1.15 Crecimiento (CCcx)
2.1.16 Riqueza (CCrq)
2.1.17 Necesidades (CCn)
2.1.18 Obsolescencia programada (CCop)
2.1.19 Interdependencia (CCid)
2.1.20 Sobreexplotación de recursos (CCse)
2.1.21 Cuidados (CCcu)

2.2 Distribución de responsabilidades (CR)
2.2.1 a nivel individual (CRi)
2.2.2 a nivel de colectivo cercano (CRcp)
2.2.3 a nivel comunitario más grande, pero al que pertenecen (CRc)
2.2.4 Educación (CRe)
2.2.5 a les clases dirigentes (CRd) / confabulaciones
2.2.5.1: políticos
2.2.5.2: ricos
2.2.5.3: empresas
2.2.6 Medios de comunicación (CRmc)
2.2.7 a la sociedad, responsabilidad imprecisa (CRs)

2.3 Foco de atención -ámbito del ciclo productivo-consumo- (CA)
2.3.1 extracción (CAe)
2.3.2 transformación (CAt)
2.3.3 distribución (CAd)
2.3.4 consumo (CAc)
2.3.5 residuos (CAr)

2.4 Sentimientos (CS)

2.5 Comprensión (Ccom)
2.5.1 Se entiende (SE)
2.5.1.No se entiende (NE)

2.6 Mirada transdisciplinar (Cmt)

Fuente: elaboración propia

La investigación, que es interpretativa, parte del trabajo sobre los datos y evoluciona hacia mayores grados de subjetividad en el análisis, en la construcción primera de pre-aserciones –más cercanas a los datos– y posteriormente aserciones –con mayor abstracción– dándose así un proceso de interpretación creciente, hasta la construcción de conclusiones. A continuación se da una explicación más detallada de las fases:

(1)Primera categorización a partir del contexto de investigación; (2) Codificación de la transcripción de la conversación y asignación de las frases a las diferentes categorías. Reestructuración inductiva de las categorías de análisis, llegando a una estabilización final; (3) Construcción de afirmaciones en formato frase, aún cercanas a los datos, denominadas aserciones, que explican el significado de uno o varios fragmentos; (4) Construcción de aserciones –afirmaciones con contenido relevante sobre el caso– a partir de la lectura cruzada de las diversas pre-aserciones, con un poder interpretativo más elevado. Estas aserciones son resultados de la investigación y la discusión; y (5) la última etapa es el establecimiento de conclusiones, done se recogen orientaciones para una futura elaboración de material didáctico de educación ambiental decrecentista.

Las aserciones se conciben como interpretaciones útiles siempre en consideración al contexto en el cual se han elaborado, y por lo tanto no pretenden descubrir verdades inexpugnables.

4. RESULTADOS

Tras el análisis sobre el trabajo realizado con ambos grupos se extraen, principalmente, los siguientes resultados:

Los grupos muestran gran interés por la actividad; el dinamismo de la actividad con el grupo infantil provoca motivación en las participantes; presentan indignación por no tener más información acerca de algunos temas/problemáticas que les afectan directamente; generalmente consideran "fáciles" y lógicas las soluciones al cambio climático; hacen autocrítica de sus hábitos cotidianos y entorno cercano; responsabilizan a aquellos que toman decisiones (en el caso de las peques, a sus familias; y en el caso de las jóvenes, a gobiernos y grandes empresas); cuestionan la prevalencia del interés monetario ante la grave situación climática respecto a la actuación; no presentan rechazo a trabajar sobre nuevos conceptos; el grupo muestra evolución durante el desarrollo de la actividad respecto a algunos conceptos a raíz de la reflexión y el debate; muestran actitudes proactivas en cuanto a asumir estilos de vida más sencillos; facilidad para relacionar problemáticas globales con experiencias cercanas, facilitando la aparición de propuestas locales; pese a mostrar simpatía por algunas tendencias no distinguen entre los conceptos de desarrollo sostenible y

decrecimiento; defienden la necesidad de actuar urgentemente frente a la crisis climática, entendiendo los cambios como necesariamente graduales y apelando a la vía educativa; se establece una correlación entre el estado de ánimo de las participantes y la capacidad de cambio o respuesta ante las diferentes situaciones, mostrando una actitud más motivada y positiva si recae sobre ellas el poder de realizar cambios para mitigar la situación; se muestran críticas con las fases de consumo y gestión de residuos del sistema productivo; se muestran muy críticas en relación a la manipulación de información a todos los niveles; muestran curiosidad y agradecimiento por los nuevos conceptos aprendidos; fuerte rechazo hacia la toma de decisiones en favor del capital y no del interés colectivo y sustentable; desvinculan el concepto de riqueza "monetaria" para ampliarlo a "recursos naturales", "calidad de vida"; cuestionan el crecimiento como concepto; critican el abuso de poder y el concepto per se; hacen referencia a la responsabilidad educativa.

5. CONCLUSIONES

El estudio concluye, entre otras cosas, que las personas participantes presentan una buena comprensión de las problemáticas y muestran una actitud proactiva a dar respuesta, frecuentemente con una tendencia decrecentista –pese a no conocer el concepto-, y admiten que les ha gustado cuestionarse estos planteamientos ambientales, pese a mostrar un estado anímico de preocupación y frustración conocer dichas problemáticas.

Concluye también que las dinámicas utilizadas son sencillas y de fácil preparación y el resultado es muy rico en cuanto a argumentaciones y capacidad de discusión, lo que demuestra que la propuesta de una educación ambiental decrecentista puede iniciarse inmediatamente en lo que a materiales didácticos se refiere.

Se observa que, pese a los buenos resultados, sería interesante desarrollas la actividad en varias sesiones para evitar la saturación, el cansancio y mantener el interés y la concentración altos; así como destacar el debate como herramienta metodológica que estimula la participación activa. Ambos grupos de estudio presentan reflexiones similares en diferentes grados de complejidad, lo que desmiente el pensamiento general de que las personas pequeñas no están mentalmente preparadas para abordar problemáticas sociales.

Se establece una correlación entre la tendencia a un estado de ánimo según la capacidad de "cambio" de las participantes, siendo más deprimente con una baja capacidad de formar parte de estos cambios y más animado cuando esta es alta. Así, se considera que sería conveniente trabajar para fomentar en educación el intercambio de conocimientos sobre vías alternativas de consumo, acceso a

la información, etc, que sirvan como herramientas aplicables a sus hábitos para dar respuesta a la crisis climática y social, qué, de hecho, consideran necesaria y urgente, aumentando así además el derecho de elección al que también se hace mención entre el grupo.

5.1. Límites y futuras líneas

El estudio no se realiza sobre una muestra representativa, pero se espera que pueda tener interés para programas futuros.

Para profundizar se podría trabajar el análisis desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso de Fairgclough, como por ejemplo ya lo hace Laisa Freire (2010), o una versión más sencilla, como lo hacen Llerena y Espinet (2015).

Conviene destacar que sería interesante trabajar a fondo el concepto del decrecimiento puesto que muestran una tendencia de pensamiento en esa línea, pero muy influenciado por el capitalismo verde, pese a que cuestionan y critican los fundamentos de este.

El estudio se realiza para tantear el terreno de cara a la orientación de material didáctico y, de hecho, se confirma la necesidad de esto al manifestarse verbalmente por las participantes, que destacan la vía educativa como solución predominante, de manera que sería interesante trabajar para estimular la competencia para la acción.

Dado que establecen muchas relaciones con experiencias propias o cercanas, es fundamental enfocar el material didáctico desde los ejemplos y fomentando la participación.

Los conceptos de ecodependencia e interdependencia son muy bien acogidos, suponiendo un gran punto de partida para la elaboración es este material didáctico, ya que son conceptos centrales según Herrero et al (2011).

En relación a la capacidad de actuación, sería interesante trabajar sobre el concepto de "poder" y diferenciar entre "poder sobre" y "poder con", para entenderlo como la capacidad que tenemos para hacer cosas, y que aumenta en una organización colectiva. Los ejemplos de colectivos y comunidades en diferentes luchas y contextos históricos y sociales ayudarían a reflexionar sobre cómo se puede ejercer el poder de una manera positiva.

La presente propuesta de comunicación se basa en el estudio realizado para un Trabajo de Final de Grado de los estudios universitarios de Ciencias Ambientales. En él se defiende el decrecimiento como única salida de emergencia, acompañado por una educación ambiental crítica como el camino para conseguir mitigar la crisis climática. Se muestra que el reto de incorporar una educación ambiental crítica decrecentista no se ve incrementado por la aceptación de las estudiantes, ya que tanto la temática como las actividades sobre

las que se realiza el estudio tienen una acogida exitosa. Así, podemos concluir que esta investigación ha permitido obtener unos datos cualitativos y hacer un estudio interesante que puede orientar nuevas investigaciones o proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assadourian, E., Sobel, D., Stone, M. K., Rodenburg, J., Bell, N., Gonzalez Reyes, L., … y Hoffman, A. J. (2017). *Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica.* FUHEM Ecosocial e Icaria.

D'Alisa, G., Demaria, F., Kallis, G. (2015). *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era.* Icaria.

Espinet, M., Hosta, J., Llerena, G., Massip, M., (2020). Educar en el decrecimiento: una perspectiva necesaria en la agroecología escolar. En Enrique Javier Díez Gutiérrez; Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dirs.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465- 479). Octaedro.

Freire dos Santos, L. (2010). *Discursos de educação ambiental na formação de educadores(as) ambientais: uma abordagem a partir da análise crítica do discurso.* (Tesis doctoral). Universidad de Rio de Janeiro.

García Díaz, E., Fernández Arroyo, J., Rodríguez Marín, F., y Puig Gutiérrez, M. (2019). Más allà de la sostenibilidad: por una Educación Ambiental que incremente la resiliència de la población ante el decrecimiento. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad.* https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/4782/5327 [13de julio de 2020]

Herrero, Y., Cembranos, F., Pascual, M., (coords.) (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad.* Libros en Acción.

Kawulich, Barbara B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], *6*(2), Art. 43. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430 [18 de julio de 2020]

Kidner, D. W. (2000). Fabricating nature: a critique of the social construction of nature. *Environmental ethics 22*(4), 339-357. Nottingham, Inglaterra.

Llerena, G., Espinet, M. (2015). *Agroecología escolar. Estudi empíric i teòric del desenvolupament dels horts escolars amb el referent de l'agroecología.* (Tesis doctoral). Universitat Autónoma de Barcelona.

Llerena, G., Espinet, M. (2017). *Agroecología escolar.* Pol·len.

Martínez Alier, J. (2006). "Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad", *Polis. Revista Latinoamericana. Nº 13.* http://journals.openedition.org/polis/5359 [3 de julio de 2020]

Mayer, A. M., Mogensen, F., Breiting, S., Vargas, A. (2009). Perspectivas sobre la educación ambiental. Un marco de Trabajo critico. *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergències y criterios de calidad.* (pp. 21-42). Graó.

Pérez Orozco, A. (2012). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones Feministas*, *2*, 29-53. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38603

Porta, L., Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El anàlisis de contenido de la investigación educativa. Universidad Nacional de Mar de Plata y Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (pp. 4-8). https://pdfs.semanticscholar.org/b651/aaf961172d28c4424e28948a280c1c5e048c.pdf

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Stuart Chapin, III., Lambin, E. Et al. (2009). Asafe operating space for humanity. *Nature, 461*, 472-475.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XV (2),* 133-154. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Morata.

Taibo, C. (2014). *¿Por qué el decrecimiento? Un ensayo sobre la antesala del colapso.* Los libros del lince.

7

UN PROGRAMA DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ODS

Vicente Ballesteros Alarcón
Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya creación se impulsó definitivamente con la Declaración de Bolonia (1999), basa la enseñanza-aprendizaje en la adquisición de competencias, lo que ha supuesto un cambio importante tanto en los enfoques didácticos como en los procedimientos de aprendizaje. Este nuevo modelo propone centrarse en el alumnado, promoviendo un aprendizaje colaborativo, crítico y contextualizado. Como afirman Cebrián y Junyent, esto supone la posibilidad de introducir "una educación para una transformación social sostenible, que estimula la reflexión crítica y la clarificación de valores, promueve el pensamiento sistémico y es innovadora y constructiva, culturalmente apropiada y orientada hacia la acción" (2014).

En la misma línea, tras la Conferencia Ministerial del EEES, en su Declaración de 19 de noviembre de 2020, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas:

> Aplaude que las universidades sean consideradas actores fundamentales en este proceso y reconoce la importancia del compromiso ministerial con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de forma trasversal. CRUE recuerda su apuesta por la consecución de estos objetivos globales a través de acciones formativas que incluyen la introducción de métodos docentes más innovadores y participativos, la incorporación de nuevas competencias y habilidades en los planes de estudios para fomentar el análisis de la sostenibilidad integral en los currículos (…) (2020).

Estas directrices y aspiraciones para la formación del alumnado universitario en general deberían ser aún más importantes para el alumnado del

Grado de Educación Primaria, futuros docentes en las escuelas de todo el país y responsables directos de la educación de las próximas generaciones en el ámbito de la sostenibilidad. Por tanto, incluir la sostenibilidad en el currículo es una exigencia de estos tiempos, avalada por múltiples antecedentes. Esta sostenibilidad hace alusión a la inclusión de dicho tema en el currículo de los presentes universitarios, con el objetivo de que en el futuro puedan estar motivados para incluirlo en su ejercicio profesional (Albareda-Tiana et al, 2018; Alcalá-del-Olmo y Gutiérrez-Sánchez, 2018; Lozano y Figueredo, 2021; Vargas y Aragón, 2021).

Desde este compromiso y con esta perspectiva nos hemos propuesto adoptar una metodología integradora que conecte lo local y lo global, haciendo posible que el alumnado tenga herramientas para comprender los conceptos y la realidad de aspectos como la paz, el desarrollo, la pobreza, la desigualdad, la ciudadanía global y la justicia social. Se busca que adquiera actitudes y valores relativos a la igualdad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, etc. Al mismo tiempo, se procura que practique con diversos procedimientos para enseñar y aprender sobre el desarrollo sostenible (Mesa, 2019; Alba y Benayas, 2006).

El presente capítulo ofrece los resultados de la intervención didáctica e investigación llevada a cabo con tres grupos de alumnos (180 estudiantes) del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y que ha girado en torno al conocimiento de los ODS y su didáctica en Educación Primaria. El objetivo planteado ha sido concienciar al alumnado sobre la importancia de estos ODS mediante un programa de formación teórica y práctica que les permita profundizar en ellos e implementar su didáctica en la medida de lo posible.

2. METODOLOGÍA

La selección de la muestra fue no probabilística e incidental, dado que se buscaba trabajar exclusivamente con alumnado universitario de tres grupos del Grado en Educación Primaria durante el curso 2021-2022. La metodología seguida ha sido mixta y basada en diversas estrategias.

2.1. Cuestionario evaluación inicial

Se ha pasado al alumnado un test "en línea" mediante "Formularios de Google" para valorar sus conocimientos previos sobre los ODS. El cuestionario se ha construido de modo indagatorio, sin pretender ser totalizador ni abarcar todos los aspectos de los ODS.

2.2. Introducción teórica sobre los ODS

Al comienzo del semestre se han presentado los ODS, su origen y las metas que pretenden conseguir en clase magistral con el soporte de un vídeo de Naciones Unidas (UNESCO en español, 2017). Además, a mitad del semestre, el alumnado ha asistido a una conferencia de la Asociación "Árboles Contra el Cambio Climático en Granada" sobre el calentamiento global y las medidas que es posible adoptar para prevenirlo y revertirlo.

2.3. Programa de prácticas

El programa de prácticas en la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales se ha vertebrado en 3 actividades (entre otras no propias de este plan) de trabajo cooperativo:

Diseño y exposición de una presentación sobre técnicas, instrumentos y/o enfoques didácticos en Didáctica de las Ciencias Sociales para el tratamiento de los ODS

Objetivo:

- Ampliar y fijar conocimientos sobre técnicas e instrumentos adecuados para la Didáctica de las Ciencias Sociales (mapas conceptuales, TIC y TAC, gamificación, clases invertidas, itinerarios didácticos, el patrimonio material e inmaterial como recurso, etc.).
- Profundizar en la aplicabilidad de dichos instrumentos, técnicas, etc.
- Ejemplificar el uso de algún instrumento o técnica con uno de los ODS como contenido.

Pensar lo global desde lo local: análisis de Granada desde los ODS

Para conocer el mundo, nuestro entorno, debemos observar, analizar e interpretar. Los ODS son objetivos globales que no pueden hacernos perder la perspectiva local. Se ha propuesto hacer un análisis de nuestro entorno más inmediato: Granada (ciudad y/o provincia) desde los ODS. La finalidad última de este tipo de actividades es tomar conciencia de las realidades del entorno cercano, compararlas con otras realidades más lejanas a nivel geográfico y reflexionar sobre todas ellas.

Objetivos:

- Realizar un análisis diagnóstico de la ciudad/provincia desde uno de los ODS siguiendo la metodología DAFO.
- Categorizar los diversos recursos sociales, educativos, sanitarios, etc., o la ausencia de estos, relacionándolos con el cumplimiento de los ODS.
- Describir brevemente dichos recursos.

Proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). Plantación de árboles

El desarrollo de un modelo de formación por competencias del alumnado universitario ha de contar con propuestas educativas nuevas como es el aprendizaje-servicio (ApS), que refuerza las conexiones entre las propuestas teórico-prácticas y la realidad comunitaria.

Objetivos:

- Comprender la metodología didáctica ApS como práctica que une adquisición de conocimientos y compromiso con la comunidad.
- Identificar e interpretar los ODS 11 "Ciudades y comunidades sostenibles", 13 "Acción por el clima" y 15 "Vida de ecosistemas terrestres".
- Analizar paisajes en diferentes estados de conservación.
- Evaluar las causas del deterioro de los paisajes granadinos.
- Llevar a cabo un servicio a la comunidad de modo organizado y cooperativo: la plantación de árboles.

2.4. Cuestionarios procedimentales

A lo largo del semestre el alumnado ha realizado varios cuestionarios "en línea" en formato "Formularios de Google" para evaluar diferentes aspectos relacionados con las competencias básicas propuestas:

- Valoración del conocimiento adquirido sobre los ODS.
- Evaluación de la competencia comunicativa en las presentaciones orales que hacen los grupos de trabajo ante el grupo clase sobre técnicas e instrumentos y su aplicación a los ODS.
- Evaluación de los recuerdos de cómo se impartían las Ciencias Sociales en Educación Primaria, con el objetivo de hacer reflexionar sobre los nuevos enfoques didácticos y la didáctica de ODS.
- Valoración de conjunto sobre el programa práctico de la materia y su conexión con las Ciencias Sociales.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de los cuestionarios pre y post-intervención

Como se ha adelantado, el alumnado realizó un cuestionario para evaluar su conocimiento previo sobre los ODS. El cuestionario inicial lo han contestado 180 estudiantes de tres grupos de clases del 2º curso del Grado en Educación Primaria. El conjunto estaba compuesto por hombres (22%) y mujeres (76,20%; con el porcentaje restante sin identificar su sexo) de edades mayoritariamente comprendidas entre los 18 y los 20 años (87%).

Así mismo se les ha pedido que contesten el mismo cuestionario una vez terminado el periodo lectivo para poder valorar el incremento de conocimiento producido. Para el cuestionario post-intervención se han obtenido 86 respuestas válidas, lo que supone aproximadamente un 50% de los encuestados iniciales.

De los resultados de dicho cuestionario podemos concluir que existía un conocimiento previo medio alto del significado, valor e importancia de estos objetivos. Dicho conocimiento se ha visto incrementado en torno al 10-15% en cada una de las preguntas que se les ha formulado. Se presentan a continuación los resultados del cuestionario pasado al alumnado antes de comenzar la formación práctica de la materia.

En cuanto a la definición de «desarrollo sostenible» (Tabla 1) se ha encontrado un alto nivel de conocimiento, lo que ha supuesto que solo se ha incrementado la respuesta correcta (1) en un 2% tras el periodo formativo.

TABLA 1. ¿Qué es el desarrollo sostenible?

1. El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.	157	86,70%
2. Es el desarrollo que puede financiar un país por sí mismo a lo largo de varios años	16	8,80%
3. Es el desarrollo que se puede esperar a lo largo de una década.	5	2,70%
4. No sé.	2	1,20%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la comprensión de cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo sostenible (Tabla 2), sí se ha producido un aumento del conocimiento, pues aumenta un 20% la respuesta correcta (Verdadero).

TABLA 2. Para lograr el desarrollo sostenible es fundamental armonizar tres elementos centrales: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección ambiental

Falso.	10	5,50%
Verdadero.	141	78%
No estoy seguro.	29	16%

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la comprensión del desarrollo sostenible, se les ha preguntado para que opinen sobre qué medida consideran mejor para alcanzar dicho macro-objetivo (Tabla 3). En el cuestionario final hay un importante repunte en la respuesta "Erradicar la pobreza en todas sus formas", aumentando al 49,4%, y reduciéndose el porcentaje correspondiente de la respuesta "Promover la generosidad entre países".

TABLA 3. Para alcanzar el desarrollo sostenible es necesario fundamentalmente...

Erradicar la pobreza en todas sus formas.	44	24%
Erradicar los regímenes políticos injustos en todas sus formas.	50	27,60%
Promover la generosidad entre estados.	84	46,40%
No sé	2	1,20%

Fuente: Elaboración propia

También se ha incrementado el porcentaje del alumnado que ha comprendido cuáles son las áreas más importantes de intervención de los ODS (Tablas 4 y 5).

TABLA 4. ¿Qué tres esferas de aplicación comprende la Agenda 2030?

	Pre-	Post-
Económica, social y ambiental.	74%	82,6%
Económica, tecnológica y científica.	2%	5%
Social, ambiental y tecnológica.	14%	9,3%
Social, económica y científica.	8,80%	3%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 5. ¿Qué elementos destacados incluye la resolución de la Agenda 2030?

	Pre-	Post-
La pobreza y el hambre	1,60%	2%
La protección del planeta y sus recursos naturales	17,10%	3%
Todas las respuestas anteriores son correctas.	81,10%	95,3%

Fuente: Elaboración propia

El alumnado ha mostrado un menor conocimiento inicial en los datos

concretos referidos a los ODS. Por ejemplo, en cuanto al número exacto de estos ha acertado el 50%, pero un 37,6% no lo sabía. Sin embargo, en el cuestionario final, el 94,6% ha contestado correctamente al reconocer el número de 17 ODS (Tabla 6). Igualmente había un menor conocimiento inicial en cuanto al número de 193 países firmantes del acuerdo sobre los ODS, habiendo aumentado notablemente las respuestas correctas en el cuestionario final (Tabla 7).

TABLA 6. ¿Cuántos son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

8 ODS	18	9,50%
17 ODS	90	50%
25 ODS	4	2%
No sé.	68	37,60%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 7. Inicialmente, ¿cuántos países se comprometieron a implementar la Agenda 2030?

	Pre-	Post-
186 Países	23,20%	24%
193 Países	34,80%	51,2%
196 Países	6%	9,3%
98 Países	34,80%	15%

Fuente: Elaboración propia

Un incremento similar se ha producido en el conocimiento de los antecedentes de los ODS, habiéndose incrementado en un 16% los acertantes de la denominación previa como ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio). Igualmente, aunque era alto el nivel de acierto en cuanto al plazo de cumplimiento de los ODS (2030), se ha incrementado tras el curso en un 10%.

Se ha producido un cambio significativo en cuanto a la percepción del alumnado sobre el ámbito institucional y académico, así como sobre la socialización de los ODS. En la Tabla 8 se observan cambios significativos en cómo se percibe su seguimiento desde la Universidad de Granada. Los encuestados han tomado conciencia del conocimiento social que hay sobre estos Objetivos y a su vez de la poca importancia que se les concede.

Así mismo ha mejorado la percepción sobre la corresponsabilidad en torno a los objetivos que tiene la sociedad, tomando conciencia de la importancia de la implicación de los diversos agentes (Tabla 9).

TABLA 8. ¿Cuán familiarizada con la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible dirías que está tu universidad/facultad?

	Pre-	Post-
La mayoría de nuestro personal es consciente de la existencia de los ODS y a menudo los referencian, pero no son considerados como importantes en nuestro trabajo.	10,50%	36%
Los ODS son muy conocidos dentro de nuestra institución y empleados en nuestras estrategias.	7%	23,3%
Muchas personas han oído hablar de los ODS pero no son conscientes de su importancia.	32,50%	27,9%
Muy pocas personas dentro de la institución saben qué son los ODS.	13%	7%
No tengo idea.	32%	5,8%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 9. ¿Cuál de los siguientes es un actor destacado en la consecución de los Objetivos de la Agenda 2030?

	Pre-	Post-
La sociedad civil.	22,40%	9,3%
Las empresas privadas.	5%	4,7%
Las universidades.	5,50%	0%
Todas las respuestas anteriores son correctas.	72,30%	86%

Fuente: Elaboración propia

3.2. Resultados de las prácticas

Presentaciones de técnicas, instrumentos y recursos didácticos para las Ciencias Sociales y los ODS

El alumnado, trabajando en pequeños grupos, ha investigado sobre técnicas, instrumentos y recursos aplicables a la didáctica de las Ciencias So-

ciales y que forman parte de la materia de la asignatura impartida. De esta forma han contribuido activamente en la implementación y actualización de la asignatura. Cada grupo ha trabajado sobre un ODS que le ha sido asignado previamente. Así, la temática de los ODS se ha interconectado con el currículo de las Ciencias Sociales, se ha acercado a la práctica mediante la propuesta de múltiples ejercicios escolares y se ha puesto en común con el resto de la clase. Los trabajos se presentaron en formato PowerPoint y las intervenciones fueron evaluadas simultáneamente por el resto del alumnado. De esta forma, al tiempo que se ha fomentado el desarrollo de habilidades comunicativas mediante las exposiciones, se ha procurado una participación activa del alumnado oyente.

Diagnósticos de la ciudad o provincia de Granada

El alumnado ha llevado a cabo un análisis profundo de los condicionantes para el cumplimiento de los ODS en el ámbito local. Ha aplicado la metodología DAFO para hacer el diagnóstico y algunos grupos también han usado previamente la técnica "árbol de problemas". Se ha podido corroborar la utilidad de esta metodología en el desarrollo competencial del alumnado (Gonzalo et al., 2017), fomentado a partir de la implementación de un análisis sistemático y crítico que cubre diferentes ámbitos: educativo, social, económico, medioambiental, etc.

Proyecto de ApS

En colaboración con la asociación "Árboles Contra el Cambio Climático en Granada" se han plantado unos novecientos árboles y arbustos autóctonos en un espacio urbano susceptible de re-naturalizar, los jardines del Parque Tecnológico de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada. Esta ha sido probablemente la práctica más positiva para el alumnado, por cuanto ha podido hacer una aportación real al medio ambiente y a la mejora de las condiciones de vida de sus conciudadanos. Los trabajos presentados al respecto dan muestra de tal reconocimiento y del refuerzo de los valores que sustentan una ciudadanía crítica y participativa, en consonancia con lo requerido para la consecución de los ODS.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha pasado un cuestionario a un grupo de discentes para que valoren las prácticas en su conjunto. Dicha valoración se ha medido con una escala de Likert (siendo 1 muy negativo y 5 muy positivo). Los 53 participantes han evaluado positivamente las prácticas (Tabla 10).

TABLA 10. Valor promedio otorgado a tres prácticas

Valor Promedio	Práctica 1ª	Práctica 2ª	Práctica 3ª
¿Cómo ha sido la relación de la práctica con los contenidos teóricos de la materia?	4,21	4,07	4,40
¿Cómo ha sido la relación de la práctica con los contenidos del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria?	4,23	3,96	4,42
¿Cómo ha sido de interesante la práctica para ti como alumn@?	4,05	3,92	4,59
Práctica 1ª: presentación de una técnica y/o instrumento para la docencia de Ciencias Sociales. Práctica 2ª: diagnóstico local desde los ODS. Practica 3ª: proyecto de aprendizaje-servicio: Árboles Contra el Cambio Climático en Granada.			

Fuente: Elaboración propia

Más allá de los conocimientos concretos obtenidos sobre los ODS, se observa que el programa de prácticas ha sido aceptado por el alumnado, dando preferencia a aquellas actividades que facilitan la adquisición de contenidos procedimentales (Práctica 1ª) y el aprendizaje a partir del contacto directo con el entorno y la socialización (Práctica 3ª). Esta conclusión apunta hacia un enfoque activo y comprometido de la didáctica, que puede radicar en un mayor desarrollo de la competencia social y cívica, fundamental para la consecución de los ODS y su proyección futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, D. y Benayas, J. (2006). La universidad como referente social del cambio hacia un futuro sostenible. En A. Escolano (Ed.), *Educación superior y desarrollo sostenible. Discursos y prácticas*. Biblioteca Nueva.

Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S. y Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at University level. *Internationl Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*, 473-497. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069

Alcalá-del-Olmo, M.J. y Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la Universidad del siglo XXI. *ANDULI Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, *19*, 59-80

Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros.

Enseñanza de las Ciencias, 32(1), 29-49. https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/287507

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2020). Declaración. Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue_Bolonia-y-EEES-1.pdf

Espacio Europeo de Educación Superior (1999, 19 de junio). Declaración de Bolonia. http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf

Gonzalo, V., Sobrino, M. R., Benítez, L. y Coronado, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, *73*, 85-108.

Lozano Díaz, A. y Figueredo Canosa, V. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible en la formación de los futuros maestros: uso de metodologías activas. *Campo Abierto*, *40*(2), 245-257.

Mesa, M. (2019). La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *8*(1), 7-11. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10977

UNESCO en español (2017, 26 de enero). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible – qué son y cómo alcanzarlos [vídeo] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=MCKH5xk8X-g&list=RDCMUCvZQCv0TqDHVtdOg5X5OnIA&index=2

Vargas Vergara, M. y Aragón, L, (Coords.) (2021). *Los objetivos de desarrollo sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales.* Octaedro.

XIV

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS A TRAVÉS DE PROYECTOS EDUCATIVOS

1

SOBRE PRINCESAS, BRUJAS Y OTRAS HEROÍNAS EL PROYECTO PATEXPLOR@: UN EJEMPLO DE NARRATIVA GRÁFICA AUDIOVISUAL EN FEMENINO COMO INSTRUMENTO PARA EDUCAR EN VALORES A LA CIUDADANÍA[1]

Belén Calderón Roca

1. INTRODUCCIÓN

La experimentación constante con el entorno posibilita que niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y 7 años perciban las nociones de espacio y tiempo, si bien para ello es indispensable que puedan descubrir, conocer y comprender lo que está al alcance de su percepción. Una vez desarrollado el dominio sensorial y perceptivo, el educador podrá poner en marcha procesos para la asimilación de concepciones espaciales y temporales vinculadas a sus propias experiencias. De hecho, las primeras nociones temporales se supeditan a la toma de conciencia de los ritmos personales (acciones cotidianas, frecuencia, regularidad...) y, posteriormente, a la orientación temporal (presente, pasado y futuro), y tales conceptos se adquieren inicialmente a través de la acumulación de experiencias relacionadas con lo cotidiano. Debemos procurar desarrollar actividades que implementen el juego y la manipulación de objetos, así como la interacción entre el cuerpo del niño, sus cinco sentidos y el objeto exterior, para incentivar la imaginación y la fantasía, y lograr suscitar emociones.

Ejemplos basados en el patrimonio cultural y la didáctica del objeto, auxilian en gran modo para entender conceptos como "antes" (pasado) y "ahora" (presente). Bien es cierto, que en estas edades no pueden asimilar el paso del tiempo por medio de conceptos temporales, pero sí mediante el cambio y la continuidad, o distinguiendo las diferencias y las semejanzas (Cooper, 2002)

[1] Este trabajo se inscribe dentro de las acciones del siguiente proyecto: *Erasmus + CRxSiSS Project: Comparando Recursos para asignaturas en situaciones de gravedad / Comparing Resources for Subjects in Severe Situations* (Coordinador Prof. J. Jesús Delgado Peña) del cual soy miembro.

los niños los niños y niñas pueden comprender, por ejemplo, porqué algunas fotografías se vendistintas "antes" y "ahora" (Pagès, 2011). Así, los niños podrán realizar una secuencia cronológica a partir de los cambios y las continuidades que han tenido en su propia vida.

El patrimonio cultural actúa como hilo conductor de las historias videonarradas. Cuando nos dispusimos a diseñar este proyecto, partimos de un aspecto de sumaimportancia: las emociones, pues en la actualidad constituyen un tema de gran relevancia en el ámbito de la investigación educativa. Los niños expresan las emociones más intensamente que los adultos, y mediante la interactuación con su entorno más inmediato, amplían sus experiencias sociales y atribuyen un significado a su campo emocional. Es algo fundamental para prepararlos previamente a las tareas cognitivas. Un aspecto esencial que se nos planteaba al tratar el aprendizaje del entorno desde la Educación Infantil (EI), era cómo abordar los conceptos de espacio y el tiempo, y mucho más si nos adentramos en el tiempo histórico. En relación con el espacio, el niño desarrolla conceptos de carácter topológico, y vinculados a espacios próximos. Podemos considerarlo una ventaja pues, el espacio es un concepto de uso cotidiano tienen lugar las actividades humanas y resulta fácilmente observable y tangible, algo que para los niños de esta edad es esencial, pues básicamente se comunican mediante la experiencia corporal. Es decir, atravesar un espacio (una plaza), no se explica con palabras, sino que se realiza mediante el movimiento físico de atravesar la plaza. El caso del tiempo "requiere de una construcción psicológica aprendida por medio de conceptos temporales aplicables al entorno del niño" (Aranda, 2016, pp. 133-134). Por ello, las primeras nociones temporales que aprenden los niños de esta etapaprovienen de sus propias vivencias referenciadas en lugares y momentos clave, que poco a poco será capaz de recordar y relatar, si bien con ayuda. En Educación Primaria (EP) continuamos en esta línea, implementando acciones relacionadas con el aprendizaje del tiempo histórico y la educación emocional.

Un nexo entre ambos constituye un proceso educativo, continuo y permanente inexcusable, que pretende potenciar el estímulo de las emociones como complementoindispensable para el desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, los elementos esenciales del progreso de la personalidad integral. Nuestro proyecto partía de la base de potenciar el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (López y Bisquerra, 2021).

Por otra parte, Vygotski defiende una semiótica del objeto patrimonial (artístico) inseparable de su relación con el contexto social, para la interacción de niños y niñas. Por ello, nos planteamos trabajar las videonarraciones para el conocimiento del entorno, el espacio y el tiempo, partiendo del patrimonio

cultural como argumento holístico y desde un enfoque histórico-sociológico, sin renunciar a su contextualización en el medio. Añadimos la inclusión del patrimonio Andaluz y la cultura andaluza, bien mediante bienes culturales, o bien mediante personajes ilustres de la cultura andaluza, para diseñar material didáctico que lograse motivar y emocionar al alumnado; lúdicamente, algo común, pero a la vez muy atractivo en la infancia, pues despierta la curiosidad y estimula la imaginación, además de permitir alcanzar las competencias básicas establecidas a nivel curricular.

Los cuentos han sido un instrumento de transmisión de valores de aprendizaje y reflejo de hechos sociales o épocas determinadas (…) aunque en muchos casos de manera poco adecuada al no mediar en su uso una reflexión previa acerca del tipo de valores que transmiten (Castaño, 2013: 6). Rodari ya planteaba en su *Gramática de la fantasía*, como la palabra a modo de piedra lanzada al agua, producía una serie infinita de reacciones en cadena "atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos". Asimismo, refrenda la utilidad del cuento en el "juego de la memoria"; posibilitando que, la palabra, y más aún ayudad de imágenes podría ayudarlos a recordar situaciones, momentos y hechos acontecidos; a descubrise (ellos y ellas) y a medir distancias entre el ayer y el hoy en el tiempo que pasa El autor planteaba la invención de historias para niños o para ayudar a los niños a crear sus propios cuentos. Esa creatividad colectiva tiene un innegable valor democrático (Rodari, 2004: pp. 16-17).

El diseño y elaboración de cuentos videonarrados por parte los maestros y maestras en formación ha sido de gran utilidad para el desarrollo de los diversos contenidos curriculares de las respectivas perspectivas disciplinares participantes. Este proyecto ha hecho partícipe al alumnado de la realidad digital educativa, auxiliándole en la construcción de su aprendizaje como protagonista de este, mediante elementos clave como la narración, la descripción y el diálogo.

El proyecto ha aplicado la metodología del aprendizaje colaborativo, con el fin de fomentar el trabajo en equipo, la participación y la dinamización del aprendizaje, mediante la creación de cuentos y con elementos multidisciplinares (en función de la asignatura para que los que fueron diseñados), donde la interactividad de las actividades y el juego con texto o imágenes trataría de "capturar" el interés de un nuevo tipo de "video-audiolector". Por este motivo concedimos indispensable protagonismo a la denominación videonarración, en lugar de videocuento, por ejemplo. Creemos que en la asimilación de los conceptos narratológicos, radica el esqueleto el que deberán asentarse correctamente los elementos que compondrán el guión del relato. Los maestros en formación debían centrarse en transmitir la historia construida, es decir, adentrarse en el mundo fantástico del cuento para lograr iniciar el viaje de niños y niñas a través de dicha historia. Asimismo, narración, es un aspecto de suma importancia, pues la palabra constituye un modelo de acción con poder para

y crear, transmitir y mantener mensajes; un poder que la misma sociedad le concede (Lluch, 2006: 25). Las ideas asociadas a la narración deben favorecer la transmisión del relato mediante mensajes que deben estar acordes con el ritmo, el contexto y los contenidos de la historia a contar (Riquelme, 2013:105)

Desde la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, y Didáctica del Patrimonio en Educación Primaria, intentamos que los cuentos fueran la herramienta para que el alumnado pudiese conocer y apreciar el pasado del patrimonio cultural desde el presente de su contexto más próximo, y pudiese transmitir por sí mismo, la realidad conocida y construida de dicho entorno, como puerta para comprender otros períodos históricos. La imaginación, creatividad e interés mostrado por nuestro alumnado universitario a través del diseño y elaboración de sus cuentos videonarrados nos ha sorprendido gratamente a todos los docentes implicados, en la mayoría de las ocasiones por propia iniciativa. Destacamos a continuación, algunos de ellos.

Del mismo modo, el patrimonio puede usarse como instrumento pedagógico que ayude a la formación democrática y ciudadana desde edades tempranas. A través de diferentes acciones, podemos ayudarles a participar en la resignificación del bien cultural de forma natural y espontánea, fomentando un pensamiento crítico que actúe dentro de los parámetros de los valores democráticos como la paz; la convivencia intercultural; la justicia social; el diálogo; la diversidad humana; y la identidad (Calderón y Fernández, 2021).

2. DISEÑO Y MÉTODO

Mediante nuestro proyecto piloto Patexplor@[2] (Proyecto de Coordinación Docente concedido por la Facultad de Ciencias de la Educación. de la UMA −curso 2020-2021−, cuyos coordinadores hemos sido Eugenio Maqueda y Belén Calderón, y el profesorado participante: Ana Isabel Fernández Moreno, Maria Aurora García Ruiz, Mª Ángeles Garrido Berlanga, Maria Luisa López Rodríguez y Francisco Morales Lomas, hemos podido comprobar las experiencias enormemente positivas tenidaslugar con nuestro alumnado universitario, que llegaron a plasmarse incluso en una muestra audiovisual online, cumpliéndose con ello durante el curso 2020-2021 los siguientes *objetivos* planteados en inicio:

Entre nuestros principales objetivos se citan:

a) Fomentar un ambiente alfabetizador (físico y audiovisual), fortaleciendo el proceso de la lectoescritura.

[2] Para consultar los enlaces web relativos a los cuentos videonarrados del Proyecto Patexplor@, remitimos al lector a consultar el epígrafe de Referencias.

b) Implementar la actividad cognoscitiva del alumnado mediante el diseño de actividades narrativas que favorezcan el conocimiento del entorno, así como del espacio y el tiempo utilizando las TIC. Nuestra intención es provocar curiosidad y diversión, e implementar los procesos de socialización mediante la suscitación de emociones propias y ajenas.
c) Incluir el patrimonio cultural andaluz en los currículos de E. Infantil y E. Primaria como hilo conductor para un aprendizaje del entorno de forma lúdica, mediante la expresión de emociones.
d) Diseñar productos didácticos de narrativa gráfica audiovisual, implementando la adquisición de competencias, visibilizando el currículo oculto y activando la motivación, la interacción y las potencialidades imaginativas de niños y niñas. En estos momentos actuales de la pandemia Covid-19, resulta de vital importancia estar preparados para poder facilitar el aprendizaje a través de medios on-line. El cuento videonarrado, es una opción que posibilita la óptima comprensióny es de fácil difusión en plataformas como YouTube.
e) Favorecer la igualdad y la inclusividad mediante las narraciones, rompiendo con las categorizaciones binarias y desarmando los estereotipos femeninos tradicionales.

Cuando hablamos de patrimonio cultural, los distintivos del hecho histórico por su condición dinámica, su carácter pretérito y la imposibilidad su reproducibilidad, condicionan al intérprete en los casos de desaparición y/o modificación extrema de los vestigios materiales. "Aprender a mirar" para tratar de descifrar sus códigos semánticos, así como las mutaciones, degradaciones y transformaciones que ha sufrido a diversos niveles, resulta una acción esencial para la vinculación con el pasado del alumnado, y de ello deben ser conscientes los futuros maestros que formamos en nuestras aulas. Por tanto, debíamos facilitar pautas de confección de la documentación y convertirla en información transmisible a los alumnos y alumnas de forma efectiva. La enseñanza del entorno mediante el patrimonio como instrumento holístico, y la utilización del juego y la didáctica del objeto, resultan enormemente útiles para conceptualizar ideas o conceptos abstractos, así como para adquirir nuevos conocimientos o asentar los previamente aprendidos. E igualmente sucede con la narración. La narración encuentra mayor facilidad de anclarse en la memoria de niños y niñas que las formas de explicación generalizadas, ya sea a través de descripciones o definiciones.

No es lo mismo imaginar el patrimonio, a que el alumnado fabrique su propia codificación de las imágenes vistas (identificándose con los personajes visualizados), tocadas y experimentadas a través de sus sentidos. A través de dicho proceso se manifiesta motivación, atención, esfuerzo, valor… Se observa cómo lo han hecho sus compañeros y compañeras, y, sobre todo: pueden

ejercitar el trabajo colaborativo y ayudarse entre sí, desarrollando capacidades para la resolución de problemas a través de su creatividad e imaginación. Se trata de conferir cualidades perceptibles a la realidad local, y de este modo, que las sociedades puedan construir y consolidar sus identidades culturales. Dicho lenguaje debe elaborarse necesariamente, a partir de la construcción de un sistema de valores, lo que requiere un correcto ejercicio de conocimiento, selección, interpretación y transmisión por parte del docente.

En nuestra sociedad actual globalizada y pluricultural, donde imperan las redes sociales, las relaciones virtuales y el individualismo, resulta cada vez más frecuente encontrar ciudadanos poco comprometidos con los problemas de su entorno. El analfabetismo cultural condena al desarraigo porque el patrimonio histórico-artístico es depositario de valores rememorativos, funcionales y artísticos que conectan emocionalmente con la historia y la identidad. Establecer esas relaciones ayuda a los individuos a transformar su entorno mediante la definición de una nueva cultura que respeta el pasado y se enriquece con las experiencias del presente (Ghandi cit Bapat, 1997). En tanto que nativos digitales, los escolares están sometidos a situaciones novedosas en la percepción de la realidad, por lo que es necesario adiestrarlos huyendo de las visiones estereotipadas en la discriminación de imágenes y en la práctica de la oralidad viendo, oyendo y entendiendo el sistema de videonarración secuencial.

Este proyecto ha hecho partícipe al alumnado universitario de la realidad digital educativa, auxiliándole en la construcción de su aprendizaje como protagonista del mismo. Se ha aplicado la metodología del aprendizaje cooperativo, con el fin de fomentar el trabajo en equipo, la participación y la dinamización del aprendizaje, mediante la creación de cuentos con elementos multidisciplinares (en función de la asignatura para los que fueron diseñados, donde la interactividad de las actividades y el juego con texto o imágenes trató de "capturar" el interés de un nuevo tipo de "video-audiolector".

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

3.1. Del sexo al género: Identidades y tolerancia

Si partimos del término "género" como una clasificación trasversal que afecta a todo tipo de relaciones sociales y con enorme influencia en el desarrollo de la ciudadanía, tanto a nivel individual como colectivo, entendemos que afecta en gran modo a las relaciones sociales e interpersonales que tienen lugar en el proceso de socialización de los niños y niñas desde edades muy tempranas. El siglo XXI nos muestra una realidad social heterogénea y plural a niveles cultural, sexual religioso y lingüístico, hecho que ya no supone una excepción, ni a nivel de identidad de género, ni en lo que respecta a modelos

de familia: "(…) todo vínculo afectivo-emocional que una a seres humanos que se quieren y respetan constituye una familia" (Jodar y Domene, 2017). Y es precisamente éste, un mensaje esencial que deben dar las videonarraciones: todas los géneros, intergéneros y transgenéneros y modelos familiares merecen ser respetados, así como las diferencias sexuales, culturales, religiosas o étnicas.

La mayor parte del tiempo que pasan los niños y niñas en su infancia se desarrolla en la escuela, por ello, ésta constituye el marco social por excelencia que les permite "mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos" (Rodríguez, 2005). Así pues, no podemos entender la escuela como una institución inocente, ni neutral. Su misma configuración, estructura y su funcionamiento están regidos por una doble moral (Etkin, 1993), y asimismo, ésta constituye un ámbito conductual sonde surgen conflictos entre niñas y niños por cuestiones de rivalidad o liderazgo, o simplemente por educación social adquirida en el seno familiar.

Para comprender la especial relevancia que tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad de la psique, los niños son esponjas maleables, dicha plasticidad es máxima en edades tempranas y va reduciéndose conforme los sujeto maduran. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos, entre los que se encuentra el sexismo o su antítesis, la igualdad, pues ambos una vez aprendidos tienden a mantenerse de por vida.

¿Cómo, cuándo y dónde se aprende a ser hombre o mujer? Los niños y niñas comienzan a adquirir los estereotipos de género casi al mismo tiempo en que toman conciencia de su propia identidad de género (Espinosa, 2006: 3). A partir de los dos años y medio y durante la etapa de educación infantil (entre los 3 y 6 años), los preescolares se asignarán ellos mismos alguna de las categorías de género generalizadas[3], atendiendo a los atributos externos observados en su entorno, como la forma de vestirse, peinarse, roles desempeñados, etc., vistos en referentes como mamá o papá.

Empero, durante la educación primaria comprenderán que ser niña o niño es un atributo inmutable que no depende de la forma de vestir o de los roles desempeñados, sino de la propia anatomía genital. Tópicos como el color rosa, jugar con muñecas, la debilidad ("ellas nunca pegan"), o ayudar a sus madres en labores domésticas como cocinar y limpiar, serán estereotipos asociados a las niñas. Esta construcción de los estereotipos de género se explica única y exclusivamente desde el trato diferencial que niñas y niños reciben desde el momento de su nacimiento en su seno familiar y su entorno más próximo, lo que

[3] No es nuestra intención abordar en este trabajo el ámbito de los intergéneros o transgéneros en la infancia, pues serían objeto de otro estudio más profundo.

determinará un comportamiento y unas expectativas psicológicas que no tienen porqué estar directamente relacionadas con su sexo biológico. Sin embargo, en las sociedades occidentales prevalece un sistema de ordenación sexual binario que impone los valores de masculinidad y feminidad, y los cuentos tradicionales participan de esta complicidad, persistiendo en mantener una ideología sexual dualista (Gavilán, 2017). La transexualidad, como ejemplo, ha sido objeto de ostracismo, aislamiento y rechazo. Y en el caso de la transexualidad infantil eran las propias familias de los niños y niñas quienes colaboraban en la tapadera. Incluso el ámbito biomédico ha sumado fuerzas para ocultar la transexualidad infantil. Es indispensable conocer cómo interpretan los menores la sexualidad, sin que su propia identidad sexual esté mediada por sus progenitores: "Afrontar la identidad sexual afecta a consiste interrelación de los procesos biológicos, las estructuras sociales y los patrones culturales" (Gavilán, 2018; 9-11, 85).

Con todo, llegamos a contextos preadolescentes donde niñas y niños con edades comprendidas entre 10 y 12 años piensan que las mujeres deben ser bondadosas, afectuosas complacientes con el hombre, o débiles… Mientras que los hombres deben ser ambiciosos, agresivos, dominantes con las mujeres y no mostrar afectividad. A estas edades se critican fuertemente las transgresiones de los roles de género en la infancia, lo que conlleva mayor presión sobre los niños y niñas para que se ajusten al rol de género que les ha sido asignado socialmente (Levy, Taylor y Gelman, 1995). Llegados a este punto, podemos explicar el origen de muchas de las situaciones de desigualdad, control y violencia a las que se ven sometidas muchas preadolescentes en su trascurso de niña a mujer. Algunos estereotipos de género se han radicalizado tanto, que la intolerancia de las y los adolescentes ante las transgresiones del rol de género es tremendamente cruel.

La perpetuación de los roles tradicionales de género y la transmisión de patrones culturales obsoletos acarrea consecuencias muy negativas para las adolescentes, pues les coloca en situaciones de inferioridad con respecto a sus compañeros, y limita considerablemente su participación activa y su toma de decisiones. Cuando la niña ya se encuentra en un estadio previo a ser mujer y normaliza estas cuestiones, asumiéndolas como algo indiscutible, puede llegar a verse sometida a situaciones de violencia de diferentes tipos: verbal, psicológica, física, y sobre todo, estructural

3.2. El cuento videonarrado en femenino: una huida de las visiones estereotipadas

El secreto de Gibralfaro **[Imagen 1]**. En esta ocasión se trata de una mujer, Esmeralda, **una princesa árabe** que vive en el interior de un precioso castillo. En este cuento el grupo Pluriemplead@s, de E. Primaria, supo intercalar óptimamente diversas imágenes de la paradigmática fortaleza ubicada en el monte

Gibralfaro de Málaga, edificado en el **siglo XIV** para albergar a las tropas que protegían la Alcazaba, con dibujos muy infantiles y coloristas, que resultan de gran atractivo para niños y niñas. La historia comienza con unos escolares que visitan el castillo, cuando una niña encuentra una carta y se la entrega a su maestra, quien la lee para todos y desvela los más insospechados secretos de Esmeralda. En ella ésta se revela contra su destino y se dirige a su familia exponiéndole que se niega a casarse mediante un matrimonio concertado y que se ha enamorado de una chica, Catalina, por ello ha decidido huir con ella. También desde la perspectiva de género, con el tratamiento normalizado de la homosexualidad femenina respecto a los cuentos tradicionales, el cambio está presente en este cuento.

IMAGEN 1. Fotogramas del cuento *El secreto de Gibralfaro*, 2021



Fuente: Pluriempleads (Dirección). [Cuento videonarrado]. PRIMARIA. https://www.youtube.com/watch?v=rTZmvmnQJSI&list=PLINScCPn0nv9uBN4KgqoOaloZ-PhHg-K5&index=24

Las palabras que Catalina, una *princesa rebelde, feminista y lesbiana,* plasma en su carta de despedida: "Madre, padre, sé que siempre quisisteis lo mejor para mí. No obstante, es momento de crecer y de tomar decisiones y yo, hoy, he tomado la mejor, la decisión que me hace la mujer más feliz del mundo", ponen de manifiesto su respeto a los mayores, a la par que se modifican las características de los personajes de cuentos tradicionales a través de su figura, pues no se trata de una princesa heterosexual que espera a su príncipe como algo ansiado en su vida, es más lo rechaza. Todo ello se combina con imágenes exteriores e interiores de la fortaleza, que un narrador, distinto a la de la carta, va describiendo con escrupuloso detalle: nombre proveniente del antiguo faro existente en el monte homónimo desde época fenicia, cuyo nombre deriva del nombre fenicio *Jabal-Faruk* (monte del Faro). Fenicios y romanos ocuparon el recinto hasta que el rey nazarita Yusuf I convirtió este asentamiento en una fortaleza en 1340. En la actualidad, el castillo es visitable en su interior, pudiéndose recorrer murallas y barbacanas, y disfrutar de las vistas de la ciudad, así como de su historia, pues cuenta con un magnífico Centro de Interpretación. Un nuevo modo de descubrir el pasado desde el presente y esta vez, *in situ*.

Las aventuras de Caterina Barbarroja **[Imagen 2]**. Se trata de un cuento muy colorista y dinámico, realizado por el grupo Goofy de E. Infantil, donde otra princesa no es salvada, sino que adquiere un rol activo y es ella la que actúa

como salvadora de su padre por iniciativa propia, con lo que se manifiesta el empoderamiento de la mujer. El cuento comienza con un fondo constituido por un mapamundi antiguo, donde se aprecia un aspa señalando el lugar donde se desarrollará la historia. En primer plano, dibujos del pirata Barbarroja y su hija, la princesa Caterina. Los siguientes fotogramas conducen a diversas imágenes de la costa donde se ubica la actual Casa Fuerte de Bezmiliana (Rincón de la Victoria, Málaga), castillo e hito patrimonial protagonista de la historia, que es aderezada además, con trazos de relato y descripción verídicos, pues la narradora explica así: "(…) al rey Carlos III le preocupó, por lo que decidió en el año 1766 ordenar a sus soldados construir un castillo en la costa mediterránea para proteger al pueblo de los ataques piratas(…)" y "(…) es un castillo de defensa y tenemos que tener mucho cuidado porque nos pueden atacar si nos ven por esas grandes torres".

IMAGEN 2. Fotogramas del cuento *Las aventuras de Caterina Barbarroja*, 2021



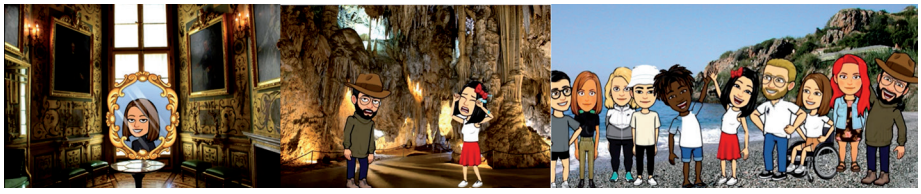
Fuente: Goofy. (Dirección). [Cuento videonarrado]. E. INFANTIL. https://www.youtube.com/watch?v=gVUP1Y2HZJk&list=PLlNScCPn0nv9uBN4KgqoOaloZ-PhHg-K5&index=24

El cuento relata como la niña asume el papel de mujer valiente y empoderada; una auténtica *heroína*, que se infiltra en el castillo del rey para averiguar cómo entrar y transmitir las instrucciones a su padre. Durante su periplo no busca un príncipe que la salve, sino que es ella la propia salvadora de su padre. Una niña valiente se entrega a una auténtica misión de espionaje que la lleva a camuflarse, esconderse y huir de los soldados reales. Finalmente, Caterina logra huir en una jábega (tipología de barca malagueña) y el cuento acaba con final feliz. Otro de los aspectos a destacar, es la descripción subliminar, que no baladí, de términos que se emplean en la narración como *Tripulación, saquear*, o *infiltrado*, que son explicados mediante texto inserto en las imágenes.

Blancanieves (reinterpretación) **[Imagen 3]**. La cultura de la paz tiene cabida en los múltiples argumentos de este proyecto, haciendo frente a estereotipos y conflictos caracterizados por la desigualdad y/o la falta de reconocimiento mutuo. Y este cuento en concreto, adopta "una narración que promueve la inclusión y la colaboración creando oportunidades para el diálogo y la comprensión" (Calderón y Fernández, 2021). Trata de generar conciencia crítica impulsando

la empatía y evitando los prejuicios hacia el prójimo al "colocarse sus zapatos", la perseverancia y el estímulo de acciones frente la injusticia social. Aparece representada de forma implícita en un cuento contemporáneo, adpatación de *Blancanieves y los 7 enanitos*. En esta ocasión, una *princesa* virtuosa en minifalda no deja de ser castigada por una *bruja* madrastra, por la única razón de ser bella, generosa y amable. El cazador destinado a acabar con la vida de la muchacha, es salvado por ésta de una grave caída y se despierta en él sentimientos como a la misericordia y la indulgencia. De este modo, la *princesa* pasa a ser *heroína* que toma las riendas de su vida y abandona su anterior existencia. Los 7 enanitos asumen aquí el rol de trabajadores de una granja. Es de destacar, que entre ellos haya chicos y chicas de varias razas y una chica en silla de ruedas, por lo que la presencia de la inclusividad es explícita.

IMAGEN 3. Fotogramas del cuento *Blancanieves*, 2021



Fuente: Grupo Infancia (Dirección). [Cuento videonarrado]. INFANTIL. https://youtu.be/MbNrOjTP_CI

No obstante, la maldad está presente en este cuento al igual que en el original, y la madrastra *bruja* no ceja en su empeño en dar muerte a Blancanieves y se disfraza de anciana hasta dar con el paradero de la chica. Los personajes amigos logran intentan que la madrastra comprenda la negatividad que supone el sentimiento de la envidia, para quien lo sufre y para quien lo ejerce, logrando que ésta recapacite sobre su actitud deshonesta. Cómo: generando emociones que fomenten el diálogo y traten de consolidar la paz tras el conflicto.

4. CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar, en definitiva, como se cumplieron las premisas y objetivos planteados en inicio:

- Se han trabajado aspectos creativos, comprensión, construcción y organización de las historias, así como de asunción de la importancia de las técnicas narrativas: entonación, tonos, pausas, gestos…
- Aprendizaje del tiempo histórico mediante la exploración del entorno sociocultural próximo.

- Inclusión del patrimonio Andaluz en los currículos educativos de Grado como hilo conductor para un aprendizaje de forma lúdica y la expresión de emociones.
- Diseño de productos didácticos mediante la narrativa gráfica audiovisual, implementando la adquisición de competencias digitales, visibilizando el currículo oculto y activando las potencialidades imaginativas del alumnado.
- Manifestar la funcionalidad lúdica, didáctica y socializadora de los cuentos a través de TIC al compartir historias con el alumnado, para el aprendizaje y transmisión de valores democráticos de igualdad, exclusión del sexismo, atención a la diversidad y adquisición de creencias, normas, y modelos socioculturales.

El diseño y elaboración de cuentos videonarrados por parte de maestros y maestras en formación durante la segunda fase de este proyecto, será de gran utilidad para comprobar su efectividad en las aulas de Infantil y Primaria.

Los resultados de las investigaciones derivadas de este proyecto serán trasladados *a posteriori* a la sociedad, particularmente a los centros escolares, para darles una utilidad sociocultural y económica. Asimismo, se pretende que dicha transferencia permita potenciar un aprendizaje escolar del tiempo histórico por descubrimiento hacia fines vivenciales, atendiendo a su proyección social y en el marco de lo cultural. En la actualidad, las emociones son un tema de gran relevancia en el ámbito de la investigación educativa. Los niños expresan las emociones más intensamente que los adultos, y mediante la interactuación con su entorno más inmediato, amplían sus experiencias sociales y atribuyen un significado a su campo emocional. Ello auxiliaría en la cimentación del imaginario patrimonial colectivo de esta pequeña ciudadanía formada en los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda, A.M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social.* Síntesis.

Aranda, A.M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.* Síntesis.

Arizpe y Styles. (2014*). Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales.* Fondo de Cultura Económica.

Bär, B. y Arribas, Ch. (2017). Los cuentos como herramienta para conocer el mundo e implicarnos. *Aula de Innovación Educativa*, 262, 53-57.

Barton, K.C. y Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good.* Lawrence Erlbaum Associates.

Bapat, R. (1997). Cultural Heritage, Cutural empowerment and Development. *Integration of Endogenous Cultural Dimension Into Development (Vol. 2).* D. K. Printworld Pvt. Ltd.

Borda, I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Aljibe.

Calderón, B. (2018). "La ciudad educadora". Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana. *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (coord. por López, E., García, C. R. y Sánchez, M.), 895-906. Ediciones Universidad de Valladolid.

Calderón, B (2019). Una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que planchar". Estereotipos femeninos en la cultura social contemporánea: posibilidades de la música como recurso web 2.0 para educar en género, igualdad y derechos humanos desde la E.S.O. En *Educación y felicidad en las ciencias sociales y humanidades: Un enfoque holístico para el desarrollo de la creatividad en la era digital* (pp. 553-583) / coord. por Antonio Rafael Fernández Paradas [et. al.]. Tirant lo Blanch.

Calderón, B. y Fernández, A.I. (2021). Descubrir y aprender el patrimonio cultural y los valores democráticos a través de Patexplor@. *Didattica della storia* – 3, https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14084, 57-78.

Castaño, A. M. (2013). *El alma de los cuentos Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios.* Instituto Andaluz de la Mujer Consejería de la Presidencia e Igualdad Junta de Andalucía.

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Routledge.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria.* Morata.

Davallon, J. (2009). Patrimonio, preservación, investigación, objeto, colección, musealización. *Museología. Retorno a las bases*. Universidad de Lieja y Museo Real de Mariemont: ICOFOM.

Dr. Stain (Flor Gpe. Ortiz R.) (2014). Definición de animación. En *Desarrollo visual y conceptual de un proyecto animado*. http://patrolgeist.com/definicion-de-animacion/

Espinosa, Mª. A., Ochaíta, E. y Ortega, I. (2003). *Manual formativo para la promoción de la no violencia.* BICE-Plataforma de ONG de Infancia-Proyecto DAPHNE.

Estepa-Giménez, J., Domínguez-Domínguez, C., y Cuenca-López, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 327- 336. Universitat de Lleida- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Etkin, Jorge Ricardo (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* McGraw-Hill Interamericana de España.

Gil-Alejandre, J. y Rivero-Gracia, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clío: History and History Teaching,* 40. http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf

González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación,* 7, 23-36.

Harris, J. (2011). Dialogismo y la experiencia del visitante. *El museo dialógico y la experiencia del visitante*. 40, 13-15. ICOFOM ISS.

Hernández-Cervantes, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *Revista de Investigación* 13, 31-39.

Hernández Hernández, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. Trea.

Heyking, A.V. (2012). *Historical Thinking in the Early Years.* Alberta Education.

Hooper-Greenhill, E. (1990). The Space of the museum. *Continuum: The Australian Journal of Media & Culture (3),* 1, 56-69.

Grupo Goofy. (Dirección). (2021). *La aventuras de Caterina Barbarroja*. [Cuento videonarrado]. E. INFANTIL. Profª Responsable: Belén Calderón Roca. https://www.youtube.com/watch?v=gVUP1Y2HZJk&list=PLlNScCPn0nv9uBN4KgqoOaloZ-PhHg-K5&index=24

Grupo Infancia (Dirección). (2021). *Blancanieves* [Cuento videonarrado]. INFANTIL. Profª Responsable: Ana Isabel Fernández Moreno. https://youtu.be/MbNrOjTP_CI.

Grupo Pluriemplead@s (Dirección). (2021). *El secreto de Gibralfaro.* [Cuento videonarrado]. PRIMARIA. Profª Responsable: Belén Calderón Roca. https://www.youtube.com/watch?v=rTZmvmnQJSI&list=PLlNScCPn0nv9uBN4KgqoOaloZ-PhHg-K5&index=24

Jódar, J. A. y Domene, R. (2017). Cuando un príncipe besa a una rana: ¡Sorpresa! Una propuesta didáctica desde la homosexualidad. *Foro de profesores de E/LE* (Ejemplar dedicado a: FORO DE PROFESORES DE ELE), 13, 189-203. https://doi.org/10.7203/foroele.13.10850.

Kazantzidou, D. y Kotsis, K. (2017) Errors and inaccuracies about the environment in fairy tales: An analysis of written tex, *Science Education: Research and Praxis*, 61, 9-23.

Levy, Gary D., Taylor, Marianne G. y Gelman, Susan A. (1995). Aspectos tradicionales y evaluativos de la flexibilidad en roles de género, convenciones sociales, reglas morales y leyes físicas. *Desarrollo infantil*. 66, n. 2 (abril de 1995) 515-531. https://www.jstor.org/stable/1131594

López, E. y Rafael Bisquerra, R. (2021). La educación emocional en la infancia: una herramienta pedagógica para el desarrollo humano. *Educadores: Revista de renovación pedagógica,* 277, 18-28.

Lozano-López, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de

innovación docente. *Clío: History and History Teaching*, 39. http://clio.rediris.es/n39/articulos/estherlozano.pdf

Lluch, G. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños.* Grupo editorial Norma.

Maroevic, I. (1997). *El rol de la musealidad en la preservación de la memoria.* http://www.icofom-lam.org/files/13_maroevic_musealidad_en_la_preservacion_de_la_.pdf

Mayo, P. (2013). Museums as sites of Critical Pedagogical Practice. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* (35), 2, 144-153.

Meland, A. (2020): Challenging gender stereotypes through a transformation of a fairy tale, *European Early Childhood Education Research Journal* (28), 911-922. Https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836589

Masoumi, D. (2021). Situating ICT in early childhood teacher education. *Education and Information Technologies (26*), 3009–3026. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7

Maturana, L. (2014). *Los niños pequeños y la lectoescritura audiovisual en la Sociedad de la Información.* Grupo Comunicar.

Miralles-Martínez, P. y Rivero-Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), 81-90.

Olivares-García, M. et al. (2019) 'Córdoba, through Children's eyes'. Assessing citizenship literacy in Early Childhood Education and Special Education classes, *European Early Childhood Education Research Journal (27)*, 1, 28-39. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556532

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania,* 40*,* 67-81.

Piaget, J. (2005). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño.* México, D.F.

PATEXPLOR@ (2021). Muestra audiovisual [Cuentos videonarrados] en Youtube. https://www.youtube.com/playlist?list=PLlNScCPn0nv9uBN4KgqoOaloZ-PhHg-K5

Rajadell-Puiggròs, N., Pujol-Maura, M., y Violant-Holz, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar, 25*. https://doi.org/10.3916/C25-2005-190

Riquelme Mella, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales* (tesis doctoral). URI: https://repositorio.uam.es/handle/10486/14319

Robinson, S. (2014). A Multicultural Fairy Tale for Teacher Educators. *National Association for Multicultural Education.* Tucson (AZ).

Rodari, G. (2004). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Planeta.

Rodríguez M. C. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: Una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1; (35). https://rieoei.org/historico/deloslectores/902Rodriguez.pdf

Seefeldt, C. (1993). History for Young CChildren. *NCSS, Theory an Research in Social Education, 21*(2), 143-155.

Senehi, J. (2002). Constructive Storytelling: A Peace Process. *Peace and Conflict Studies (9),* 2, 41-63. https://doi.org/10.46743/1082-7307/2002.1026

UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475

Wee, S.; Kim, K. y Lee, Y. (2017): 'Cinderella did not speak up': critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care (189)*, 11, 1874-1888. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417856

2

LAS MALETAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SU APORTACIÓN A LOS ODS

Gemma Muñoz García
Esther Jiménez Pablo

1. DEL MUSEO AL AULA: TODAS LAS VENTAJAS DE UNA MALETA DIDÁCTICA

Con este artículo nos proponemos dar a conocer el potencial educativo de las maletas didácticas como recursos para conocer y explorar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las aulas de formación del profesorado, en concreto, en el doble grado de Educación Primaria (EP) y Pedagogía (PED). Previamente a presentar la práctica que hemos diseñado en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), es necesario conocer qué simboliza una maleta didáctica a nivel cultural, desde múltiples enfoques que iremos desgranando poco a poco, como son: la revalorización del patrimonio; la difusión de las colecciones museísticas transportadas en maletas; el vínculo del sujeto que palpa su identidad cultural y la de otros a través de los objetos; la importancia del discente que aprende la Historia experimentando sensorialmente.

1.1. Las maletas didácticas en el contexto de los ODS

Para comenzar, se podría definir a las maletas didácticas como exposiciones en miniatura, utilizadas especialmente en las escuelas o en talleres de museos, que guardan objetos patrimoniales que permiten un aprendizaje interactivo y colaborativo entre docentes (el que orienta el conocimiento) y alumnado (el que interpreta el objeto que tiene entre sus manos) (Lavado Paradinas, 2013). Cabe aclarar que las maletas no sólo son utilizadas en espacios museísticos o académicos, sino que pueden llegar a ámbitos de educación no formal tales como los centros culturales, los centros de día para mayores, hospitales, etc., generando nuevos entornos de aprendizaje para toda clase de público. Esto último no ocurre en España, pero en

otros lugares como en Bogotá (Colombia) con las maletas del Museo del Oro lo han sabido potenciar a gran escala, con actividades adaptadas para todo tipo de público[1].

Otra ventaja de las maletas didácticas es que, por lo general, reproducen piezas del patrimonio histórico-cultural de un país que se guardan en museos locales o estatales de antropología, arqueología o arte; pero también pueden presentar réplicas de la identidad cultural del presente a través de maletas didácticas de cine, de música, de literatura, de baile, etc.[2] Las maletas didácticas que hemos utilizado para trabajar los ODS en el doble grado de EP-PED, tratan sobre temáticas concretas, en las que las piezas que las componen pertenecen a una misma cultura o a un mismo periodo histórico, y suelen reflejar la cotidianeidad de los grupos con los que se identifican (García Rubio, 2001), en este caso, nos referimos a una maleta didáctica de Historia de Roma. Desde nuestra experiencia, hemos observado que trabajar con las maletas didácticas en el aula hace que la posterior visita al museo sea más motivadora y enriquecedora.

De nuevo es preciso destacar el esfuerzo latinoamericano realizado en países como Colombia o en México (Alvarado Prieto et al. 2018; Aguilar Ugarte, 2017), por ejemplo, al lograr diseñar maletas didácticas de colecciones prehispánicas de numerosos museos locales distanciados entre sí, que prestan gratuitamente a los docentes de lugares allí donde un niño o una niña no puede acceder a conocer su patrimonio, como es el caso de escuelas en pleno Amazonas, en lugares desérticos, a miles de kilómetros de cualquier museo. Han sabido tejer toda una Red de maletas didácticas que se pueden solicitar desde una punta a otra de cada país. De manera que han conseguido que el alumnado se enriquezca culturalmente conociendo la forma de vida de sociedades amerindias desaparecidas o en vías de extinción, lo cual conecta perfectamente con los ODS, en concreto con el objetivo 16: *Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas*[3].

En cuanto al conocimiento que se alcanza con las maletas didácticas está íntimamente vinculado a la revalorización del patrimonio, de la memoria, de la historia, a través de un proceso de experimentación sensorial que genera un aprendizaje constructivo, interpretativo y reflexivo, que favorece en el alumnado participante su pensamiento crítico, y consigue un cambio en el significado de identidad cultural del participante, al alcanzar un mayor grado de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida muy diferentes. Se trata, por tanto, de acercar el patrimonio a las aulas, y de repensar en los Museos como nuevos espacios interactivos, capaces de salir de sus salas. Es preciso incidir en la idea de que es un

---

[1] Se puede conocer a fondo el trabajo con las maletas en el Museo del Oro de Bogotá en https://www.banrepcultural.org/proyectos/maletas-didacticas-del-museo-del-oro

[2] En este sentido, cabe destacar las maletas didácticas de la Filmoteca de Catalunya y el Museu del Cinema de Girona como recurso docente gratuitos que sirven para experimentar con el alumnado escolar cómo se hace el cine, además de integrar el mundo cinematográfico en el currículo educativo. https://www.filmoteca.cat/web/es/node/121

[3] Objetivo 16 de los ODS: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/

aprendizaje "multisensorial" (Aguilar Ugarte, 2017), en el que las piezas no son únicamente observadas como ocurre en las vitrinas de los museos, sino que son palpadas y examinadas, incluso, en algunas casos, utilizadas como antaño, lo que permite ir más allá de un conocimiento visual que se torna a veces insuficiente, pues al sumar el tacto, se puede notar el peso, sentir el material, percibir nuevas formas, texturas, en definitiva, permite al alumnado desarrollar su creatividad, además de obtener una mejor interpretación porque cuentan con más información a su alcance (Álvarez Domínguez, 2013). Por otra parte, si las exposiciones de los museos tienden a ser más inclusivas y equitativas socialmente, las maletas didácticas siguen esta misma línea, convirtiéndose en herramientas educativas muy útiles para trabajar los ODS, ya que se pueden adaptar, por ejemplo, a cualquier diversidad funcional, no sólo porque se pueden tocar las piezas o escuchar sus sonidos, incluso percibir olores, sino porque también se puede recrear su uso, tal y como las emplearon los grupos humanos del pasado, o adaptar nuevas actividades a cualquier público. En esto ayuda que, por regla general, las maletas didácticas llevan incorporadas un conjunto de actividades para ser realizadas en el aula en distintos cursos, en el caso de que carezcan de ellas, o no sean útiles para un fin concreto, deben ser elaboradas por los docentes, como hemos hecho nosotras al querer vincular las actividades al reto de los ODS y la Agenda 2030.

En cuanto al papel del docente, a través de este recurso, se cambia su tradicional rol en el aula. Se le reeduca, sacándolo de su modelo de enseñanza de confort, convirtiéndolo además de en guía del conocimiento que hace pensar en el aula, en un portador de valores culturales, lo que se desprende del trabajo sensorial con las piezas (Delgado Cerón y Mz-Recamán, 1990). De esta manera, el papel del docente es favorecer que el alumnado aprenda dinámicamente y se convierta en protagonista de su propio aprendizaje.

Para sacar el mejor rendimiento posible a las maletas es importante que los docentes apliquen un buen método como es el utilizado en la didáctica del objeto (Santaca i Mestre y Serrat Antolí, 2005), dirigiendo preguntas a la pieza para saber qué grupos humanos la crearon, los materiales que escogieron, por qué tiene esa forma, para qué servía el objeto, cuándo se utilizaba, por qué hoy ya no se utiliza, qué otras utilidades podría tener, qué significado adquiría en el seno de la cultura a la que representa, etc., Consiguiendo así generar entornos de aprendizaje más inclusivos, que a la vez permiten visibilizar discursos históricos en torno a la vida cotidiana de categorías sociales olvidadas.

2. LA CULTURA MATERIAL COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR AL MIRAR AL PASADO

En los últimos años, la arqueología, en cuanto a disciplina científica que estudia e interpreta el pasado histórico en base a la cultura material, constata

la imposibilidad de separar sujetos y objetos en el análisis de una cultura (Hernando, 2012: 19). Por ello, la dificultad que entraña la enseñanza del tiempo histórico en contextos educativos formales puede apoyarse en la cultura material para facilitar la comprensión del pasado, incorporando perspectivas sociales que contribuyan desde la empatía histórica (Doñate y Ferrete, 2019) a dar respuestas a problemas del presente, revalorizando el patrimonio cultural. Mencionábamos también la potencialidad metodológica que supone la didáctica del objeto que aporta beneficios que ya señalaban Santacana i Mestre y Serrat (2005), como fijar la imagen del concepto al que aluden transformándose en elementos de referencia y de soporte de la memoria, generar la atracción del público convirtiéndose en enigmas por resolver, permitir la formulación de hipótesis y el desarrollo del método analítico, mejorar inducciones históricas, fomentar la imaginación, y finalmente generar esa empatía a la que aludíamos.

Presentamos en las siguientes líneas el desarrollo de una acción didáctica destinada a alumnado de tercer curso del doble grado de Maestro de EP- PED[4], formado por cuarenta y ocho alumnos y alumnas, en la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Para su realización, nos acercamos a la idea de experimentación sensorial llevada a cabo en el Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales donde trabajamos con réplicas y reproducciones, de época romana. Entre ellos se encuentran las siguientes piezas: un *lararium* pompeyano, una muñeca articulada, una escultura de una matrona romana, un diploma militar, un vaso de vidrio, un denario romano con la efigie de Augusto, una fíbula zoomorfa patricia, una lucerna con la representación del Dios Baco, un fragmento de mosaico con decoraciones geométricas, una tablilla de cera, un recipiente cerámico de *terra sigilata* con decoraciones de escenas de caza y lucha de gladiadores, un brazalete de bronce y un pasador de pelo de plata con la representación de una mujer que sostiene en sus brazos a un bebé.

2.1. La formación del profesorado a través de la experimentación del patrimonio cultural

Realizar esta actividad en el contexto del Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales, permite enseñar a elaborar hipótesis sobre determinados hechos y a su fundamentación a través de fuentes de diversa naturaleza (objetos materiales, restos arqueológicos, documentos escritos, relatos orales, imágenes,

[4] Este trabajo se incluye dentro de los siguientes proyectos y grupos de investigación: Grupo de investigación UCM, Facultad de Geografía e Historia: Gestión del Patrimonio Cultural (941794); Proyecto I+D Agencia estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e innovación (2020-2024): Vida cotidiana, sacralidad y arte en los pueblos de indios de la monarquía hispana (PID2020-118314GB-I00).

Proyecto de Innovación Docente: *Laboratorio didáctico de individuos y sociedades al margen de la Historia (nº16)*, Convocatoria 2021-2022, Vicerrectorado de Calidad de la UCM.

etc.) (Satancana, 2005). En nuestro caso trabajaremos sobre objetos materiales especialmente. Todo ello conecta directamente con el ODS 4, *Educación de calidad,* porque sin duda ofrece la posibilidad de accesibilidad en condiciones de igualdad al patrimonio cultural, de contribuir a configurar identidades y de formar en un espíritu analítico y crítico desde las Ciencias Sociales.

La acción didáctica en su conjunto se sustenta en tres fases. La primera es expositiva, a través de la cual se proponen dos sesiones, una de aproximación a la metodología a la didáctica del objeto atendiendo a las formulaciones de Santacana i Mestre y Serrat (2005). Y la otra, de fundamentación teórica en torno a la Historia del Arte romano. En una segunda fase, el alumnado asiste al Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales[5], donde son presentados los diferentes objetos para la realización de la actividad. Finalmente, en la tercera fase, el alumnado trabaja en grupos para investigar, hacer fotos, debatir, analizar e interpretar el material generado. El objetivo es dar respuesta a los ejercicios contenidos en las cinco unidades de análisis propuestas referidas a la antigüedad romana: El poder y su representación; el mundo de las creencias; el embellecimiento de la vida cotidiana; la sociedad romana, mujeres y niños invisibilizados; y artesanías Vs arte romano.

El alumnado, distribuido en 10 grupos de entre 4 y 5 miembros cada uno, tendrá que dar respuesta al análisis de una de las unidades. Cada unidad (cinco en total) será por tanto trabajada por dos grupos distintos (diez en total).

La acción didáctica llevada a cabo en el Laboratorio se estructura atendiendo a un proceso de experimentación sensorial por medio de la interacción del alumnado con las piezas. Con ello, se pretende acercar el patrimonio cultural al alumnado a través de la manipulación, motivar interpretaciones respecto al uso, función y significado de las piezas, despertando su curiosidad. En segundo lugar, se provoca una lluvia de ideas entre el alumnado, guiada por las docentes, donde se invita a confrontar lecturas asociativas entre el patrimonio cultural y la sociedad del pasado y la actual, a través de temas polémicos relevantes, tales como la desigualdad, la sostenibilidad, la educación, etc., todos ellos con una presencia destacada en los ODS. En este caso, se lleva a cabo promoviendo la participación y estimulando la capacidad de observación, descripción, análisis e interpretación de las piezas y su contexto de producción y uso cultural, significando aspectos como: tamaño de la pieza, forma, color, material, propiedades, decoración, función, etc., atendiendo a aspectos eminentemente de contenido histórico-artístico. Se atribuirá un valor social al patrimonio a través de espacios domésticos de representación, vida cotidiana, desigualdades sociales, invisibilidad de categorías sociales, etc. Con esta fase, se pretende conseguir la estimulación de las competencias lingüística, expresiones culturales,

[5] De la Facultad de Educación de la UCM.

sociales y cívicas. Se introduce al alumnado en el proceso de investigación en Ciencias Sociales, promoviendo el fomento del pensamiento crítico en torno a cuestiones sociales, para en última instancia generar respuestas y soluciones creativas a problemas del presente. La acción didáctica concluye con la distribución del alumnado en grupos y el reparto de las unidades de análisis. Cada grupo debía elegir entre las piezas expuestas, cuáles eran aquellas que mejor representaban su unidad de análisis. Ésta, se orientaría en torno a un trabajo de investigación patrimonial sobre las piezas desde el punto de vista artístico, y sobre su contexto sociocultural. Finalmente, se debía proponer una acción didáctica cuyas estrategias condujeran a fomentar los ODS.

2.2. Una maleta didáctica de Historia Romana que trasciende el propio objeto y lo acerca a los ODS

El objetivo general por tanto que perseguimos en esta práctica de aula consiste en conectar el pasado histórico con el presente del alumnado a través de problemáticas sociales actuales, identificadas dentro de los ODS, mediante el pensamiento analógico, inductivo y crítico, tomando como centro de la acción didáctica réplicas y reproducciones patrimoniales de la Historia de Roma. La actividad pretendía estimular sensorialmente al alumnado, acercando de manera significativa la Historia de la vida cotidiana de la Antigua Roma. En definitiva, esta actividad persigue potenciar el acceso a la *cultura de calidad*[6]. Ello permite la revalorización del patrimonio cultural, adecuándose a aspectos curriculares de EP atendiendo al actual RD126/2014[7] por el que se reconoce la herencia cultural como "riqueza que hay que conocer, preservar y cuidar" (p.23). La actividad da respuesta al estándar de aprendizaje evaluable contenido en el propio RD, en el Bloque la Huella del Tiempo el punto 3.6, "(…) describe las características básicas de la vida en aquel tiempo, en especial las referidas a la romanización" (p.25). Pero, además, de manera concreta en cuarto curso de EP, atendiendo al Decreto 89/2014[8], contamos con contenidos como: "La Romanización. La Hispania romana" (p.24).

Atendiendo al papel que las Ciencias Sociales confieren en el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social que contribuyen a fomentar, a continuación, recogemos (Tabla 1) los resultados de la vinculación que el alumnado establece con los ODS en su propuesta.

---

6 Meta 4.1 del ODS 4, recuperado 20 de diciembre de 2021 https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

7 RD 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de EP. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

8 Decreto 89/2014 de 24 de julio por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de EP. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button

TABLA 1. Vinculación del alumnado entre las unidades de análisis y los ODS

Unid. análisis	Objetivos y estrategias didácticas	ODS
El poder y su representación.	Comprender la Historia de Roma significando desigualdades sociales y diferencias de género. Estrategias: dramatización, recreación y juegos de rol.	4: Educación de calidad. 5: Igualdad de género. 10: Reducción de las desigualdades.
	Acercar el concepto de desigualdad social en la Antigua Roma para analizar las desigualdades en la actualidad. Estrategias: dramatización, narrativa y juegos de rol.	Todos los ODS.
El mundo de las creencias.	Acercar al alumnado el significado y trascendencia del Edicto de Milán y los espacios domésticos de representación de las creencias. Estrategias: investigación, representación dramática con materiales reciclados.	4: Educación de calidad. 12: Producción y consumo sostenible.
	Concienciación del alumnado en torno a las opresión y desigualdades. Estrategia: Debate.	5 Igualdad de género. 10. Reducción de desigualdades. 16. Paz, justicia, instituciones sólidas.
Embellecimiento de la vida cotidiana.	Integrar la idea de sostenibilidad con materiales reciclables. Estrategia: simular un banquete romano, dramatización y recreación plástica.	1. Fin de la pobreza. 5. Igualdad de género. 10. Reducción de las desigualdades. 13 Acción por el clima.
	Partiendo de los objetos y una imagen de Roberto Bompiani, Il triclinio, reflexión en torno a la sostenibilidad de nuestro sistema que genera desigualdades en el acceso a la riqueza. Estrategia: composición de un relato.	1. El fin de la pobreza. 2. Hambre cero. 10. Reducción de las desigualdades.
Sociedad romana. Mujeres y niños invisibilizados.	Comparación entre la sociedad romana y la actual (la infancia y la mujer). Estrategias: se parte de los objetos y fuentes documentales.	1. Fin de la pobreza. 4. Educación de calidad. 5. Igualdad de género. 10. Reducción de las desigualdades.
	Partiendo del objeto, debate sobre la desigualdad y promover el uso de materiales sostenibles. Acercarse a la imagen de la mujer en el pasado. Estrategia: investigación, composición.	5. Igualdad de género. 10. Reducción de las desigualdades. 12. Producción y consumo responsables.
Artes y artesanías.	Se enfatiza empatía histórica y reflexión crítica. Estrategia: juego de rol. Análisis de la sociedad actual para elaborar un modelo social del bienestar. Roles de género.	1. Fin de la pobreza. 10. Reducción de las desigualdades. 12. Producción y consumo responsables.
	Propuesta de proyecto de industrialización sostenible. Estrategias: Empleo de maletas didácticas.	9. Agua, industria, innovación e infraestructura.

Fuente de elaboración propia

3. CONCLUSIONES

El pasado nos ofrece escenarios extraordinarios desde los que reflexionar en torno a nuestros propios modelos sociales actuales. El distanciamiento que en ocasiones hay entre las disciplinas histórico-artísticas y el alumnado, se reduce notablemente si se introducen espacios de experimentación sensorial en los que el alumnado es capaz de aprender a través de sus propias percepciones. Acercar el pasado al alumnado a través de réplicas y reproducciones didácticas, permite la apropiación de significados por su parte, generando aprendizajes asociativos atendiendo a procesos de investigación propios de las Ciencias Sociales tales como la observación, descripción, análisis e interpretación de aspectos sociales. Por ello, la introducción de los ODS, concebidos como objetivos globales destinados a aportar soluciones sostenibles en aspectos como el clima, la paz y la justicia, la educación de calidad o la reducción de las desigualdades, pone en contexto cuáles son los principales desafíos globales, invitando a generar propuestas que, analizando el pasado, pongan en valor las soluciones que otras sociedades dieron a problemas o situaciones similares. El alumnado ha propuesto estrategias didácticas con este fin, partiendo de: debates, dramatizaciones y narraciones para establecer estas relaciones asociativas. Los ODS más significados en las propuestas didácticas han sido: la reducción de las desigualdades, educación de calidad, diferencias de género y producción y consumo responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Domínguez, P. (2013), Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la escuela, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 90-97.

Aguilar Ugarte, P. (2017). "Maleta didáctica para reconstruir la Historia de México. Un recurso para la interpretación del patrimonio". *Acervo Mexicano: Legado de Culturas* / coord. por E. Galicia Isasmendi, F. Quiles García, Z. Ruiz Romero, 220-233.

Alvarado Prieto, J. et al. (2018). *Maletas didácticas: Construcción de Patrimonio e Identidad en el Instituto Pedagógico Nacional.* Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Departamento de Psicopedagogía. Línea de investigación Pedagogía y Didáctica Bogotá D.C.

Delgado Cerón, I. y Mz-Recamán, C. I. (1990). *El museo como ente educador*. Boletín Museo del Oro, 28, 15-37.

Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 7-60.

García Rubio, A.I. (2000-2001). La Maleta Pedagógica: un proyecto educativo para el Museo Nacional de Machado de Castro, *Revista Imafronte*, 15, 85-102.

Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz. Conocimiento.

Lavado Paradinas, P. J. (2013). "Maleta didáctica de arte mudéjar. Una oferta para el aula y el público en general". *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis* / coord. por M. I. Álvaro Zamora, C. Lomba Serrano, J. L. Pano Gracia; G. M. Borrás Gualis (hom.), 423-437.

Santacana, J. y Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica*. Ariel.

Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 43, 2005, 7-14.

3

TEXTRINA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS ARQUEO-EXPERIMENTAL DEL ARTESANADO TEXTIL ROMANO EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

Macarena Bustamante-Álvarez
Ignacio Simón Cornago
Mª Dolores Mirón Gabriel
Jesús Gámiz Caro
Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez
Leyre Morgado-Roncal

1. INTRODUCCIÓN

El fin de este proyecto es la creación de una colección de referencia de instrumentos vinculados con la producción textil en época antigua. El proyecto se desarrollará en el Departamento de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada (UGR) y entronca con una larga tradición de colecciones universitarias como la del *Ashmolean Museum* (*University of Oxford*). La utilidad de estas colecciones es plenamente vigente en distintos ámbitos universitarios ya que muchos centros (tanto de formación como de investigación) las consideran como una herramienta de vital importancia. Estas permiten acercar al alumnado algunas de las prácticas artesanales más antiguas de la Humanidad, la textil.

Este Departamento cuenta en la actualidad con varias colecciones fruto de la actividad investigadora de algunos de sus componentes (Dorado et al. 2018; Esquivel et al. 2018; Martínez et al. 2018 o Bustamante-Álvarez, 2020). Esto genera un amplio abanico de recursos docentes. Sin embargo, estas colecciones albergan fundamentalmente elementos cerámicos -algunos incluso dentro de la cadena operativa textil, caso de los *pondera* (pesos) o fusayolas del artesanado textil-. Aunque la mayor parte de los instrumentos del artesanado textil quedan fuera de estas colecciones (agujas, cardadores o,

incluso, el propio telar). Por ello, consideramos que el fin de este proyecto se puede dividir en tres apartados:

- Construcción de un telar a partir de los principios básicos de la Arqueología Experimental.
- Recreación de los principales instrumentos asociados a la producción textil. De nuevo siguiendo la metodología de la Arqueología Experimental y con los objetos recuperados en yacimientos romanos como modelo.
- Uso del telar, así como el instrumental con el fin de ilustrar el proceso productivo textil. Se procederá a tejer un *sagum*, típica prenda de lana de época hispanorromana.

Todo ello se desarrollará en el marco de un proyecto de aprendizaje colaborativo que implica a distintas asignaturas desarrolladas a lo largo del curso 2021-2022, de ahí que los resultados que ahora presentamos sean preliminares. Así, y con el fin de diseñar un material que sirva a las prácticas docentes de las diferentes materias impartidas en los distintos Grados (Historia, Arqueología, Ciencias de la Educación), Posgrados (Máster de Arqueología y Doctorado) y Aula de Formación Permanente, se pretende orquestar una colección de referencia con una ordenación precisa, de modo que pueda constituirse como la base de un aprendizaje más dinámico, que revitalice las actuales clases magistrales.

Este proyecto complementará los datos expuestos en las aulas y, además, servirá como elemento de análisis y comparación en las intervenciones arqueológicas y las investigaciones que desarrollan actualmente los distintos proyectos y equipos de investigación activos.

2. ORIGEN DEL PROYECTO

El Departamento de Prehistoria y Arqueología, Historia Antigua y Didáctica de las Ciencias Sociales, en los que trabajamos los docentes que presentamos esta propuesta, tienen bajo su tutela amplias e interesantes colecciones de referencias que permiten el análisis de la cotidianeidad tanto de la época prehistórica como histórica. Esto se ha podido desarrollar gracias a las investigaciones que el profesorado adscrito ha ido desarrollando. Sin embargo, estas colecciones afectan, fundamentalmente, a la cerámica y, en menor medida, a otros elementos (elementos líticos, materias primas, arqueofauna, etc.).

Creemos que una producción tan ancestral y desarrollada hasta la actualidad como es la textil no está representada en la colección por lo que la elaboración de los instrumentales insertos en su cadena productiva, así como de un telar elevado, puede ayudar a comprender este complejo arte-

sanado. A ello le debemos unir que este tipo de actividades, desde el punto de vista técnico, han sido silenciados al insertarse dentro de las prácticas cotidianas. De igual modo, la esfera eminentemente femenina de esta producción será usada para favorecer la visibilidad del trabajo de las mujeres en época antigua.

Este proyecto surge, en primer lugar, por la grata experiencia docente desarrollada con el proyecto CRETA (plan Fido-UGR 2018, para más datos ver Bustamante-Álvarez, 2020) que nos ayudó a comprender la importancia de tener colecciones de referencia que ayudan al alumnado a comprender mejor los procesos productivos.

Y en segundo lugar, esta iniciativa nace al amparo de una línea de investigación desarrollada por alguno de los firmantes sobre el artesanado textil en época antigua con la publicación de varios libros a este respecto.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Tradicionalmente, las universidades y en especial los grados y másteres que cuentan con asignaturas de Arqueología se cimientan en sesiones teóricas por un hándicap básico: las piezas arqueológicas al ser únicas e irrepetibles no pueden ser almacenadas ni manipuladas fuera de los museos como queda patente en las diversas legislaciones que afectan a esta materia. Esto generaba que, hasta hace poco tiempo, el alumnado se formaba sin tener un contacto directo con los materiales con los cuales se iba a enfrentar en su vida profesional.

Este parcial inmovilismo comenzó a cambiar gracias al desarrollo del plan Bolonia con nuevas iniciativas que ayudaban a implementar clases más dinámicas y prácticas. En este sentido el Departamento de Prehistoria y Arqueología es pionero dentro de la Universidad de Granada en la conformación de colecciones de referencia a partir de reproducciones que permiten paliar esta limitación en la docencia como se puede comprobar en el laboratorio *D. Antonio Arribas*.

Este proyecto ayudará:

- A construir todos los elementos de la cadena productiva textil, desde las agujas hasta el telar, favoreciendo así al mejor entendimiento del aprovisionamiento y elaboración de los mismos.
- Una vez construido llevaremos a cabo la construcción de una prenda típica de la península ibérica en época antigua, un *sagum*.
- Permitirá contar con un telar dentro de la colección de referencia del Departamento de Prehistoria y Arqueología que se podrá usar en el desarrollo de las asignaturas insertas dentro de la rama de la Arqueología Experimental. Esto mejorará las colecciones de este Departamento, de la Facultad y, en general, de la Universidad de Granada.

- Estos elementos acercarán a los alumnos a la realidad arqueológica de forma más directa que las diapositivas de los power points y otras de las tradicionales representaciones gráficas (láminas, dibujos, fotografías, etc.). En consecuencia, esto permitirá una preparación más real del alumnado para su futuro profesional.
- Todos los elementos generados serán susceptibles de ser analizados desde diversas ópticas (tecnológica, traceológica…) al ser inventariados tras su propia generación. De igual modo, tras su correcta documentación gráfica se incluirán dentro del Museo Virtual del Departamento de Prehistoria y Arqueología.
- Por la novedad de este Proyecto, hasta el momento no desarrollado, podrá generar un reclamo para investigadores de otros ámbitos.

3.1. Justificación del proyecto. Fundamentación psicopedagógica

El diseño de una colección de referencia asociada al mundo textil, donde el alumnado sea el mismo que gestione los materiales para su estudio, claramente, aumenta las posibilidades de éxito de este proyecto y fomenta una mayor clarividencia ante posibles problemas. A ello hay que unirle que es una de las actividades económicas más renombradas en época antigua en la península ibérica lo que genera que sea una materia de estudio ineludible para analizar la Arqueología Clásica.

El proyecto *Textrina Universitaria* atiende a los siguientes aspectos básicos para el desarrollo de un proyecto de estas características que nos ayude a crear un sistema universitario adecuado a los principios psicopedagógicos del siglo XXI:

- *Inclusión:* dentro de un concepto de universidad de todos y para todos.
- *Diversidad:* que permita la formación de todos los agentes del proceso educativo.
- *Transversalidad:* que facilite la aplicación de conocimiento a otros campos del conocimiento.
- *Aprendizaje activo y colaborativo:* donde el alumnado sea el que marca las pautas de su aprendizaje.
- *Acompañamiento tutorial* por parte del docente pero inserto en la misma cadena formativa.
- *Diseño de posibles planes de contingencia* y facilidad ante la resolución de problemas de manera colaborativa.
- *Puesta en práctica de los principios teóricos analizados* a lo largo de la carrera lo que supone un ensayo práctico del perfil profesional a desarrollar en un futuro.

4. OBJETIVOS

El objeto fundamental de este proyecto es generar una colección de referencia de instrumental asociado al artesanado textil en época antigua, desde el siglo I a.C. hasta época tardoantigua a partir de los principios de la Arqueología Experimental hecho por los alumnos de las diversas asignaturas que se proponen. A ello hay que unirle que además de la generación del material se acompañará el uso y disfrute del telar al intentar tejer una prenda típicamente hispana, el *sagum*.

Sin embargo, por su carácter artesanal, esta colección será útil para conocer esta economía desde época antigua hasta la industrialización del siglo XIX. Estas piezas quedarán bajo la titularidad del Departamento de Prehistoria y Arqueología y estarán a disposición de cualquier docente de la Universidad de Granada que precise de ellas.

La colección constará de dos conjuntos materiales fundamentales:

El Instrumental menor o *instrumenta textilia*. Agujas, husos, pesas, cardadores, tijeras, telares de mano, entre otros. Estos nos ayudarán a conocer el desarrollo de este trabajo de manera pormenorizada (Imagen 1).

IMAGEN 1. Instrumenta textilia recreados con el proyecto



Fuente: elaboración propia

El telar vertical. Una herramienta de trabajo estática y reutilizable (Imagen 2).

IMAGEN 2. El telar vertical resultante y un detalle de sus partes



Fuente: elaboración propia

Los *instrumenta textilia* constituyen la evidencia arqueológica más abundante de esta actividad artesanal. Asimismo, el instrumental es muy variado y nos permite conocer las distintas fases del ciclo productivo textil (captación de materias primas, hilado, confección del tejido, actividades accesorias, etc.). Sin embargo, se trata un aspecto que en la *Hispania* romana no había sido investigado sistemáticamente, pero sí en otras zonas del Imperio (Cheval, 2011, Médard, 2020). Afortunadamente, el interés creciente por la temática ha impulsado esta línea de investigación. De hecho, varios de los investigadores del proyecto se centran en esta dirección y son pioneros para la península ibérica.

Esta colección quedará custodiada dentro del laboratorio Antonio Arribas, así como en los diversos laboratorios con los que este Departamento cuenta en la Facultad de Filosofía y Letras. Esto favorecerá que el mismo quede al alcance de todo el alumnado, así como de los usuarios que se acerquen a esta línea de trabajo.

Además, estas piezas se ordenarán a partir de fichas catalográficas que esperamos incluir dentro del Museo Virtual del Departamento ayudando así a su consulta desde cualquier parte del mundo siguiendo los principios de la ciencia *Open Access*.

El instrumental pequeño podrá ser transportado por los docentes a las aulas estipuladas, sin embargo, el telar, debido a su volumen, quedará expuesto en

el mismo sitio con las convenientes medidas de conservación sin posibilidad de ser transportada.

La colección se articulará así en tres dimensiones:

- Construir y reproducir el instrumental atendiendo a los criterios ya expuestos en los otros puntos. Esto será desarrollado por los propios alumnos bajo la tutorización de los docentes.
- Intentar usar el telar y el instrumental para tejer un *sagum*. De igual modo, será abordado por los propios alumnos (Imagen 3).
- Catalogación para su consecuente custodia dentro del laboratorio *D. Antonio Arribas.*

Con ello, pretendemos convertir esta colección en un referente dentro de los estudios del artesanado de época antigua. Los objetivos básicos del proyecto se enumeran a continuación y serán desarrollados a partir de las sesiones prácticas definidas para las asignaturas del Grado de Historia, Arqueología o Educación Primaria. También afectarán a la docencia de posgrado (Máster de Arqueología) y al Aula de Formación Permanente. Para ello se plantea una actividad basada en el aprendizaje colaborativo en la que los alumnos por grupos puedan afrontar la culminación del telar y la colocación de cada una de las piezas.

IMAGEN 3. Recreación de telar de mano y uso por parte de los alumnos del Grado de Arqueología



Fuente: elaboración propia

Entre los objetivos:

a) Búsqueda de paralelos en publicaciones científicas de esta materia.
b) Desarrollo y recreación de estos materiales.
c) Gestación de una base de datos donde recoger una ficha catalográfica de dichas piezas.
d) Documentación gráfica de las mismas.
e) Custodia de todas las piezas en un ambiente y recipientes adecuados.

Para conseguir que este proyecto tenga una correcta aplicación es necesario tener claro una serie de objetivos:

1. Generar recursos docentes con los que no cuentan las colecciones de referencia de la Universidad de Granada. Concretamente, dotar al departamento de recreaciones de instrumental textil, así como de un telar que pueda usarse y explicar así tecnológicamente esta manufactura.
2. Facilitad el aprendizaje activo y colaborativo.
3. Ayudar a la futura comprensión del artesanado textil no sólo para el alumnado sino también a cualquier investigador que se acerque a la materia.
4. De igual modo, queremos que se desarrolle como una actividad docente colaborativa, compartida por los docentes y alumnos de los grados que forman parte de esta propuesta. En este sentido, serán los propios alumnos los que, en colaboración de los profesores de dichas asignaturas, trabajen en equipo para construir y clasificar las herramientas textiles, además de emplearlas en el telar.
5. Para finalizar, ayudar a visibilizar y a valorar el trabajo, a menudo silenciado, del artesanado textil de época antigua, mayoritariamente desarrollado por mujeres.

5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Basándonos en los objetivos antes definidos planteamos la siguiente metodología:

- Búsqueda bibliográfica de instrumentos textiles localizados en yacimientos de época romana de la península ibérica.
- Reconstrucción del instrumental de cerámica (*pondera*, fusayolas) y hueso (agujas, punzones y espátulas) siguiendo los principios de la Arqueología Experimental (Imagen 4 y 5).
- Construcción de un telar vertical usando los principios de la etnoarqueología comparada (Imagen 2).

- Definición de un protocolo claro de clasificación que incluya los siguientes apartados y se inserte dentro de una base de datos:
    a) Información básica de las piezas.
    b) Análisis tecnológicos.
    c) Contexto y cronología.
    d) Documentación gráfica.
- Documentación gráfica de cada una de las piezas de la colección y recogida de la información existente.
- Realización de modelos 3D para aquellas piezas más significativas.
- Almacenamiento en sistemas de fácil accesibilidad física y que permita un adecuado grado de conservación del material según su naturaleza.

IMAGEN 4 y 5. Recreación de instrumental: pondus (peso) con inscripción y elaboración del instrumental con arcilla por parte de los alumnos del Grado de Arqueología de la UGR





Fuente: elaboración propia

6. RESULTADOS PRELIMINARES

El proyecto que hemos esbozado se encuentra en una fase primigenia de desarrollo por lo que los resultados aquí presentados son muy preliminares. En esta primera etapa se ha procedido a la construcción del telar, así como al diseño y manufactura del instrumental básico. Por tanto, se ha profundizado en el artesanado subsidiario de esta actividad económica (carpintería, trabajo del hueso o del metal). A ello le debemos unir un intenso rastreo de la historiografía contemporánea así como de la iconografía del momento con el fin de recrear el instrumental lo más fielmente a la realidad del momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bustamante-Álvarez, M. (2020, e.p.). Las colecciones cerámicas en ámbito universitario. Reflexión a partir de una experiencia en la Universidad de Granada. En VV.AA (Eds.), *Gestión de la cultura: lo que nos hace humanos*. Tirant lo Blanch.

Cheval, C. (2011). Le travail de l'os au service de l'artisanat textile: l'exemple de Pompéi. En C. Alfaro Giner, J. P. Brun, P. Borgard y R. Pierobon Benoit (Eds.), *Purpureae Vestes III. Textiles and Dyes in Antiquity. Textiles y Tintes en la ciduad antigua. Tissus et Teintures dans la cité antique. Tesuti e Tenture a la città antica. Actas del III Symposium Internacional sobre Textiles y Tintes del Mediterráneo en el mundo antiguo* (pp. 143-147). Universitat de València.

Dorado, A. *et al*. (2018). La Ceramoteca prehistórica. En F. Contreras y A. Dorado (Coord.), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología* (pp. 124-134). Universidad de Granada.

Esquivel, J. A. *et al*. (2018). La Craneoteca. En F. Contreras y A. Dorado (Coord.), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología* (pp. 110-124). Universidad de Granada.

Martínez, R. 2018. La Colección de malacofauna. En F. Contreras y A. Dorado (Coord.), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología* (pp. 141-148). Universidad de Granada.

Médard, F. 2020. *L'artisanat du textile à Pompéi au Ier siècle après J-C: Vestiges textiles et outillages*. Collection du Centre Jean Bérard.

4

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS REDES SOCIALES A TRAVÉS DE LA HISTORIA: EL PROYECTO PRETERITUM

Laura Arias Ferrer
Alejandro Egea Vivancos
Delfina Roca Marín

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, donde todo lo que se necesita se encuentra a un golpe de clic, es imprescindible un replanteamiento sobre qué enseñar. Más aún en aquellas materias que, por las razones que sean, están unidas parece que sin remedio a un proceso de enseñanza-aprendizaje anclado en la memorización. Ya son copiosas las investigaciones que han demostrado que, a pesar de la cantidad de horas de contenidos históricos recibidos en la escuela y en los institutos, es bastante escaso el conocimiento histórico que los estudiantes llevan consigo al llegar a los estudios superiores (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019; Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2018; Sáiz, 2018; Sánchez et al., 2016). ¿Qué recuerdan? ¿Lo visto en clase? Desgraciadamente no. Lo que saben o creen saber de historia proviene en gran medida del cine, series, videojuegos, literatura o tradiciones locales. Por lo tanto, esa información histórica viene contaminada, si se nos permite esa expresión, de estereotipos o falsas ideas. Y lo más preocupante es que se trata de un problema común en varios países (Kühberger, 2021). Esta visión de la historia hace que el ahora joven, pero en el futuro adulto, ciudadano y elector, posea un conocimiento altamente sesgado, parcial y muchas veces vinculado en exclusiva con una historia nacional, excluyente en ocasiones (Andreu-Mediero y Ouhamid-Zahri, 2021; Ibáñez Llorente y Alonso-Centeno, 2021; López Rodríguez, 2020). Con este síntoma, internet y las múltiples aplicaciones utilizadas hoy en día por jóvenes y adultos se han convertido en un vehículo perfecto para la expansión de este tipo de ideas (Gutierres, 2020). Por todo ello, resulta urgente el crear los mimbres para

caminar hacia una ciudadanía crítica, de verdad, que empodere a los agentes sociales para tomar decisiones informadas. En esta labor, la materia de Historia tiene mucho que aportar.

En este contexto surge PreteritUM. La Universidad de Murcia, en concreto su Unidad de Cultura Científica y de la Innovación y el grupo de transferencia Laboratorio Temporal, con la financiación de la FECYT y la colaboración de diferentes instituciones regionales, busca promover con este proyecto la cultura científica y el desarrollo del pensamiento crítico a través de la Historia y su método científico, siendo esta disciplina el hilo conductor. En este sentido, PreteritUM pretende dotar al ciudadano de un espacio de reflexión crítica que le acerque al proceso de construcción de la historia, que le ayude a identificar la intencionalidad que subyace a las muy diversas narraciones históricas y que le anime a contrastar y evaluar las fuentes a su disposición para poder realizar argumentaciones fundamentadas.

2. LA NECESIDAD DE INTRODUCIR EL DEBATE HISTÓRICO EN LAS AULAS

Son muchos los elementos que hacen que este proyecto sea necesario. La disciplina histórica posee un problema de gran importancia que hace que sea urgente actuar en este ámbito: el descrédito (o profundo desconocimiento) hacia el oficio del historiador. Del mismo modo que dentro de cada persona hay un entrenador de fútbol o más recientemente un epidemiólogo, todo aquel que lee un libro de historia o ve un documental se considera historiador. Si es así, esta sería sin duda una de las carreras universitarias más cortas a pesar de ser una disciplina de conocimiento con miles de años de tradición. Y es que el conocimiento histórico está presente en las tertulias de café o incluso en las comidas familiares. ¿Quién no tiene un amigo o cuñado "historiador" que cuando le rebates algo con datos y más datos te contesta: "esa es tu opinión, yo opino otra cosa"? Sin embargo, la historia y el oficio del historiador es algo que va más allá de la mera opinión y requiere de un conocimiento especializado y una metodología científica concreta que usualmente es ajena al lector o espectador, consumidor acrítico de historia (o historias).

En el ámbito educativo, la enseñanza de la Historia sigue equiparándose, tristemente, a la memorización. Aunque la literatura científica de los últimos 20 años está de acuerdo en la importancia de reemplazar el aprendizaje memorístico con formas más críticas de participación (Santisteban et al., 2010; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001), la realidad es que, en muchos casos, las clases de esta materia permanecen fosilizadas en el tiempo y se caracterizan demasiado a menudo por el aprendizaje de tediosas listas de hechos, fechas y nombres propios. Este enfoque descuida algunas de las ventajas educativas

que ofrece la disciplina: la creación de ciudadanos activos, creativos, críticos e informados, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de crear argumentos basados en pruebas y una exploración de los múltiples puntos de vista que subyacen (Barton y Levstik, 2009).

Las acciones diseñadas en este proyecto buscan influir tanto el sector educativo (en el cuerpo docente y en el estudiantil) como en la sociedad en su globalidad mediante la promoción de nuevas formas de comunicación del conocimiento.

En este sentido, se debe señalar un importante elemento al que hacer mención, y es que, precisamente, en el ámbito de la divulgación científica la historia está escasamente (y pobremente) representada. A veces aparece asociada a efectivas imágenes, infografías y recursos, pero que en realidad esconden un discurso cerrado, críptico, cargado de datos y de escasa conexión con los problemas que realmente rodean al ciudadano. No solo es necesario cambiar el envoltorio, la estética, sino que el discurso de aproximación a la historia ha de ser igualmente modificado mostrando el entramado completo, no solo el resultado final. Además, se hace vital partir de la cultura histórica de los interlocutores a los que queremos informar: si no se atienden a sus ideas previas (bien o mal fundamentadas) y se reconstruye su conocimiento de base no se hará otra cosa sino acrecentar los mitos, mantener los postulados erróneos y sumar información a la incorrecta estructura inicial de la que normalmente se parte. El espectador suele filtrar los datos en busca de la información que le es familiar, y asimila y acomoda los nuevos datos a aquellos que conoce y dan autenticidad a su relato. Romper los mitos y estereotipos es fundamental, generar un nuevo conocimiento científico es clave y, para ello, una nueva forma de comunicación es necesaria. Es ahí donde este proyecto centra sus esfuerzos.

La situación sanitaria actual COVID-19 ha incentivado, además, el consumo de información a través de las redes sociales. Las noticias falsas o fake news y el discurso de odio son dos tendencias que parecen haber inundado las redes, llegando a haber sido acuñado por Naciones Unidas el término virus of hate (Gutierres, 2020). En esta tendencia, la historia ha sido y es utilizada arbitrariamente para sustentar argumentos de exclusión, de confrontación y de exaltación de lo propio frente a lo ajeno. Muchas veces no se debe a un uso malintencionado de la historia, sino al recurrente uso de los mitos creados en torno a la misma. Esto ha dejado al descubierto la necesidad de construir una ciudadanía crítica que pueda interrogar y evaluar las afirmaciones de muy diversa índole que inundan las redes y que empodere a los agentes sociales para evaluar argumentos y tomar decisiones informadas, y la historia es una disciplina que se muestra propicia para ello ya que permite introducir habilidades de análisis, evaluación y crítica a partir de temas que todavía cuentan con una gran actualidad. De ahí que este proyecto busque generar un conocimiento informado y científico que marque distancia con las tendencias pseudocientíficas de argumentación.

A estos aspectos se puede añadir un último elemento a tener en cuenta y que contribuye a la definición final del proyecto. El creciente interés que la historia suscita entre el público: escritores, youtubers y divulgadores que acercan a un público diverso el interés por esta disciplina abundan en las redes y poseen numerosos seguidores. Los formatos en los que estos se acercan al público (mensajes cortos, visuales, efectistas, prácticos, etc.) demuestran que este tipo de productos se demandan y se consumen. El ámbito científico y académico debe hacerse eco de esta necesidad de la sociedad y adaptar las prácticas de divulgación de la historia al lenguaje, estética y formatos de consumo actuales. Es por ello que en este proyecto se combinan diversos tipos de acciones e interacciones, medios y soportes, buscando siempre la mayor efectividad de los mensajes y la comunicación sin perder la calidad científica del producto final y procurando que la audiencia a la que va destinada el proyecto no solo sea receptor de la información, sino que pueda formar parte activa del mismo.

3. PRETERITUM O CÓMO LLEVAR EL DEBATE HISTÓRICO A LA CALLE

3.1. ¿Cuáles son los objetivos?

Los *objetivos principales* del proyecto PreteritUM se centran en:

- Analizar el origen de los mitos, estereotipos y confusiones que más frecuentemente se encuentran asociadas a la historia y desmontar de manera argumentada y científica cada una de estas fake news históricas, para contribuir así a la generación de un conocimiento histórico de base científica.
- Introducir el método del historiador con el objetivo de fomentar la evaluación de pruebas, el análisis de la información y la construcción de argumentos.
- Hacer patente la idea de la provisionalidad del conocimiento científico y la necesidad de su revisión ante la aparición de nuevas pruebas.
- Involucrar a diversos agentes sociales en la discusión histórica y contribuir a la construcción de argumentaciones científicas y a la génesis de debates informados.
- Contribuir a la divulgación científica e incentivar el debate crítico de la historia entre el público objetivo del proyecto.

3.2. ¿En qué consiste?

Para la consecución de los objetivos mencionados se han diseñado diversas acciones destinadas a acercar el debate histórico al público joven:

Acción 1. Desmontando a tu cuñado [Objetivo 1]

En esta acción, basada en el formato de vídeos cortos, se seleccionarán aquellos mitos y falsas creencias sobre la historia que de manera habitual se cuelan en las conversaciones cotidianas. Se pretende enseñar el proceso de construcción de la historia así como la intencionalidad que muchas veces ha acompañado al discurso histórico y que ha generado los mitos, estereotipos y errores que comúnmente aparecen asociados. Similares productos ya han sido creados por los autores de este texto para poner el acento en cuestiones similares, como es la diferencia que existe entre pasado, historia y memoria (https://www.youtube.com/watch?v=hgnQypgCCtA).

Para la ejecución de estos vídeos se hará uso de diversos instrumentos didácticos que reforzarán los mensajes y contenidos a mostrar: aparato gráfico de apoyo sencillo y legible, rotulación clara y concisa que refuercen los mensajes, formatos sencillos que eviten el ruido en la comunicación, enfoque didáctico y motivador (Arias et al., 2019).

Acción 2. Equipo de investigación temporal [Objetivos 2 y 3]

En esta acción se simularán y/o recrearán una serie de ambientes o contextos históricos específicos que quedarán ilustrados por medio de materiales objetuales, textuales, gráficos, fotográficos, etc. Estos, analizados en su conjunto, permitirán al usuario establecer hipótesis en torno a la historia (o historias) que subyacen a las situaciones creadas. Este tipo de actividades producirán un acercamiento al público al método del arqueólogo e historiador y enfatizarán la manera en la que se construye el conocimiento histórico, donde la correcta lectura e interpretación de las fuentes y las pruebas son de singular importancia. La alta motivación de los participantes y eficacia de las estrategias en la que se basa (como es el aprendizaje basado en objetos) a nivel de aprendizaje tienen una larga tradición en la historia de la investigación (Santacana y Llonch, 2012). Estos se muestran como un recurso perfecto para desarrollar una enseñanza crítica, creativa, activa y adecuada para promover la educación cívica: actúan como un estímulo para la generación de múltiples preguntas y permiten aproximar al público a los procesos de observación, análisis e indagación motivados por la introducción de fuentes primarias que se presentarán como pruebas que permitan recrear situaciones específicas o construir nuevos argumentos.

Acción 3. What the Fact? [Objetivos 1 y 3]

Se trata de una campaña de fomento del pensamiento crítico en redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram) donde se introducirán una serie de preguntas clave que fomenten la reflexión sobre determinados temas históricos. Estas serán respondidas en un espacio que funcionará a modo de repositorio de preguntas y respuestas e intentarán cubrir gran parte de los mitos y errores

que sobre la historia todavía siguen pesando. Una selección de estas preguntas y respuestas serán explicadas a través de infografías explicativas que recojan datos históricos contrastados y apoyados en fuentes diversas. Con esta acción en su conjunto se pretende no solo desmontar mitos fuertemente asentados en la colectividad y que más frecuentemente aparecen y se reproducen en nuestro entorno, sino también poner de relieve de manera amena y dinámica el proceso de generación de hipótesis en historia. Se hará uso de la estrategia interrogativa: la discusión se vertebra a través de preguntas abiertas que sirvan como base de futuras preguntas o indagaciones, motivando al lector y usuario de la plataforma a adentrarse en el conocimiento científico y el proceso de creación de las narrativas históricas.

Acción 4. ¡Que no te cuenten historia(s)! **[Objetivo 4]**

Se trata de una campaña de participación juvenil/estudiantil a través de YouTube, TikTok e Instagram. Se pretende contar con un espacio abierto en estas redes sociales donde se puedan incorporar elementos de carácter audiovisual creados por los usuarios de estas plataformas. Las temáticas a tratar serán elegidas por los propios creadores de los materiales, atendiendo pues a sus intereses y realidad. En principio, como público más familiarizado y asociado con las plataformas de creación de material audiovisual a utilizar, se involucrará a estudiantes de educación secundaria y universitaria. De hecho, esta iniciativa ya está en marcha en este colectivo y ha sido el interés suscitado en su ejecución y desarrollo la causa que ha motivado su inclusión como acción a implementar en el marco del proyecto.

3.3. ¿A quién va dirigido?

Las acciones descritas en el proyecto articulan vías de comunicación variadas que pretenden actuar sobre un público adulto y joven al combinar en su ejecución formatos, recursos y canales de comunicación muy diversos. Específicamente, los vídeos cortos (acción 1) se centran en un público adulto, aficionado a la historia y/o a las discusiones históricas pero que, sin embargo, no posee la formación específica disciplinar. Estos acercan temáticas de interés de una manera amena y didáctica pero científicamente bien argumentada. Complementan a estos vídeos la campaña de fomento de pensamiento crítico en redes sociales (acción 4) destinada de manera más específica a jóvenes y adolescentes con formación diversa que quieran acercarse a cuestiones de interés relacionadas con la historia.

Junto a estos, especial atención van a recibir los colectivos de docentes y estudiantes, al ser considerados como claves en el proceso de transformación hacia una ciudadanía crítica expuesta. Las acciones estratégicas on-line (accio-

nes 1-3) y la campaña de participación juvenil/estudiantil (acción 4) pretenden involucrar a ambos colectivos, hacerles reflexionar sobre su propio conocimiento y acercarles a la discusión y construcción de la narración histórica.

En cualquier caso, todas las acciones diseñadas estarán publicadas en abierto y tendrán una amplia difusión a través de las redes sociales, por lo que a este público objetivo se le debe sumar un amplio público potencial que puede englobar a un público maduro o incluso a un público experto interesado en la divulgación histórica, entre otros.

3.4. ¿Qué se pretende conseguir?

Los resultados esperados tras la ejecución del proyecto están directamente relacionados con los objetivos planteados y se resumen en la intención de concienciar a la población sobre la cientificidad de la historia (en la que las opiniones no tienen lugar, pero sí las hipótesis y argumentaciones), de la importancia de analizar el propio conocimiento histórico (hacer al público consciente de que memoria y cultura histórica se entremezclan y generan y alimentan esos mitos históricos) y de fomentar el espíritu crítico entre la ciudadanía (haciendo ver la importancia de contrastar informaciones, analizar las fuentes de procedencia y conocer su intencionalidad narrativa).

3.5. ¿Cómo va a ser valorado el alcance y éxito del proyecto?

En primer lugar, se muestra de gran interés ver el impacto, interés y respuesta que los productos creados generan. Es por ello que se hará un seguimiento del tráfico y uso de la web y los diversos recursos publicados mediante la realización de un seguimiento sobre los usuarios activos y las acciones que han realizado en la web, así como de las descargas e interacciones de la audiencia de los productos virtuales (comentarios, me gusta, retweets, etc.). Se analizarán igualmente los comentarios asociados a los recursos publicados, que nos proporcionarán feedback sobre la idoneidad del producto desarrollado y las impresiones de los usuarios.

Otro elemento que permite tomar el pulso respecto al interés e impacto del proyecto es analizar el número de instituciones y centros educativos que se adhieren al proyecto y el tipo de productos que generan. Estos docentes serán clave, además, para la propia evaluación final del proyecto en términos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se prevé la realización de entrevistas y grupos focales con diversos docentes elegidos al azar de entre los participantes en el proyecto.

La participación, además, de estudiantes universitarios en alguna de las acciones asociadas al proyecto facilita la evaluación de este producto entre un público joven, usuario de las redes y expuesto a muy diversa información e inputs.

4. CONCLUSIÓN

Actuar sobre el conjunto social es fundamental si se quiere generar que un público adulto y joven consciente del sesgo presente en muchas de las informaciones vertidas en la red se vuelva más precavido y analítico; que un consumidor de historia prime la argumentación sobre la familiaridad con criterios de autenticidad y veracidad de la información; que un docente afronte la enseñanza de la historia de una manera más activa, crítica y creativa y se replantee su acción cada vez que tenga que impartir un discurso plano y escasamente significativo para sus estudiantes; que el estudiantado aprecie que la historia no es algo cerrado y construido, sino que está en constante revisión y movimiento y que se acerque a la disciplina de una manera más activa y creativa.

Los primeros resultados en la ejecución de una fase de pilotaje de la última acción señalada (¡Que no te cuente historia(s)!) nos permiten ser optimistas en relación al éxito del proyecto y la consecución de los objetivos previstos. En este pilotaje, un equipo de 15 estudiantes de 3.º y 4.º de grado de Educación Primaria participaron durante 6 meses en la creación de micro vídeos con cápsulas de información para incentivar el debate y la discusión histórica a través de la plataforma TikTok. La valoración de la participación en el proyecto por parte de los estudiantes fue realmente positiva: aprendían y debatían sobre historia entre iguales a la par que desarrollaban su creatividad y trabajaban en grupo, lo que les motivaba a seguir con el proyecto. Su aceptación por el público fue igualmente notable: en menos de tres meses desde la creación del perfil de Tiktok donde fueron alojados los vídeos se han conseguido un total de 930 seguidores, 62.500 likes y 175.000 visualizaciones, teniendo por lo tanto repercusión entre el público adolescente (objetivo del proyecto).

Una historia mal construida (seudocientífica, interesada, politizada, acrítica, sesgada) genera desinformación, desigualdad y exclusión. Es por ello que el ánimo de este proyecto busca deconstruir el conocimiento y dar a conocer el método histórico como modelo para el desarrollo del pensamiento crítico se persigue, al fin y al cabo, y contribuir así a la construcción de una sociedad informada y activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu-Mediero, B. y Ouhamid-Zahri, I. (2021). ¿"Ellos" o "nosotros"? prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en el alumnado preadolescente. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, 9*, 152-170. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.152

Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers.

History Education Research Journal, 16(2), 322–39. https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A. y Monroy-Hernández, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes, 21*(1), 25-38. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8493

Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good* (1.ª ed. 2004). Lawrence Erlbaum Associates.

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa, 44*, e168641. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641

Gutierres, A. (2020). Secretary-General Denounces 'Tsunami' of Xenophobia Unleashed amid COVID-19, Calling for All-Out Effort against Hate Speech. *United Nations Press Releases*. https://www.un.org/press/en/2020/sgsm20076.doc.htm [8 de mayo 2020]

Kühberger, C. (2021). Of dragons and dinosaurs: How children's toys and games create ideas of the past, of history and of fiction. *History Education Research Journal, 18*(2). https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.04

Ibáñez Llorente, S. y Alonso-Centeno, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 15*, 69–102. https://doi.org/10.6018/pantarei.453351

López Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 14*(2), 149–166. https://doi.org/10.6018/pantarei.445731

López, C. y Márquez, M. G. (2021) Proud but ashamed: narratives and moral emotions about the troubled national past in Spain. *International Journal of Heritage Studies, 27*(2), 200-215, https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1781680

Massip Sabater, M., Castellví Mata, J. y Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 14*(2), 167–196. https://doi.org/10.6018/pantarei.445831

Sáiz, J. (2018). Memorizar España sin pensarla históricamente: historia escolar e identidad nacional. En A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 75-98). Comares.

Sánchez, R., Arias, L. y Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: The "discovery", conquest and colonization of America in Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 13*(2), 127–137.

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

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, y P. L. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

*Web del proyecto: https://www.um.es/en/web/ucc/proyectos/preteritum

5

LOS ODS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: PROGRAMA "ODSESIONES" (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Carmen Sánchez-Fuster
Inés López López
Longinos Marín Rives

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es poner en evidencia el papel que las universidades tienen en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), responder a las preguntas ¿por qué las universidades necesitan los ODS?, ¿Por qué los ODS necesitan a las universidades?, y presentar el caso de éxito de la Universidad de Murcia a través del diseño y puesta en marcha del proyecto "ODSESIONES" dirigido a la totalidad de la comunidad universitaria, en cuyo marco se han desarrollado 427 actividades, se destacan algunas de las actividades implementadas en el último año 2021 que sirven para ponen en evidencia el potencial educativo que en materia de sostenibilidad tienen las ciencias sociales. La evaluación preliminar del programa muestra la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo del programa.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan un papel clave en la configuración de los perfiles profesionales de las generaciones futuras, siendo los organismos más indicados para construir un puente entre sus estudiantes y el desarrollo sostenible (Aleixo et al., 2018). Desde los distintos niveles educativos y en el marco del currículo se hace un gran esfuerzo por dotar al alumnado de los conocimientos y competencias necesarias para que sea capaz de analizar las manifestaciones humanas sobre el medio que lo rodea, fundamentalmente a través de asignaturas como las Ciencias Sociales y Naturales (Corrales y Garrido, 2021). La universidad se conforma como el escenario adecuado para que los estudiantes, en su mayor parte adolescentes analicen de forma crítica las consecuencias de estas intervenciones y que desarrollen la capacidad de interpretar el medio e intervenir en él de forma activa, fomentando en especial el pensamiento crítico, que pongan en valor el medio natural que lo acoge y que a la larga modifiquen su capacidad de interactuar con el medio físico.

2. ANTECEDENTES

Entre todas las disciplinas son las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza las que se aproximan de forma más directa, por sus contenidos, a la problemática de tipo ambiental, pero se hace necesario un tratamiento interdisciplinar por su complejidad, ya que involucra aspectos geográficos, biológicos, físicos, químicos, económicos, sociales y políticos afectando a la totalidad de la población mundial. La complejidad de la temática exige que la educación ambiental y por la sostenibilidad del planeta no se asocie únicamente a las exigencias curriculares, sino que la acción educativa debe ir dirigida al conjunto de la sociedad. Costeau en el año 1992 en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (Cumbre de la Tierra) nos alertó de que "las futuras generaciones no nos perdonarían por haber malgastado su última oportunidad, y su última oportunidad es hoy".

El concepto de desarrollo sostenible (DS) combina las preocupaciones ambientales con el desarrollo social y económico (Boeve-de Pauw et al., 2015), el termino se hizo familiar en la década de 1980 y puso en evidencia que los problemas ambientales deben ser abordados en relación con las cuestiones sociales y económicas.

El primer hito de la Educación ambiental fue la conferencia de la Naciones Unidas sobre el Medio Humano en Estocolmo (Suecia) en el año 1972. En ella la comunidad internacional puso en evidencia la necesidad de la educación en cuestiones ambientales y recomendó desarrollar un programa de educación ambiental con carácter interdisciplinar dirigido a los distintos sectores de la sociedad. Es en el año 1977 en la conferencia de Tbilisi (Georgia) se define por primera vez los objetivos y naturaleza de la Educación Ambiental, haciendo hincapié en que la labor de educación en cuestiones ambientales debe ir dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a las adultas. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente de Río de Janeiro (Brasil) en el año 1992, propone reorientar la educación ambiental hacía el desarrollo sostenible y pone en relieve el carácter fundamental que la relación desarrollo-medio ambiente tiene para la educación ambiental.

Una veintena de años después de la cumbre de la tierra, los líderes mundiales se reunieron de nuevo en Río de Janeiro (Brasil) en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río +20), en esta ocasión los Estados miembros acordaron iniciar un proceso para desarrollar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) e integrar la igualdad de género en el paradigma de desarrollo sostenible. A partir de este hito, las universidades de todo el mundo se han sumado a ese desafío tratando de implementar programas y acciones tendentes a cumplir los objetivos fijados por la Naciones Unidas. Las universidades han tomado protagonismo y se han posicionado como agentes impulsores del cambio a través de la enseñanza, la investigación, sus instalaciones y su liderazgo social. Los ODS constituyen en la actualidad la hoja de

ruta para todos los países, implementar estos objetivos se ha convertido en el camino que puede llevar a culminar todas las aspiraciones tendentes a conseguir un mundo más igualitario y sostenible que permita asegurar que todas las personas puedan disfrutar vidas prósperas, saludables y satisfactorias; y fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas.

La Asamblea General de la ONU adoptó, en la Cumbre de 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia (United Nations, 2015). Los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible. La Agenda plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económicas, sociales y ambientales. La nueva estrategia regirá los programas de desarrollo mundial durante los próximos años. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables.

El compromiso de las universidades con el desarrollo sostenible vine de largo, ya en el año 1990 rectores de universidades de todo el mundo firmaron la Declaración de Talloires, convirtiéndose esta en la primera declaración oficial por la que las instituciones universitarias se comprometen con la sostenibilidad en la educación superior, siendo hoy más de 500 instituciones de enseñanza superior las que se han adherido a este compromiso, todas ellas conscientes de que desde la enseñanza superior se puede contribuir a la mejora del Medio Ambiente, a través de la alfabetización sobre sostenibilidad en la enseñanza, investigación, operaciones y especialmente promoviendo actividades de divulgación en universidades. El desarrollo de competencias relacionadas con los ODS es un desafío para la Educación Superior (Zamora-Polo et al., 2019)

Las universidades pueden dotar a los estudiantes del conocimiento y las competencias necesarias para comprender y abordar los ODS, pueden formar a los estudiantes en la investigación del desarrollo sostenible y potenciar la investigación en este campo para que sea posteriormente trasferida a la sociedad. Se hace necesario concienciar a los estudiantes de los efectos que la acción humana puede tener sobre el medioambiente, frenar la pobreza, accesibilidad a una educación de calidad, luchar por la igualdad de género y conseguir ciudades más sostenibles, contribuir a evitar la degradación del planeta con acciones cotidianas y puntuales. Se trata de que desde el espacio universitario se forme ciudadanos responsables con el medio que les rodea, conscientes de la problemática a la que se enfrentan y dotados de herramientas para buscar soluciones.

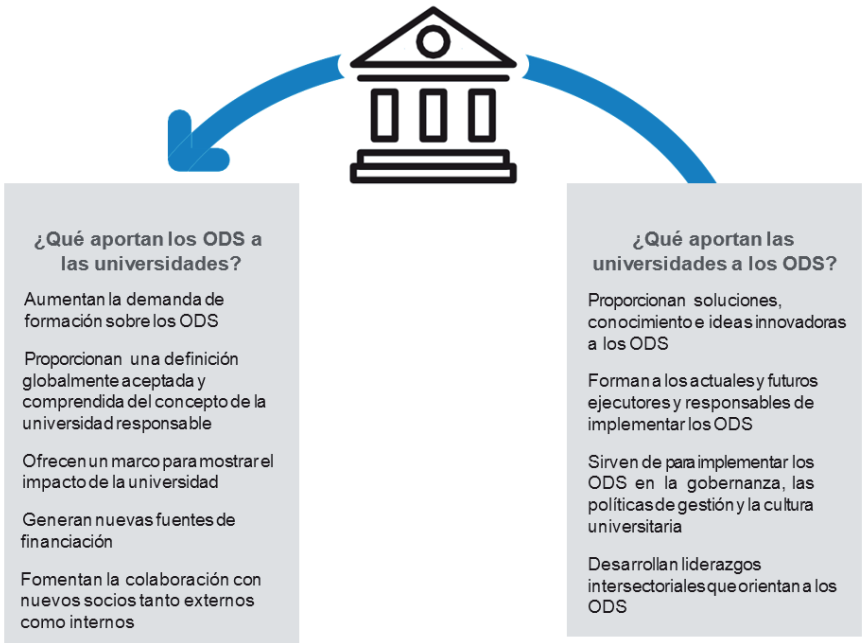
En el caso de España, el 28 de junio de 2018 el consejo de ministros aprueba el Plan de Acción para la Implementación de la Agenda con el fin de formular una estrategia de desarrollo sostenible para todo el territorio español.

La situación generada por la COVID ha contribuido todavía más a poner en tela de juicio el actual modelo social y económico poniendo en evidencia la vulnerabilidad de los habitantes del planeta tierra, tanto de manera individual como colectiva. La pandemia que ha afectado a la totalidad de la población mundial destacando las fracturas sociales, económicas y políticas de la mayoría de los países, y en especial como el reparto injusto e insostenible de los recursos y del poder que genera importantes fracturas sociales y ecológicas.

3. LOS ODS EN LA UNIVERSIDAD

La universidad (Figura 1) se conforma como un agente capaz de implementar de manera adecuada y satisfactoria los Objetivos del Desarrollo Sostenible entre los miembros de la comunidad universitaria (Ramos et al., 2015), no solo en los objetivos que aparecen alineados de forma explícita con la educación y la investigación sino la totalidad de ellos, entre las funciones de la universidad se encuentran también la difusión y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico y social (SDSN, 2017).

FIGURA 1. Aportaciones de los ODS en el ámbito universitario



Fuente: Ramos et al., 2015

Además, la Universidad puede contribuir desde diferentes áreas, desde la enseñanza puede dotar a los estudiantes de los conocimientos y habilidades necesarias, los profesores pueden aportar a través de los resultados de sus investigaciones las herramientas necesarias para implementar los ODS, los órganos de gobierno de la universidad también implementen medidas acordes con los objetivos promovidos por los ODS. A través del liderazgo social de las universidades se pueden tender puentes de colaboración con entidades territoriales.

Las investigaciones de (Holm et al., 2015; Lozano et al., 2015; destacan el papel de las universidades en la promoción de los ODS, Olson y Gerikke (2016) señalan que gran parte de los estudiantes universitarios no manifiestan una preocupación real por los problemas sociales y ambientales, es por ello que las IES pueden desempeñar un papel muy importante (López López et al., 2019).

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) puso a disposición de la Agenda 2030 sus recursos, aptitudes, así como su espacio de influencia al servicio de un desarrollo global sostenible, no sólo respecto al ODS 4, el que trata sobre la educación, sino a todos y cada uno de los 17 objetivos planteados. Dada la naturaleza de la universidad, vinculada a la generación, transferencia y difusión de un conocimiento abierto al servicio de la sociedad, del bienestar y la sostenibilidad, cuenta con las capacidades para realizar una contribución crítica y constructiva al desarrollo sostenible a través de dicho conocimiento, por lo que es un actor clave para promover el desarrollo humano sostenible. Desde el ámbito universitario se puede hacer una gran aportación desarrollando un pensamiento crítico de los estudiantes en pro de la incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario.

4. PROGRAMA ODSESIONES

La Universidad de Murcia (UMU) puso en marcha en el curso 2016/2017 el proyecto "Campus Sostenible" dentro del marco de actuaciones a realizar durante ese curso académico. Más recientemente y consciente del papel esencial que desempeña la universidad en la promoción del desarrollo sostenible, la UMU se comprometió activamente en la difusión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Así en febrero de 2019, inicia su andadura el proyecto 17 ODSESIONES de la UMU, con este programa se pretende aumentar el nivel de concienciación de la comunidad universitaria e intentar contribuir a la transformación del entorno más próximo mediante acciones de intervención real.

ODSESIONES es un proyecto transversal muy ambicioso, de más de dos años de duración. Este programa ha integrado a todas las facultades de la Universidad de Murcia, centros, ONG, administración pública, industria, expertos, investigadores y estudiantes en un esfuerzo por concienciar sobre los

Objetivos del desarrollo sostenible en el ámbito educativo, en primera instancia y a la sociedad en general. Desde la puesta en marcha, cada mes han tomado protagonismo dos o tres facultades (seleccionadas en función de la temática del objetivo a abordar) y allí se han organizado charlas, exposiciones artísticas, salidas de campo, ferias y eventos con colaboración de las ONG y otros sectores de sociedad. El proyecto parte de un enfoque holístico y trata de fomentar la colaboración y participación de toda la comunidad universitaria. Se persigue que los docentes universitarios incorporen nuevas estrategias de aprendizaje que faciliten la formación del estudiante en sostenibilidad y que permitan abordar la educación de manera integral, considerando cómo los estudiantes interactuarán con el entorno económico, social y ambiental en su vida profesional.

Se han desarrollado un total de 427 acciones todas ellas centradas en los ODS. La pandemia puso en suspenso el proyecto por unos meses y luego se retomó con actividades online, estaba previsto cerrar el programa en abril 2021 pero finalmente se ha prorrogado hasta noviembre.

Se destacan a continuación algunas de las acciones realizadas en el área de las ciencias sociales en la facultad de Educación.

- ***Educar en paisaje****:* proyecto educativo de carácter socioambiental que pretende sensibilizar a los alumnos acerca del valor de paisaje, a la vez que fomentar el orgullo de pertenencia a un lugar y la identidad.
- Mesa redonda "***Alianzas para la sostenibilidad con otros contextos***": se trató de reforzar las alianzas que se han generado en los dos últimos cursos con foros y movimientos sociales en el ámbito de la educación y que actúan en defensa del medio ambiente y a favor de la sostenibilidad.
- **Voluntariado universitario a través del paisaje:** Se presentó un proyecto de voluntariado que ofrece al estudiante la oportunidad de participar en actividades relacionadas con la promoción de los estudios de desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.
- **Taller Alianzas para el Desarrollo Sostenible + Cooperación al Desarrollo:** Se trató de descubrir, a través de dinámicas y trabajo en común, la importancia de las alianzas. A partir de la presentación de experiencias de éxito de manos Unidas se reflexionó sobre las potencialidades y beneficios de ese trabajo compartido en el apoyo a la implementación de los ODS.

Esta primera fase de implementación del programa ha servido para colocar las bases, en una fase posterior se tratará de incorporar los ODS a los planes de estudio de los diferentes estudios universitarios. Siguiendo a Holm et al. (2015) y a Slocum et al. (2019). Se han monitorizado las distintas acciones y se ha registrado indicadores de los grupos de interés, visitas al sitio web, seguidores y cobertura mediática. Actualmente se están desarrollando nuevas herramientas para evaluar con mayor precisión el proyecto. La evaluación preliminar del

programa ODSESIONES muestra resultados alentadores, la satisfacción media de los estudiantes es 8.4 sobre 10 y pone de evidencia la buena acogida que ha tenido el programa entre la comunidad universitaria.

5. CONCLUSIONES

Son numerosas las acciones implementadas en el ámbito universitario en esta primera fase de puesta en marcha del programa ODSESIONES. Los ODS se han introducido en todas las facultades y áreas de la actividad universitaria y se han convertido en una oportunidad para desarrollar nuevas colaboraciones con los grupos de interés internos y externos, tendiendo puentes de colaboración con otras instituciones y empresas de corte social resaltando la importancia de las alianzas. En la siguiente fase de ejecución del proyecto será prioritario potenciar la integración de la sostenibilidad en los planes de estudio (Larrán-Jorge et al., 2015) y hacer una evaluación más pormenorizada de la ejecución del proyecto.

Quizás el problema más desafiante de nuestro tiempo radica en encontrar el camino para mantener los recursos del mundo, al tiempo que brinda bienestar a una población exigente (Boeve-de Pauw et al., 2015), sin duda la introducción de los ODS en el ámbito universitario son un paso adelante, los estudiantes beneficiarios de estas acciones se vislumbran como ciudadanos responsables y críticos, al menos este ha sido el objetivo motor de este programa, formar ciudadanos responsables con el medio que les rodea, conscientes de la problemática a la que se enfrentan y dotados de herramientas para buscar soluciones y especialmente fomentar su espíritu crítico, la universidad ha demostrado ser el ámbito adecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleixo, A.M., Leal, S. y Azeiteiro, U.M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, (172), 1664-1673. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010

Boeve-de Pauw B., Gericke N., Olsson D. y Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development, *Sustainability*, *7* (11), 15693-15717. https://doi.org/10.3390/su71115693

Corrales Serrano, M. y Garrido Velarde, J. (2021). Los objetivos del desarrollo sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia de gamificación en 1º de la ESO, *Didaticae*, (9), 7-23. https://doi.org/10.1344/did.2021.9.7-24

Holm, T., Sammalisto, K., Grindsted, T.S. y Vuorisalo, T. (2015). Process framework for identifying sustainability aspects in university curricula and integrating education for sustainable development, *Journal of Cleaner Production,* (106), 164-174. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.059

Larrán Jorge, M., Herrera Madueño, J. Calzado Cejas, M.Y. y Andrades Peña, F.J. (2015). An approach to the implementation of sustainability practices in Spanish universities. *Journal of Cleaner Production*, *(*106*)*, 34-44. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.07.035

López López, I., Bote, M., Rives, LM, y Bañón, AR. (2019). Higher Education Institutions as a Transformation Platform under the Sustainable Development Goals Framework. *European Journal of Sustainable Development*, *8* (3) 306-312. https://doi.org/10.14207/ejsd

Olsson, D. y Gericke, N. (2016). The adolescent dip in students' sustainability consciousness Implications for education for sustainable development, *The Journal of Environmental Education*, *47* (1), 35-51.

Ramos, T.B., Caeiro, S., van Hoof, B., Lozano, R., Huisingh, D. y Ceulemans, K. (2015). Experiences from the implementation of sustainable development in higher education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities, *Journal of Cleaner Production*, (106), 3-10. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.110

SDSN Australia/Pacific (2017): *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne*. https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf

United Nations (UN) General Assembly 2015, Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1. www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html.

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, *11* (13) 3533. https://doi.org/10.3390/su11133533

6

LA UTILIDAD DE LOS LUGARES DE MEMORIA EN LA CONSECUCIÓN DEL ODS 16 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO: EL CASO DE LAS RUTAS DEL MUSEO MEMORIAL DEL EXILIO (MUME)

David González Vázquez
Maria Feliu-Torruella

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el documento Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el apoyo de 193 países con la finalidad de alcanzar un conjunto de objetivos fundamentales para el futuro de la humanidad, como la erradicación de la pobreza, la lucha contra la desigualdad y la injusticia y la reversión del cambio climático (United Nations, 2016). La Agenda 2030 se centra en tres dimensiones que inciden en el desarrollo sostenible: economía, sociedad y medio ambiente. Se despliegan 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuya misión es afrontar retos globales.

En el marco de esta planificación estratégica se encuentra el objetivo que centra la presente comunicación, el número 16: «Paz, justicia e instituciones sólidas», cuyo propósito es «Promover sociedades pacíficas e inclusivas para lograr el desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todas las personas y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles» (United Nations, 2016 bis). El ODS 16 subyace que las instituciones que gobiernan tienen que proteger las libertades fundamentales y garantizar la universalidad y el acceso a la justicia en condiciones de igualdad en todo momento, con el objetivo de enfatizar la paz y el respeto a los derechos fundamentales.

Desde 1992, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido Educación

para el Desarrollo Sostenible (EDS), vinculada a los ODS desde su aparición. La educación representa una estrategia fundamental en el logro de los ODS, siendo explícitamente formulado en el cuarto ODS y fuertemente relacionado con el resto de los ODS a través de varios metas e indicadores.

La EDS plantea que los resultados de aprendizaje pueden ser cognitivos, socioemocionales y conductuales y que ellos nos permiten abordar los desafíos de cada ODS. Así, por cada uno de los 17 ODS, se proponen cinco objetivos de aprendizaje, dentro de cada uno de los tres dominios mencionados anteriormente. En nuestro caso, el dominio socioemocional se convierte en fundamental e incluye las habilidades sociales que capacitan a los alumnos para colaborar, negociar y comunicar para promover los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos para la autorreflexión que les permitan desarrollarse. Al igual que los propios ODS, los objetivos de aprendizaje tienen un claro significado universal, permitiendo que estos se adapten a contextos locales y regionales relevantes y, por lo tanto, facilitando su nivel de impacto. Así, partiendo de esta premisa, el enfoque de la historia y la memoria ha sido considerada relevante como un elemento importante en el contexto estratégico de educación para el desarrollo sostenible, específicamente a través del ODS 16.

En la mayoría de las ocasiones, la memoria histórica se entiende como una referencia a un pasado reciente con una importante carga traumática vinculada a la violencia, la represión y otras formas extremas de injusticia (Tribó et at, 2010; Escudero, 2011). A través de la memoria histórica, podemos hablar de verdad, justicia, reparación y las garantías de no repetición (Chinchón, 2011; López-López, 2015). El denominado proceso de recuperación de la memoria histórica en España se refiere a la demanda por la verdad, la justicia y la reparación respecto de los crímenes del franquismo.

En este contexto, la educación juega un papel importante, ya que el mencionado proceso repercute también en la mejora de las herramientas y estrategias educativas en el ámbito de la memoria histórica, representando un gran desafío a todos los niveles (Pagès y Casas, 2005; Prats, 2008). Asimismo, el patrimonio y sus diferentes manifestaciones y programas educativos se proyectan como un importante elemento en el contexto del desarrollo de la recuperación de la memoria histórica en España.

Esta comunicación presenta un análisis de la influencia del patrimonio en el logro del ODS 16 «Paz, justicia e instituciones sólidas». Para ello, se desarrolló un proceso de sistematización de experiencias (Jara, 2018) en las rutas del exilio, un producto cultural que forma parte de los recursos educativos de la Museo Memorial del Exilio (en adelante, MUME), en la localidad fronteriza de La Jonquera, Gerona.

2. MARCO TEÓRICO. MEMORIA HISTÓRICA Y EDUCACIÓN: UN BINOMIO DE ÉXITO

Rüsen (2007), argumenta que la memoria, o incluso la historia como una forma más elaborada de memoria, pretende preservar el pasado para posteriormente utilizarlo como molde de la construcción del presente. Sin embargo, a nivel educativo, el concepto de memoria puede considerarse más adecuado que el de la historia, ya que, como señala Santos (2016), el pasado es significativo si establece vínculos con los acontecimientos presentes, que es uno de las principales características definitorias de la memoria (Huyssen, 2002; Traverso, 2007; Erll 2011; Erll 2012; Gonzalez, 2008).

Para Tribó (2010, p.9), trabajar e investigar en el campo de las interrelaciones entre memoria histórica y educación parte de una premisa sobre la que existe un amplio consenso: «Es necesario conocer la propia historia para construir un futuro basado en valores de paz y democracia». La memoria histórica, como representación del pasado en el presente, tiene un uso utilitario. El estudio del pasado ha sido abordado de esta manera durante décadas. Este paradigma está ahora consolidado, la educación sobre la historia reciente debe estar encaminada a mantener puentes entre el pasado y el presente; no como modelo a imitar, anhelar o reparar, sino como generador de inquietudes sobre el presente.

Recientemente se han desarrollado nuevos paradigmas para el análisis de elementos patrimoniales vinculados a la memoria histórica en el contexto educativo, como el denominado patrimonio en conflicto (Estepa-Gimenez y Martin-Caceres, 2018 y 2020). A través de esta visión, se entiende que los diferentes elementos patrimoniales a tener en cuenta en los contextos educativos tienen que ser clasificados y analizados sobre su carácter conflictivo. En el caso de los lugares de memoria, esta naturaleza se debería a carácter ideológico o político, y su tratamiento didáctico permitiría a los estudiantes abordar el desarrollo del pensamiento crítico vinculado a los valores democráticos (Estepa-Gimenez, 2019).

Para aspirar a una educación cívica que fomente los valores democráticos, es importante para no evitar cualquier tipo de temas controvertidos, siendo la llamada memoria histórica uno de el más significativo (Estepa-Gimenez y Delgado-Algarra, 2021). La enseñanza de la historia a través del prisma de la memoria histórica favorece el análisis crítico en aquellos casos en los que ha habido violencia política, represión o violaciones de los derechos humanos.

La premisa de trabajar la memoria histórica para fortalecer la salud democrática de la sociedad contemporánea es particularmente relevante en España. La Guerra Civil y la dictadura franquista son sujetos históricos problemáticos cuya educación debe ser abordada en profundidad, para

que su transmisión puede colaborar con la creación de una ciudadanía democráticamente consciente (Valls et al, 2017).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un paradigma participativo, a través de la sistematización de experiencias (Jara, 2018) que interpreta lo que sucede en un contexto educativo específico, en este caso el, con el fin de identificar buenas prácticas.

El objetivo principal de este estudio es analizar el potencial de la enseñanza de la memoria histórica a través del patrimonio para lograr el objetivo de desarrollo sostenible 16: «Paz, justicia e instituciones fuertes». Para ello, el estudio se llevó a cabo centrándose en un objeto patrimonial altamente focalizado, las Rutas del Exilio del MUME, a través de la implementación de un instrumento de investigación cualitativa.

3.1. Instrumento de investigación

El desarrollo metodológico de la citada sistematización de experiencias se basó en la existencia de un instrumento de investigación cualitativa, en forma de entrevista en profundidad semiabierta con guion estructurado, que se aplicó a una muestra de maestros que llevaron a sus alumnos a una de las rutas del exilio. El objeto de estudio, en este caso, fueron las rutas del exilio de MUME, el producto analizado desde la perspectiva del patrimonio educación. El guion utilizado durante las entrevistas siguió una estructura básica que comprendía los siguientes bloques: perfil del docente y su relación con las rutas; categorización y uso de rutas; utilidad y evaluación del personal docente a cargo de las rutas; materiales de apoyo utilizados en las rutas; y análisis pedagógico de las rutas. Cada bloque contenía varias preguntas, que se adaptaban a cada entrevistado en función del tipo de respuestas recibidas. Los diferentes objetivos de aprendizaje para el ODS 16 fueron cotejados con las entrevistas realizadas a los docentes que utilizan las rutas del MUME, por lo que fue posible establecer un vínculo relativamente fuerte con algunos de ellos.

El instrumento de investigación se aplicó entre julio y octubre de 2019, sobre un total de 12 docentes y la selección de la muestra se basó en el número de visitas en 2019 entre enero y junio. Cabe señalar que aproximadamente el 80% de las rutas realizadas por grupos escolares tienen lugar en los meses de abril, mayo y junio, que es considerada como la temporada alta. Un total de 39 escuelas participaron en una de las rutas del MUME durante el mencionado período de 6 meses.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El nivel de impacto ejercido entre las tres categorías de objetivos de aprendizaje ha sido notoriamente desigual. Se observa una notable influencia en los objetivos de aprendizaje socioemocional, especialmente el tercero. Sin embargo, en cuanto a los objetivos de aprendizaje cognitivo, apenas se ha detectado impacto y en cuanto a los objetivos de aprendizaje conductuales, existe un pequeño vínculo, aunque no suficiente para destacarlo.

Por lo tanto, se consideró apropiado concentrar la mayor parte del análisis en los objetivos de aprendizaje socioemocional. Hemos observado un impacto notable de las rutas del exilio de MUME en el tercer aprendizaje socioemocional. Esto se refiere a la capacidad de los estudiantes para mostrar empatía y solidaridad, 11 docentes de los 12 entrevistados han proyectado tal relación.

Hemos considerado 5 factores para estructurar la forma en que las rutas del exilio del MUME han influido en la consecución del objetivo de aprendizaje socioemocional tres del ODS 16: el clima, el valor del uso de los testimonios, la capacidad de crear conexiones personales, el valor global del patrimonio y las rutas y el papel de educadores.

En cuanto al clima, hay que decir que, a pesar de ser completamente ajeno al enfoque didáctico de las rutas, se ha convertido en un referente para algunos de los profesores. En muchas ocasiones, incluso, intentan realizar la actividad en medio de invierno, con el objetivo de experimentar las terribles condiciones climáticas que los exiliados tuvieron que sufrir hace más de 80 años.

La lectura de testimonios a lo largo del recorrido es el recurso más utilizado. El enorme poder evocador y capacidad de transmisión memorial de los testimonios aumenta la empatía de los alumnos hacia las personas que transmiten su testimonio.

La capacidad de establecer una conexión personal entre los estudiantes y las historias presentadas. durante las rutas del exilio también es importante en relación con el objetivo de aprendizaje tres. La memoria del exilio republicano es, en muchos casos, la memoria de los bisabuelos de la generación actual de alumnos de ESO y BAT. La propia historia familiar y el contenido histórico de la ruta es un factor determinante a la hora de trata de generar empatía en los alumnos.

El elemento que abarca el espectro analítico más amplio en la transmisión de una relación entre las rutas de exilio y el ODS es el impacto de pisar el suelo y experimentar la relación con el patrimonio; y para hacerlo, más en concreto, a través de la realización de una ruta. El patrimonio evoca sentimientos y sensaciones que puede despertar una capacidad de empatía y un sentido de solidaridad en los estudiantes.

Relacionado con el punto anterior, cabe señalar también que las entrevistas muestran una percepción de que el papel de los educadores patrimoniales es fundamental para fomentar la empatía y solidaridad, jugando un papel complementario al docente y aportando emoción al proceso de aprendizaje. La especificidad de los lugares de memoria, como patrimonio que une pasado y presente, permite una conexión empática tanto con el sufrimiento de los demás en el pasado y con los contextos de injusticia en el presente.

Se puede afirmar que las opiniones de los docentes entrevistados están en gran medida en consonancia con el grueso del corpus teórico existente sobre el tema de la educación patrimonial, así como su relación con la cuestión emocional.

Podemos ver cómo el impacto positivo y el valor añadido de trabajar con la memoria histórica desde el punto de vista de la educación patrimonial es un elemento destacado en el análisis de las entrevistas. Como se mencionó anteriormente, este estudio parte de un punto básico: la capacidad de incidencia de las rutas a través de la educación patrimonial, para consolidar aprendizajes más significativos de los que se podrían lograr en el aula.

Otra de las premisas en las que se sustenta esta investigación, sustentada en los datos análisis, es el alto impacto del patrimonio a nivel emocional y cómo este influye los procesos de enseñanza y aprendizaje. Numerosos estudios han confirmado esto (Lucas y Estepa, 2017), al igual que la mayoría de los docentes entrevistados.

Finalmente, es fundamental referirse a la esencia misma de la memoria, y su identificación como pasado hecho presente (Huyssen, 2002; Traverso, 2007; Erll 2011; Erll 2012; Gonzalez, 2008). Esto estuvo muy presente en los testimonios que señalaron la idoneidad del tema del exilio para establecer esta conexión entre el pasado y presentes, y trabajar, por ejemplo, en el tema de las actuales crisis de refugiados. Sin duda, la memoria histórica ayuda a visualizar el impacto del estudio del pasado, con la perspectiva de adquirir valores éticos y cívicos, en la consecución del ODS 16 en términos del presente.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue averiguar en qué medida la implementación de las rutas del exilio del MUME, una actividad educativa no formal cuyo itinerario pasa por varios lugares de memoria para el exilio republicano español, contribuye a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16. El objetivo del ODS 16 es adquirir «Paz, justicia e instituciones sólidas», que es directamente relacionado con la educación en el campo de las ciencias sociales. Abordar el estudio de la Guerra Civil y el franquismo con un enfoque utilitarista en la consecución de estos valores se interpreta como una

vía clave a medio y largo plazo para consolidar un modelo de sociedad justa, pacífica y de base democrática, basada en una educación que promueva el civismo. En otras palabras, el enfoque de estudiar el pasado reciente violento en España a través de la memoria histórica ofrece una importante herramienta social para el logro del ODS 16.

Más allá de la evidente relación entre la educación en la memoria histórica y el logro de una sociedad más justa, pacífica y democráticamente sostenible, este estudio establece que esta relación tiene un efecto multiplicador cuando se combina con el patrimonio y educación no formal.

Los lugares de memoria constituyen una categoría patrimonial muy específica, cuya idiosincrasia les dota de un enorme poder evocador. Esto fue confirmado por la gran mayoría de docentes entrevistados en este estudio, quienes reconocieron no sólo el potencial intrínseco de los lugares de la memoria a nivel educativo, sino también la forma en que despiertan emociones en su relación dialéctica con los alumnos.

La empatía que desarrollan los alumnos ante situaciones ajenas a su realidad actúa como una base sobre la que empezar a pensar, diseñar y proyectar estrategias educativas que colaboren en el fortalecimiento de un contexto del desarrollo sostenible. Estudiantes que entran en contacto con lugares de memoria a través de actividades desarrolladas a través de estrategias de educación patrimonial son capaces de mostrar empatía con personas que en el pasado soportaron situaciones de dolor y sufrimiento. La capacidad del patrimonio para tender puentes entre el pasado y el presente hace esto es posible. Pero es posible ir más allá en el impacto emocional en los estudiantes, ya que tal empatía no se desarrolla sólo con respecto a los protagonistas del pasado, sino con situaciones actuales que plantean conexiones con esos recuerdos traumáticos del pasado, gracias al poder evocador de la memoria histórica y su capacidad de trasladar el pasado al presente. Así, la enseñanza de la memoria histórica, y su puesta en valor a través de la educación patrimonial, es una herramienta muy valiosa para el abordaje educativo de las crisis humanitarias y de refugiados que lamentablemente aún existen hoy: Una visión integral e integradora, proyectada en consonancia con el espíritu de universalidad que plantea la filosofía de la agenda 2030 y la Metas de desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chinchón, J. (2011). Justicia transicional (La memoria y la lucha contra la impunidad). En R. Escudero Alday (eds). *Diccionario de Memoria Histórica. Conceptos Contra el Olvido* (pp. 101-107). Los Libros de la Catarata.

Díez Gutiérrez, E. J. (2020) *La asignatura pendiente. La memoria histórica y democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.

Dos Santos, R. de Cassia. (2016). El concepto de pasado reciente en la enseñanza de la historia. *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 83, 26-31.

Erll, A. (2011). *Memory in culture*. Palgrave Macmillan.

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Ediciones Uniandes.

Escudero, R. (2011). Conceptos contra el Olvido: Una guía para no perder la memoria En R. Escudero Alday (eds). *Diccionario de Memoria Histórica. Conceptos Contra el Olvido* (pp. 7-14). Los Libros de la Catarata.

Estepa-Gimenez, J.; Martín-Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. C.J. Gómez Garrasco, P. Miralles (eds). *La Educación Histórica Ante el Reto de las Competencias. Métodos, Recursos y Enfoques de Enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.

Estepa-Gimenez, J., Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in conflict: A way to educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. Delgado-Algarra; J.M. Cuenca-López (eds.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43–55). IGI Global.

Estepa-Gimenez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: Una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 96, 225-226.

Estepa, J. y Delgado, E.J. (2020). Construyendo compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Trea.

González, M. P. (2008). Memoria, historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino. *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 54-62.

González, P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275-311.

González Vázquez, D. (2018). Les rutes de l'exili del MUME: una dècada connectant espais de memòria a la Catalunya transfronterera. *EBRE 38 – Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 8, 279-308.

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE.

Jara, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos Posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–CINDE.

López-López, P. (2015). Crímenes del franquismo, derecho y justicia transicional. *Derecho y Real* (13), 131-144.

Lucas, L., Estepa, J. (2016) El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-46.

Lucas, L. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching*, 43, 194-207.

Pagès, J. y Casas, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Ajuntament de Barcelona – Institut d'Educació.

Prats, J. (2008). Memoria histórica «versus» historia enseñada. Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 55, 5-8.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship* (pp.13-34). Trentham Books Stoke on Trent.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Marcial Pons.

Tribó, G. (Coord.), Fernández, J., Martínez, L., Sellés, E. (2010). *Fem memòria, construïm futur*. Graó.

Valls, R., Parra, D., Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados*, 25, 8-21.

7

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SU PROYECCIÓN SOCIAL COMO RETO DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

Mª Luisa Hernández Ríos
Begoña Serrano Arnáez

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Granada fija, cada día con más fuerza, una política de compromiso con la generación de un modelo de valor social en consonancia con el desarrollo humano sostenible. La Facultad de Ciencias de la Educación se suma a dicho compromiso a través de diversas propuestas de cooperación, con el objetivo de contribuir a responder a los retos y desafíos globales a los que se enfrentan y enfrentaran los futuros docentes en formación.

Con este proyecto buscamos potenciar las competencias sociales y culturales del alumnado de los grados de Educación Primaria e Infantil. Contribuyendo a través de estas accionesa la generación de agentes de cambio que posibiliten un mundo más sostenible, mediante la reflexión sobre los retos planteados por la ONU en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con los que la Universidad de Granada se compromete y a los que se suma, uno de losretos invisibles por su carácter transversal, la *Cultura y Patrimonio Diversos e Inclusivos* (17+1), que incide en la necesidad de prestar atención a las diversas formas de expresión cultural y a las formas de cohesión social y convivencia cívica de manera sostenible, participativa e inclusiva. Este hecho, entronca con nuevo aspectos tratados en la reforma educativa, LOMLOE, en la que se impulsa el abordaje de los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía, y en el hecho de que en la cualificación del personal docente no pase desapercibidos los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente (BOE-A-2020-17264).

Con este fin, la Facultad de Ciencias de la Educación ha potenciado a lo largo de los últimos años la colaboración entre el profesorado del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Caixa ProInfancia y la Asociación Almanjáyar en Familia (ALFA). Una cooperación fruto de las inquietudes de los participantes por la formación, el derecho de acceso a la cultura y la intención de contribuir a la educación de sectores sociales marginados, como motor de transformación y cambio social.

La experiencia desarrollada durante el curso académico 2021-22, se vincula con la Educación Patrimonial -una disciplina relativamente nueva con un gran potencial en la Didáctica de las Ciencias Sociales-, que constituye hoy día una de las claves fundamentales para dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto tiene su precedente en otras acciones,desarrolladas a lo largo de otros cursos académicos, destinadas a transmitir a la ciudadanía el derecho y el deber de conocer su legado cultural (Hernández, 2018, p.147) y que han estadoen consonancia con las propuestas expositivas diseñadas por Fundación la Caixa, como son:

"El viaje del Guernica", sobre la trayectoria del cuadro más icónico de la Guerra Civil española o "InGoya, Exposición Inmersiva", homenaje al pintor español. Estas experiencias son un claro ejemplo de una acción didáctica como ejercicio de desarrollo de una Educación no Formal (EnF) de gran interés y proyección social (Hernández, 2017), tanto para los futuros docentes en formación, como para los discentes de diferentes niveles educativos, principalmente infantil y primaria.

La experiencia de este año se ha centrado en la exposición temporal "Leonardo da Vinci". Observa, cuestiona, experimenta", una exposición urbana instalada en el centro de la ciudadde Granada mediante una carpa didáctica e interactiva, en la que el eje conductor es el humanista Leonardo da Vinci lo que permite vincular a la Educación Patrimonial desde una perspectiva multidisciplinar, en la que Fundación la Caixa es la promotora en colaboración con el Parque Leonardo da Vinci - Clos Lucé.

La configuración de este voluntariado fruto del triángulo perfecto de colaboración que conforman la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Caixa ProInfancia y ALFA. Tiene como objetivo impulsar al alumnado en formación como voluntariado y a la comunidad educativa de la Universidad de Granada, dar a conocer a los niños y niñas de ALFA, una asociación conformada por miembros de zonas en riesgo de exclusión social, la figura de Leonardo da Vinci a través de su obra y su forma de observar el mundo y dando luz a una experiencia humana y formativa con el fin de promover una educación de calidad como reto de sostenibilidad.

2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Partiendo de la curiosidad del artista y de su capacidad de observar y cuestionar el mundo y los objetos de su alrededor, se brinda al alumnado la posibilidad de seguir este proceso observador y a partir de ahí poder crear hipótesis y ponerlas a prueba mediante la experimentación. Leonardo fusionó disciplinas múltiples que le llevaban a encontrar las respuestasque le permitieran a través de un pensamiento divergente poder encontrar respuestas que produjeran una mejora de su entorno. Y si ese era el propósito del artista, y es el que ha prevalecido en el diseño del proyecto educativo, la proyección en el alumnado participante, tanto el nuestro en formación como en los niños y niñas de Infantil y Primaria, ha sido uno de los objetivos del proyecto social.

Por ello, se ha desarrollado una estructura que ha partido del constructivismo para la consecución de un aprendizaje significativo en todo el alumnado. Se inicia con la creación de un llamamiento a la comunidad universitaria a través de redes sociales (Twiter, Facebook e Instagram) siendo mayoritaria la participación a partir del perfil de Instagram de la Facultadde Ciencias de la Educación (@fcce.ugr), cubriendo en menos de 24 horas todas las necesidades, llegandose incluso a ampliar -por solicitud expresa de alumnado de grados y posgrados como Historia del Arte, Bellas Artes y Másteres de la Facultad de Ciencias de la Educación- aun grupo de alumnado de ESO y Bachiller de la asociación ALFA que se sumaron a las acciones educativas no previstas pero adaptables al proyecto colaborativo y social. La pandemia, y las limitaciones impuestas obligaron a las restricciones numéricas de participación del voluntariado, constituyendo el número de voluntarios finalistas óptimo para resolver las necesidades educativas diseñadas para dicha experiencia.

Este abanico tan extenso de alumnado ha permitido generar una gran cantidad de sinergias con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo sobre el personaje, vida y obra de Leonardo da Vinci en los distintos niveles de edades en los que se estructura la asociación, construyendo un aprendizaje de forma cooperativa que ha posibilitado analizar, seleccionar contenidos, adaptarlos y construir nuevos aprendizajes y formas de transmitirlos a alumnado de edades comprendidas entre los 5 y 16 años. Las metodologías desarrolladas han permitido al alumnado poner en valor una serie de destrezas y competencias que han posibilitado pro- yectar de forma práctica contenidos teóricos en contextos reales, a través de dinámicas lúdicas y gamificadas, tan motivadoras para todos los participantes y propiciadoras de conocimiento práctico de carácter multidisciplinar con predominio de las Ciencias Sociales.

El voluntariado, pues, se diseñó siguiendo una metodología activa en cuatro sesiones de trabajo con el objetivo de realizar una buena gestión, planificación y dinamización de las actividades.

2.1. Trabajo de campo

Durante el proceso se llevaron a cabo cuatro dinámicas de trabajo. La tarea inicial consistió en la visita por parte del profesorado formador participante a la exposición interactiva, valorando el enfoque de los contenidos a trabajar. La segunda incursión a la exposición ya contó con la asistencia del equipo de voluntarios y voluntarias, con la finalidad de que conocieran el discurso expositivo ofrecido. En esta sesión, distribuida en dos partes, se visitó primeramente el interior de la carpa donde se proyectaba el vídeo introductorio y se realizaron diversos juegos utilizando las pantallas táctiles de las que disponía este espacio. La segunda parte de la sesión se desarrolló en el exterior de la carpa, siguiendo la secuencia marcada por las cuatro maquetas allí expuestas; el *Barco de palas*, la *Máquina voladora*, el *Tornillo de aire* y el *Hombre de Vitruvio*. En cada una de ellas, se planteaba un aprendizaje para los discentes mediante diversos Códigos QR que remitían a una realidad aumentada en 3D para observar los inventos de Leonardo da Vinci en movimiento. Esta experimentación permitió apreciar el gran potencial de las aplicaciones tecnológicas en la docencia y reflexionar sobre sus múltiples posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la educación formal como no formal (Luna, et al., 2019). La incorporación de la Realidad Aumentada se ha convertido en un recurso con gran potencial didáctico y altamente motivador, accesible e inclusivo, que está muy vinculado al Patrimonio Cultural en un contexto en el que la sociedad demanda una participación real por parte de la ciudadanía, importante en cuanto a la visión integradora de todos los colectivos que participan en ella, sin excluir a nadie (Serrano, et al., 2017),

Finalizada la sesión inicial de experimentación personal, se organizó una dinámica con las educadoras de la exposición para que expusieran a los voluntarios y las voluntarias las estrategias empleadas en la adaptación del discurso a los distintos grupos de edades que visitan la exposición. En esta sesión, aprovechando la visita de varios centros educativos de Educación Infantil y Primaria, el voluntariado pudo valorar a través de la observación directa cómo interactuaban los distintos grupos escolares con las educadoras y las explicaciones.

La participación de los voluntarios y las voluntarias finalizó con una lluvia de ideas en la que aportaron propuestas de actividades que podían poner en práctica con el alumnado de ALFA, adaptadas según la edad (Imagen 1). Seguidamente, constituyeron los distintos grupos de trabajo para diseñar las dinámicas orientadas al alumnado de la citada asociación, siguiendo las divisiones establecidas por rangos de edad. El objetivo primordial era trabajar de forma colaborativa, asumiendo responsabilidades y desarrollando la empatía y la solidaridad, de forma que pudieran aplicar esta metodología en las siguientes fases de la experiencia. Estas buenas prácticas constituyen los cimientos sobre los que se asienta una educación orientada a la creación de mejores ciudadanos,

y permiten, además, abordar temáticas relacionadas con los ODS y vincularlas con dinámicas activas, presentes todas ellas (o algunas de ellas) en el potencial proyecto que aquí se presenta. Por todo ello, el eje central de esta fase de trabajo invita a la reflexión sobre cómo aprender y aplicar estrategias que permitan desarrollar en el alumnado habilidades sociales y cooperativas (Imbernón y Medina, 2005, p.16).

IMAGEN 1. Lluvia de ideas de los voluntarios



Sesión de trabajo interna
Fuente: elaboración propia

La segunda sesión de trabajo se destinó al diseño de contenidos y actividades relacionados con Leonardo, adaptados a los distintos niveles educativos. En esta tarea, desarrolladadías alternos del mes de marzo de 2022, los voluntarios y las voluntarias trabajaron de forma grupal y debían considerar tanto los aspectos biográficos como contextuales de la obra del artista y su evolución. Esta propuesta se centra en ofrecer al alumnado situaciones de conocimiento que les animen a participar adoptando una actitud crítica, trabajando además de forma cooperativa "un pensamiento científico elaborado desde la autonomía de los sujetos y, al mismo tiempo, como una aventura solidaria" siguiendo propuestas metodológicas de Imbernon y Medina (2005, p.6).

En un primer momento, los grupos de voluntariado, creados por ciclos formativos, partieron de una lluvia de ideas como dinámica de aprendizaje cooperativo (Imagen 2). Este trabajo en equipo servía de estímulo para la adopción de recursos variados con los que generar actividades motivadoras, propiciando aprendizajes significativos a través de acciones dinámicas. Asimismo, se plantea la posibilidad de trabajar, siempre que la actividad lo permita, de manera multidisciplinar, puesto que los contenidos histórico-artísticos alternan con los

científico-matemáticos. La base del planteamiento es observar, aprender, comprender, resolver problemas -planteados al alumnado participante- y posibilitar el pensamiento crítico, vinculando muchas de las problemáticas potenciales con el mundo actual y desarrollando acciones que estén en consonancia con la resolución de un problema sin comprender la aplicación real en el mundo que rodea al alumnado, ya que "sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo para resolver situaciones en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso" (Zabala y Arnau, 2007, p. 45).

IMAGEN 2. Diseño de las dinámicas



Fuente: elaboración propia

Una vez compartidas las distintas ideas por todos los integrantes del grupo, se agrupan las actividades generando nuevas sinergias que permitan diseños más específicos y ajustados. Aquí, se incide en la importancia de las relaciones interpersonales como competencia, valorando las aportaciones individuales, que pasan a ser compartidas y consensuadas. Posterior- mente, junto con las coordinadoras del voluntariado, se comparten las propuestas de actividades y, tras un análisis crítico, pasan a diseñarse y concretarse, haciendo especial hincapié en la importancia de aplicar las competencias que han ido adquiriendo en su formación superior, deforma que queden expresadas como un "saber hacer, una habilidad mental u observable que se demuestra con el desempeño eficiente" (Díaz y Rigo, 2000, p. 83-84).

2.2. Realización de dinámicas en ALFA

Esta sesión, por sus características particulares, se reveló como una de las más motivadoras y especiales desde una perspectiva profesional y solidaria del voluntariado. Ésta, se desarrolló en las instalaciones de ALFA, ubicada en la zona norte de Granada, que está integrada por un perfil de ciudadanos que hacen frente a numerosos problemas sociales. Presidida por Juan Carlos

Carrión, está muy comprometida con la inclusión de colectivos vulnerables y el desarrollo de acciones que contribuyan a la erradicación de la pobreza, persiguiendo ani- mosamente una educación de calidad que muestre a los niños y niñas de la zona que otra realidad de futuro es posible.

IMAGEN 3. Realización de dinámicas en ALFA



Fuente: elaboración propia

Durante la presentación, se pusieron en conocimiento de los voluntarios y las volunta rias las características de la asociación y la función que desempeña dentro de la sociedad. Seguidamente, se visitaron sus instalaciones para adaptar las actividades a los diversos espacios y se ubicaron en los lugares donde iban a desarrollar las dinámicas diseñadas y orientadas a un nivel educativo concreto (Imagen 3).

2.3. Realización de dinámicas en la exposición interactiva de Leonardo da Vinci

La cuarta sesión del voluntariado tuvo lugar en las instalaciones de la Fundación La Caixa. Tras la recepción del alumnado por parte de la educadora de

la exposición, donde se les informó de la dinámica que se iba a aplicar durante la visita. El recorrido comenzó por los módulos externos de la carpa, integrados por grandes maquetas de ingenios (inventos) donde se usa la Realidad Aumentada para comprender su utilización de una manera lúdica. En este punto, la mediadora abre una lluvia de ideas para conocer las ideas previas de los alumnos y las alumnas sobre Leonardo da Vinci. Con esta actividad, el voluntariado pudo valorar la utilidad de las dinámicas utilizadas con los niños y las niñas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando el nivel de motivación y participación de los mismos, así como el grado de asimilación de los contenidos relacionados con la vida y obra del artista, logrando un resultado óptimo. El alumnado también expresó el origen de esos conocimientos, destacando la preeminencia de las dinámicas lúdicas, al mismo tiempo que los voluntarios y las voluntarias tomaban conciencia de la labor formativa que habían realizado y la importancia de la motivación en todo el proceso. La adquisición de una conciencia vocacional por parte del voluntariado participante es una gran revelación para el estudiantado en formación, contribuyendo a afianzar el valor educativo de la experiencia, es decir, es ir más allá a través de la Educación no formal (Amate *et. al.,* 2022).

Por su parte, la visita al interior de la exposición se organizó de forma un poco diferente, asignando a cada uno de los voluntarios y las voluntarias un grupo reducido de niños y niñas de ALFA para que, una vez visualizado el vídeo introductorio, les asesoraran durante la realización de las distintas actividades ofertadas en el interior de la carpa.

3. REFLEXIONES FINALES

La experiencia desarrollada a través de la cooperación institucional, el profesorado de Educación Superior, el voluntariado en formación y los niños y niñas de ALFA, a lo largo del proyecto *Leonardo* de Fundación La Caixa, ha supuesto una experiencia vital, esencial y ne- cesaria en el nuevo contexto de implementación de prácticas para el ejercicio de una ciudada- nía crítica que pretende generar a través de la acción social y educativa, agentes de cambio.

Las dinámicas llevadas a cabo han sido fruto de la combinación de los contenidos de la disciplina artística y la Educación Patrimonial, y que se plasmaron mediante el diseño de las siguientes intervenciones.

1. Intervención con el grupo de edades comprendidas entre los 3-5 años:
   - Observar los cuadros y analizar los sentimientos que nos transmite.
   - Conocer a Leonardo da Vinci a través del diálogo y las preguntas de una marioneta.
   - Conocer la función del *Hombre de Vitruvio* mediante una dinámica de movimiento.

- Generar una nueva obra artística cooperativa imitando los movimientos de los brazosy piernas de la obra del *Hombre de Vitruvio.*

2. Intervención con el grupo de edades comprendidas entre los 7-10 años:
   - La mirada de la *Mona Lisa.*
   - Las medidas a través del *Hombre de Vitruvio.*

3. Intervención con el grupo de edades comprendidas entre los 11-12 años:
   - Actividad relacionada con el *Hombre de Vitruvio* con la toma de medidas.
   - La geometría de las sombras y su proyección en la obra de Leonardo.
   - La lectura a través de la escritura de Leonardo da Vinci.

4. Intervención con el grupo de edades comprendidas entre los 13-16 años
   - Actividades colaborativas para generar nuevos conocimientos.
   - Prácticas de escucha, participación y la adquisición de conocimientos a través de la exposición lúdica y deductiva en torno a Leonardo da Vinci y el arte
   - Búsqueda de la *Mona Lisa* a través de una gymkana en la que se alternar dinámicas analógicas y digitales.

Estas actividades se complementaron con una actividad transversal para los tres primeros niveles, creación de un cuento en el que se narra la vida y obra de Leonardo, ayudando ala concreción de elementos biográficos y del contexto histórico y cultural, clave para la comprensión de las dinámicas gamificadas que se plantean en el proceso expositivo.

Todas ellas han reforzado la validez y potencial metodológico de la Educación no formal, en esta iniciativa claramente vinculada con las propuestas de la ONU respecto a los Retos 2030 y con una relación directa con las dinámicas reflejadas en la ley educativa en vigor, promotora de un aprendizaje activo en cuya base prevalece una educación que desarrolle competencias para la acción con el fin de promover capacitaciones en diversas líneas de cara al futuro; competencias por otro lado que se hacen bifocales al permitir el desarrollo de conciencias múltiples enfocadas en la transformación de la sociedad a través de los conocimientos y las habilidades necesarios para ser miembros activos y contribuir a cambios globales necesarios para una convivencia pacífica y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amate García, M., Cedena de Lucas, B. y Pieper, M. (2022). El aprendizaje más allá del aula: el papel del voluntariado en el desarrollo de competencias. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Más allá del aprendizaje formal, 9(12)* , 89-105.

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle (Ed.) *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104), UNAM.

Hernández Ríos, Mª. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural en A. L. Bonilla Martos y Y. Guasch Marí (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuesta y aplicaciones* (pp. 147-164). Editorial Pirámide.

Hernández Ríos, Mª. L. (2017). La Educación Patrimonial en contextos de educación no formal: un desafío para maestros en formación. En Mª. E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (coords.) *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 217-238). Editorial Pirámide.

Imbernon F. y Medina J. L. (2005). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado.* Editorial Octaedro.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264.

Luna, U., Ibáñez Etxeberria, A. y Rivero Gracia, Mª. P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *94* (33.1), 43-62.

Serrano Alegre, I., Hernández Ríos, Mª. L. y Álvarez Rodríguez, Mª. D. (2017). La inclusividad en Educación Patrimonial mediante la Realidad Aumentada. *Pulso. Revista de Educación, 40*, 175-187.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias, *Aula de Innovación Educa- tiva,161*, 40-46.

8

DIDACTECA. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA CONSTRUIR HISTORIA A TRAVÉS DE LA ARQUEOLOGÍA[1]

Begoña Serrano Arnáez
Carmen María Ruiz Vivas
Victoria Peinado Espinosa
Alberto Dorado Alejos
Ana Luisa Martínez Carillo

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto se enmarca dentro de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la UGR dentro del programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes del Plan de formación e Innovación Docente 2020-2022 del Plan FIDO perteneciente a los planes propios de la Universidad de Granada.

En los últimos años, la nueva implementación de estrategias docentes que tengan por objeto generar un aprendizaje más dinámico y en el que el alumnado no es percibido como un elemento pasivo y receptor del conocimiento ha supuesto una importante revitalización de las experiencias prácticas. Sin embargo, a la vez que estas prácticas se han ido incluyendo en la docencia de las Ciencias Sociales, Humanidades y, en general, en la totalidad de las ramas del conocimiento, las vías de transmisión entre el mundo académico, los futuros docentes y la propia sociedad, entendida esta última como receptora del conocimiento que se genera desde las instituciones, ha ido quedando relegada a un segundo plano. En este punto, se ha observado un vacío de conocimiento en los alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales –futuros docentes de infantil y primaria– sobre una de las disciplinas quizás más multidisciplinares de las Humanidades,

[1] Este proyecto ha contado con el soporte de la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente Básicos II, dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2020-2022.

como es la Arqueología, y menos aún su uso como herramienta didáctica en la formación del alumnado en un momento en que ésta permite generar nuevos discursos y relatos históricos. Este motivo nos ha llevado a construir un proyecto que combine la Arqueología y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para la realización de este proyecto era necesaria la configuración de un equipo multidisciplinar, en este caso conformado por los firmantes, con perfiles docentes e investigadores centrados en la arqueología y la enseñanza en distintos niveles educativos.

2. LA CULTURA MATERIAL Y EL MÉTODO ARQUEOLÓGICO COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

> Aprender cómo hacer algo; no transmitir información de hechos, sino cómo llegar a ellos y cómo organizar los datos una vez descubiertos. La enseñanza del pasado no debe reducirse a aprender cosas sobre el pasado, sino que debe incluir el aprendizaje de cómo puede ser investigado (Ruiz, 1995:20).

Con esta premisa partimos en este proyecto, tratando de conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado de los distintos niveles educativos, mediante el empleo de los recursos de la disciplina arqueológica, cuya fuente de estudio principal son los objetos como huellas de la materialidad que deja el ser humano a lo largo de la historia. El método científico que se emplea en esta disciplina nos permite adquirir conocimientos de las ciencias físico-naturales y las letras (Santacana et al. 2017 y Santacana, 2018), por lo tanto se convierte en una herramienta muy útil para el trabajo por ámbitos en los niveles educativos de primaria y secundaria.

La introducción de la disciplina arqueológica en las aulas ha demostrado que los alumnos mejoran notablemente en el plano conceptual, procedimental y actitudinal (Meseguer et al., 2018). Los alumnos pasan de ser un sujeto pasivo a convertirse en un sujeto activo, al convertirse en protagonistas y creadores de un producto consiguen mejoras en la enseñanza-aprendizaje de la historia, contribuyendo a superar en muchos casos las dificultades que entraña esta disciplina (López, 2018). Son numerosas las experiencias que se han llevado a cabo a lo largo del territorio español que ponen de manifiesto los resultados tan óptimos que obtiene el empleo de la arqueología en la formación del alumnado (Pallarés et al., 2018).

3. LAS COLECCIONES DE REFERENCIA DEL DEPARTAMENTO DE PREHISTORIA Y ARQUEOLOGÍA

Para el diseño de la distintas intervenciones se parte de los materiales arqueológicos que conforman parte de las colecciones de referencia del Departamento de Prehistoria y Arqueología, alojadas en el Laboratorio de Arqueo-

metría 'Antonio Arribas Palau', a excepción de los materiales ubicados en una vitrina en el Área Decanal de la Facultad de Derecho y que está formado por un conjunto de 6 piezas de ajuar funerario romano datadas en el año 230 d.C.

Las colecciones arqueológicas del departamento tienen una larga tradición histórica, desde el momento de la fundación del departamento en el año 1965, al amparo de las numerosas intervenciones arqueológicas que se han llevado a cabo por los miembros del mismo. Esto ha generado un gran volumen de objetos, tanto materiales como virtuales, con piezas procedentes de infinidad de yacimientos arqueológicos, pudiendo ser réplicas o auténticas. Entre ellas se encuentran dos colecciones virtuales: Craneoteca y Arqueología en 3D y siete colecciones de materiales arqueológicos: la ceramoteca, la colección de industria ósea, malacofauna, zooteca, litoteca, metaloteca y la colección de arqueología experimental, estas tres últimas en proceso de elaboración. Todas estas colecciones están al servicio de alumnos e investigadores para que sirvan de apoyo tanto a la docencia como a la investigación (Contreras y Dorado, 2018).

La Craneoteca, surge al amparo del proyecto "Evolución Humana y Antropología Virtual", está conformada por una serie de réplicas osteológicas virtuales de gran calidad y escáneres de superficie, a partir de los cráneos de primates depositados en el departamento fruto de donaciones y adquisiciones. Entre los objetivos de esta colección están permitir trabajar al alumnado distintos aspectos biológicos y culturales durante la evolución de los homínidos y capacitar a los estudiantes en el reconocimiento del material fomentando la iniciación a la investigación, relacionadas con la evolución humana y la antropología física tanto en el aula, de forma física como a través del acceso libre a través del acceso a internet de una colección accesible, comprensible y funcional (Esquivel et al., 2018).

La colección Arqueología y 3D, se proyecta con el fin de poner a disposición de la Comunidad Digital recursos e información de la materialidad arqueológica provenientes de algunos de los yacimientos más importantes del Sureste de la Península Ibérica, a través de la generación de modelos 3D los cuales se insertarán en bases de datos digitales abiertas (ética hacker). Permite, sobre todo, acercar a la sociedad y a la comunidad docente el conocimiento de esta disciplina científica, estos últimos encontrarán en este proyecto una base documental importante de material adecuado a sus necesidades docentes, que en ámbitos como la enseñanza básica permite al sector escolar disponer de recursos que ilustran las explicaciones sobre diversos periodos históricos.

La Ceramoteca, parte del proyecto "Colección Arqueológica de Prácticas de Formación y Consulta Externa de la UGR: la Cerámica" cuyo objetivo era generar una colección de referencia de materiales cerámicos para incorporarlos a la formación práctica de los alumnos (Adroher et al., 2014). Esta colección está configurada por un total de 334 objetos cerámicos que van desde la Prehistoria hasta la época medieval: Neolítico 113 individuos, Calcolítico 55 individuos, Edad delBronce 21 individuos, Edad del Hierro 30 individuos, Mundo Roma-

no 121 individuos y Medieval/Post-medieval 4 vasijas, actualmente la colección sigue viéndose ampliada (Dorado et al., 2018).

La colección de industria ósea, representada por una serie de artefactos óseos procedentes de yacimientos arqueológicos, centrados en el periodo cronológico Neolítico y Edad del Cobre. La muestra está realizada a partir del empleo de huesos de mamíferos domésticos de talla mediana, salvo un objeto realizado a partir de una concha marina (Altamirano, 2018).

La colección de malacofauna, el objetivo de este recurso es identificar mediante comparativa el material bioarqueológico con elementos actuales o subactuales de especies conocidas. Con el fin de solventar la problemática derivada del grado de conservación de los objetos recuperados en los contextos arqueológicos y vincularlos con las especies biológicas. Esta colección está conformada por las especies marinas más frecuentes en las costas de la península Ibérica. Está todavía en fase de elaboración, contando en la actualidad tan solamente con conchas procedentes de contextos prehistóricos (Martínez, 2018).

La zooteca, tiene como objetivo posibilitar la realización de estudios zooarqueológicos sobre material osteoarqueológico, que tendrán en esta colección una imprescindible fuente de consulta taxonómica y anatómica. Actualmente, la colección se compone de 24 ejemplares, entre los que podemos encontrar animales como: caballo, jabalí, oveja, cabra montés hispánica, perro, conejo, toro, hurones, gorriones, …

La colección de antracología y carpología es una de las últimas colecciones realizadas, con un total de 4289 entradas, cuenta con carbones procedentes de diversos yacimientos de Andalucía que cubre un espectro temporal y cronológico muy amplio. Junto a muestras de referencias, la colección cuenta con 120 carbones actuales que permiten contrastar semejanzas y diferencias. Esta colección se está completando con muestras de semillas y frutos.

4. PROPUESTA DE LA INTERVENCIÓN

Para este primer desarrollo del proyecto DIDACTECA, se han seleccionado los materiales procedentes de las colecciones: semillas y carbones, zooteca y cerámoteca. Para ello, se está llevando a cabo el desarrollo de los distintos recursos educativos para los docentes y discentes, estos materiales didácticos junto con una selección de recursos materiales procedentes de las colecciones de referencia del Departamento de Prehistoria y Arqueología permitirán conformar las maletas didácticas o kits de trabajo para el desarrollo de dichas propuestas educativas en las aulas.

Los materiales didácticos creados otorgan relevancia a la imagen a través de la ilustración histórico-arqueológica como recurso imprescindible para la

contextualización de objetos arqueológicos y para la explicación del relato histórico. De esta forma quienes hagan uso de las guías podrán comprender mejor la información proporcionada gracias a los recursos visuales empleados, los cuales muestran escenas u objetos sencillos que transmiten información útil en un lenguaje adaptado al alumnado.

4.1. Lo que la tierra esconde

Para este volumen se parte de la colección de antracologia y carpologia, se han seleccionado cuatro especies: esparto trigo, vid y romero, procedentes de las muestras localizadas en el yacimiento de Cuesta del Negro (Purullena, Granada).

El objetivo principal de este trabajo es que los alumnos/as profundicen en el conocimiento de la metodología científica a través de la arqueología. Para ello, el volumen se estructura en tres partes: el trabajo de campo, el trabajo de laboratorio y el proceso de elaboración del discurso histórico.

La primera parte nos narra el proceso de excavación de campo a través de una serie de imágenes y un texto explicativo y participativo en el que los discentes van a trabajar durante un día con el arqueólogo/a. La trama del texto se desarrolla a partir de la explicación del arqueólogo/a al alumno/a de cómo realiza su trabajo. La segunda parte, con una dinámica similar a la primera, se desarrolla en el laboratorio. Y, por último, el alumnado tiene que reconstruir cómo era la vida de las personas que vivían en el asentamiento gracias a los datos descubiertos durante su día como arqueólogo/a.

4.2. Un día en la taberna

Para este libro se han seleccionado los materiales de la colección de referencia cerámoteca, los restos arqueológicos seleccionados proceden de objetos datados en época romana.

El objetivo de este número es que el alumnado reconstruya, mediante la creación de su propio discurso histórico, cómo era un día en la vida de los romanos. Para ello, nos vamos a enfocar en el transcurso de una jornada laboral en una taberna.

Iniciamos la actividad con un análisis de una serie de imágenes de un bar en la actualidad, centrándonos en guiar a los discentes a observar cómo es el ajuar que conforma los distintos espacios del restaurante. Una vez realizada esta parte a través de una serie de videos y recreaciones se les enseñan los últimos descubrimientos en la ciudad de Pompeya sobre las tabernas que inundaban el urbanismo de la ciudad. A partir de este episodio se les introduce en la metodología arqueológica y en la información que nos puede dar los objetos cerámicos antiguos. Para que finalmente, ellos y ellas reconstruyan a través de todos los datos aportados cómo creían que era un día en una taberna romana.

4.3. Conocer la Edad Media a través de la basura

Para este número se han seleccionado los materiales de referencia que conforman la colección de la zooteca. El objetivo que tiene este monográfico, es dar a conocer la importancia del estudio de las basuras que generamos los humanos en el pasado para la reconstrucción de la identidad y de la vida de esas personas. Nos aporta información sobre las formas de preparar los alimentos o qué animales se comieron, permitiendo tratar temas como la convivencia de las distintas culturas de la Edad Media y las actividades de mantenimiento, resaltando el papel de las mujeres en la vida de esta época en la cual permanecen invisible por la falta de presencia en ellas en los libros de texto.

Para ello se parte de la metodología de trabajo que los arqueólogos/as realizan en el trabajo de campo cuando excavan un basurero y cómo se procede a la documentación de los diferentes objetos documentados en el proceso de excavación. Posteriormente, en el trabajo de laboratorio nos centramos en cómo se lleva a cabo el estudio zooarqueológico de los restos animales y que procesos se llevan a cabo para extraer todos los datos que posteriormente se emplearán para la realización de la última fase, el discurso histórico.

5. REFLEXIONES FINALES

Con motivo de la celebración entre los días 2 y 12 de noviembre de 2021 de la Semana de la Ciencia, el mayor evento anual de divulgación científica en Europa, se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación el taller titulado "Las semillas de la Prehistoria", este taller estaba destinado a alumnos de 4º de primaria (2º ciclo) y 5º y 6º de primaria (3º ciclo). En él pusimos en práctica el primer volumen del material didáctico que se está llevando a cabo con este proyecto. La dinámica de actuación consistió en tres fases: el trabajo de campo, el trabajo de laboratorio y el proceso de elaboración del discurso histórico.

La primera fase, estaba destinada al trabajo de campo, para ello se llevó a cabo el montaje de una excavación simulada y se procedió a la explicación de cómo realiza la excavación, desde las herramientas que se emplean, la metodología de trabajo y la importancia de la recogida de los objetos que aparecen en la excavación, simulando el proceso de registro de todo este proceso mediante el diseño de un modelo de ficha de campo.

En segundo lugar, se trasladó a los alumnos al laboratorio, explicándoles las fases de dicha etapa, se procedió a la descripción de los objetos mediante la observación de los mismos a través de lupas binoculares, el dibujo de lo observado y la toma de fotografías.

Finalmente, se procedió a generar la elaboración de un discurso histórico centrado en uno de los contenidos que conforma parte del contenido 4.3 del bloque 4 de segundo ciclo "Datación y características de la vida", de esta forma el alumnado genera el discurso a partir de los datos obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para su ejecución se contó con la presencia de alumnos de 2º Grado de Educación Primaria, con el objetivo de que pudieran poner en práctica la utilidad de la arqueología como recursos educativo para el área de ciencias sociales, al igual que les permitía apreciar como esta disciplina permite trabajar de forma transversal otras disciplinas científicas.

Los primeros avances del proyecto permiten señalar un alto grado de éxito entre los escolares y los futuros docentes de la Universidad de Granada, habiéndose observado dinámicas de aprendizaje muy productivas en las que tanto aquellas personas que desarrollaron los roles de docentes, como el alumnado (de 10-11 años), aprendieron sustanciosamente de la experiencia y pudieron conocer perfectamente las dinámicas desarrolladas en los estudios de Arqueología y el modo en que se obtiene el conocimiento que permite elaborar y desarrollar el conocimiento científico y, ulteriormente, los discursos históricos. A su vez, nos ha permitido llevar a cabo una serie de observaciones que permiten implementar mejoras en la ejecución del mismo que en los próximos meses volverá a ponerse en práctica, en este caso con alumnos de 1º ESO del IES Montes Orientales de Iznalloz (Granada).

Sin duda, consideramos que esta experiencia y las futuras, se encuentra estratégicamente relacionada con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (#4 Educación de Calidad, #5 Igualdad de Género, #9 Industria, innovación e infraestructura, #10 Reducción de las Desigualdades, #17 Alianzas para lograr los objetivos), al incluirse los siguientes objetivos generales en el marco de nuestro proyecto:

1. Mejorará sustancialmente las tareas de inclusión y atención a la diversidad
   a) Personas con problemas de visibilidad (a través del tacto y la forma), pueden adquirir conocimiento a través de su propia experiencia.
   b) Personas con problemas físicos y psíquicos les permitirá integrarse en las dinámicas de trabajo.
   c) Permitirá el acceso a los materiales a personas con movilidad reducida que no puedan desplazarse a la Universidad de Granada.

2. Fomento de la igualdad de género. Los ecofactos y artefactos que forman las colecciones de referencia son el fruto de contextos y actividades vinculadas tanto con la infancia como con las mujeres, lo que conlleva la puesta en valor y recuperación de parte de la Historia de las Mujeres y de la Infancia a través de estos elementos.

3. Fortalecimiento de la digitalización y virtualización. El presente proyecto tiene, entre sus objetivos principales, el diseño de unos materiales didácticos que serán de acceso libre (formato .pdf y .obj) que se podrá consultar y descargar maestras y maestros, profesoras y profesores y por los/as usuarios/as potenciales de la colección. Esto se realizará a través de una página web que estará vinculada tanto al Departamento de Prehistoria y Arqueología como al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Otra actuación prevista es la creación de códigos QR para que las personas, que consulten y utilicen el kit, puedan acceder directamente con su Smartphone o Iphone a la información digital existente de las piezas como: reconstrucciones 3D disponibles en las colecciones digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adroher, A.M., Dorado, A., Gámiz, J., García, J., Afonso, J.A., Alonso, J.M., Capel, J., Carrión, F., Contreras, F., Molina, F. y Nájera, T. (2014). Colección arqueológica de prácticas de formación y consulta de la UGR, CAU -1 (PID 11-236). En L. Jiménez del Barcoy M. C. García Garnica (Coords.): *Innovación Docente y Buenas Prácticas en la Universidad de Granada*, Vol. III (pp. 483-493).Universidad de Granada.

Altamirano García, M. (2018). La colección de industria ósea. En F. Contreras Cortés y A. Dorado Alejos (Coord), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I)* (pp. 135-140). Cuadernos Técnicos de Patrimonio nº 7. Editorial de la Universidad de Granada.

Contreras Cortés, F. y Dorado Alejos, A. (Coord). (2018). *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I).* Cuadernos Técnicos de Patrimonio nº 7. Editorial de la Universidad de Granada.

Dorado Alejos, A., García González, J., Gámiz Caro, J., Adroher Auroux, A. Mª., Afonso Marrero, J.A., Alonso García, J.M., Capel Martínez, J. Caballero Cobos, A., Carrión Méndez, F., Contreras Cortés, F., Molina González, F. y Nájera Colino, T. (2018). La ceramoteca prehistórica: Una colección de cerámica arqueológica destinada a prácticas docente e investigación. En F. Contreras Cortés y A. Dorado Alejos (Coord), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I)* (pp. 124-134). Cuadernos Técnicos de Patrimonio nº 7. Editorial de la Universidad de Granada.

Esquivel, J.A., Serrano, A., Jiménez-Arenas, J.M. y Esquivel, F.J. (2018). Craneoteca: La aplicación de las técnicas 3D scanner a la antropología virtual orientada a la docencia y la investigación. En F. Contreras Cortés y A. Dorado Alejos (Coord), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I)* (pp. 110-123). Cuadernos Técnicos de Patrimonio nº 7. Editorial de la Universidad de Granada.

Jiménez Arenas, J. M., Esquivel Guerrero, J. A., Martínez Fernández, G., Afonso Marrero, J. A., Palmqvist Barrena, P., Figueirido Castillo, F., Serrano Ramos, A. y Jurado Cortés, A.(2015). Evolución humana y antropología virtual: una propuesta para la docencia y la investigación EHAV (PID 12-115). En L. Jiménez del Barcoy M. C. García Garnica (Coords.): *Innovación Docente y Buenas Prácticas en la Universidad de Granada*, Vol. IV (pp. 305-315). Universidad de Granada.

López Gómez, Mª. L. (2018). Un museo en el aula. La enseñanza de la historia a través de las fuentes. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (coords.) *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio.* (pp.195-216). Ediciones Trea.

Martínez Sánchez, R. M. (2018). La colección de malacofauna. En F. Contreras Cortés y A. Dorado Alejos (Coord), *Yacimientos arqueológicos y artefactos. Las colecciones del Departamento de Prehistoria y Arqueología (I)* (pp. 141-148). Cuadernos Técnicos de Patrimonio nº 7. Editorial de la Universidad de Granada.

Meseguer Gil, A.J., Cvaballero Moreno, E. Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (coords.) *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio.* (pp.25-44). Ediciones Trea.

Pallarés Martínez, M., Carrión Martínez, A. y Sánchez Martínez, N. (2018). Trabajar por competencias en educación secundaria a través de una experiencia arqueológica. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (coords.) *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio.* (pp.99-118). Ediciones Trea.

Ruiz Zapatero, G (1995). El pasado excluido. La enseñanza de la historia antes de la aparición de la escritura. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 6*, 19-30.

Santacana i Mestre, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (coords.) *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio.* (pp.9-24). Ediciones Trea.

Santacana i Mestre, J., López Benito, V., Martin Pinyol, C. y Llonch Molina, N. (2017). La elaboración de una didáctica de las ciencias con la arqueología como motivación. En J. Santacana i Mestre, López Beniro, V y Martínez Gil. T. (Coords.) La ciencia que no se aprende en la Red. Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología (pp. 39-44.). Serie Didáctica de las ciencias sociales, 325. Graó.

XV

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

1

EVALUACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO[1]

Catalina Guerrero Romera

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios vinculan los procesos de diseño y evaluación de los programas educativos de ciencias sociales con los procesos de formación inicial y permanente del profesorado (Estepa y Domínguez, 1999). Al mismo tiempo la importancia asignada a la planificación de la enseñanza para la mejora y la calidad del aprendizaje y de la práctica educativa ha sido destacada por numerosos autores vinculando esta con la calidad de los aprendizajes y de lo que el profesorado planifica para la enseñanza de su alumnado (De Miguel, 2003; Zabalza, 2003).

Yániz (2006) y Rosales (2013) destacan asimismo que las competencias relacionadas con la planificación del aprendizaje es una de las competencias docentes más importantes. Estepa y Domínguez (1999, p. 92) vinculaban la planificación del currículum de ciencias sociales con la formación docente y sugerían "la necesidad de relacionar la investigación didáctica, el desarrollo curricular y el desarrollo profesional".

Esta idea de las competencias didácticas como un elemento clave de los programas de formación del futuro profesorado ya fue recogida por Gudmundsdóttir y Shulman (2005) cuando afirmaban que era necesario que la formación del profesorado se centrase más en el conocimiento didáctico del contenido, es decir, qué hacer para que el conocimiento del contenido

[1] Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC-2018-094491-B-C33) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y del proyecto "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática" (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (AEI/10.13039/501100011033).

fuera más asequible para el alumnado. No obstante, la formación inicial del profesorado de Secundaria aún sigue siendo objeto de debate ya que existen docentes "escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales propias de la función docente" (Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015, p. 102). El desarrollo profesional debe apoyarse en una reflexión crítica de las competencias y especialmente en la revisión de los sistemas de formación docente en los nuevos contextos sociales y culturales apostando por una corresponsabilización en la misma y una ciudadanía activa (Imbernón y Guerrero, 2018).

En este contexto, el profesorado es una pieza fundamental en el desarrollo y mejora de los procesos de aprendizaje y es un elemento clave de la transformación educativa y del cambio de los modelos de enseñanza. Un cambio que pasa por revisar los modelos y procesos de diseño curriculares si queremos que los docentes sean agentes del cambio hacia la sostenibilidad y en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas (Calero et al., 2019).

Estos modelos deben tener en cuenta los nuevos contextos en didáctica de las ciencias sociales muy relacionados asimismo con los objetivos de desarrollo sostenible, ya que como docentes tenemos una responsabilidad social en el tratamiento y cumplimiento de los mismos que tenga como finalidad la comprensión y la transformación del mundo (Díaz y Vásquez, 2017; Imbernón, 1999). Esto conecta con las ideas de Santisteban (2019) sobre la necesidad de una formación para una ciudadanía transformadora en la que se favorezca el aprendizaje de competencias sociales y ciudadanas. Se debe fomentar un currículo con vocación social que desarrolle competencias y contenidos acordes con las metas de desarrollo sostenible y la aplicación de modelos de aprendizaje basados en habilidades de pensamiento de orden superior (Avendaño-Castro y Parada, 2013; López Facal et al., 2017) desde una perspectiva socio-cultural y humanista de la enseñanza de la historia conectada con la educación ciudadana y los problemas sociales (Barton y Levstik, 2004; Rüsen, 2015). Una educación muy comprometida con la democracia y la justicia en el marco de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Medir y Serra, 2021).

En este contexto, es clave señalar al igual que lo hizo Zabalza (2003), la importancia de la planificación de unidades didácticas que mejoren la calidad y el éxito de los aprendizajes del alumnado, aunque previa a su aplicación se hace necesaria la evaluación de la calidad del diseño de tales planificaciones. La mejora de estos enfoques y modelos de enseñanza debe partir de la planificación de unidades didácticas que promuevan y favorezcan aprendizajes de calidad a través de la evaluación de programas y del diseño de procesos de aprendizaje, ya que estos pueden ser un indicador valioso de la programación seguida para articular con destreza la intervención y líneas de acción de cualquier proceso de enseñanza (Guerrero, López y Monteagudo, 2019).

El objetivo de esta investigación es presentar los resultados del análisis y evaluación del diseño de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias históricas, siguiendo la propuesta de modelo de evaluación de programa realizada por Pérez Juste (2000), con la finalidad de mejorar las estrategias educativas utilizadas por los docentes en el aula y analizar sus implicaciones para la formación del profesorado.

2. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cuantitativa, desarrollada a través de un diseño descriptivo. En relación a la muestra y en coherencia con el diseño adoptado y los objetivos perseguidos se ha obtenido de forma incidental u ocasional siendo esta constituida por las unidades didácticas realizadas por el alumnado que voluntariamente realizó la unidad didáctica.

Para ello se han evaluado seis unidades didácticas basadas en los conceptos del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015). Las unidades didácticas fueron evaluadas y validadas por 36 expertos a través de un instrumento elaborado como una lista de control autoaplicada, que permite la validación de la unidad didáctica diseñada, incluyendo en su conjunto 39 ítems agrupados en cuatro dimensiones y ocho criterios en una escala Likert de cinco, siguiendo la propuesta de modelo de evaluación de programa realizada por Pérez Juste (2000) y a partir de la adaptación de un instrumento previo (Maquilón, 2010). Asimismo, se incluyen apreciaciones cualitativas en un apartado de observaciones de los evaluadores.

3. RESULTADOS

A continuación se presenta una primera descripción global de los resultados obtenidos del análisis de las distintas unidades didácticas elaboradas siguiendo los modelos y procedimientos descritos. Se analiza la presencia o ausencia de un determinado aspecto (contexto educativo, calidad de los componentes de la unidad didáctica –en adelante UD–, modelo teórico, flexibilidad, generalización, evaluación) y en qué grado éste está presente a través de una serie de indicadores en cada una de las dimensiones que conforman el modelo.

En primer lugar, en relación a los criterios del modelo de evaluación, la puntuación media en los mismos en la mayoría de los casos es bastante elevada. De forma general, se observa que las unidades didácticas tienen una consistencia y calidad bastante alta ($\bar{x}$=4,43) y son de bastante utilidad (convenientes) para el logro de los objetivos para los que han sido planificadas ($\bar{x}$=4,59). Muy

destacable es también que estas unidades son muy factibles y ejecutables en los centros educativos, ya que ha sido en este criterio donde se han obtenido las puntuaciones más elevadas ($\bar{x}$=4,70). Por otra parte, se puede observar que los criterios 8 y 4 (Evaluación y flexibilidad o adaptabilidad de la UD) ($\bar{x}$=3,98 y 4,11) son los que han presentado valores algo más bajos especialmente el criterio "Evaluable" ($\bar{x}$=3,98). Le siguen aspectos de contextualización y congruencia (criterios 1 y 3). Es decir aspectos relacionados con si es adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado o basada en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo ($\bar{x}$=4,26 y 4,27).

En segundo lugar, se muestran los indicadores más bajos que componen cada uno de los distintos criterios. Si observamos los distintos ítems o indicadores que los componen se puede apreciar que en el criterio 1 (contextualización) existen algunos indicadores mejorables especialmente el ítem 1 ($\bar{x}$=4,18) que va relacionado con si la unidad didáctica parte de los intereses, expectativas o necesidades del grupo y del centro educativo.

Respecto al criterio de consistencia (criterio 2) aunque en general presenta puntuaciones altas dentro de los ítems que lo componen, el ítem 13 ha obtenido una media bastante baja ($\bar{x}$=3,24). Este ítem va referido a que la UD no incluye un instrumento para la evaluación de la práctica docente (evaluación docente).

En el criterio de congruencia (criterio 3) el ítem 22 sobre atención a la diversidad del alumnado a través de medidas ordinarias y específicas, es el que menor puntuación ha obtenido ($\bar{x}$=3,87) dentro de este criterio. También los ítems 23 y 24 relacionados con si en la unidad se contemplan las diferentes fases del proceso de evaluación (inicial, procesual y final) y si los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología de la Unidad han obtenido una puntuación media de 4,1.

Respecto al criterio 4 "Flexibilidad" los ítems que aparecen con una puntuación algo más baja, son especialmente los ítems 25 y 29 ($\bar{x}$=3,97 y 3,82) referidos a si la UD es flexible para la selección de contenidos, en relación a las necesidades del grupo y si la UD es flexible en la utilización de los procedimientos de evaluación, atendiendo a la diversidad del alumnado. También se han encontrado puntuaciones más bajas en el Criterio 8 "Evaluable" especialmente en los ítems 36, 37 y 39 sobre la validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación, la utilidad del diseño de la evaluación y la metaevaluación ($\bar{x}$=4,13, 3,94 y 3,01). Finalmente, en cuanto a los criterios e indicadores que han obtenido mayor puntuación y que muestran las mayores fortalezas del diseño, se destaca el criterio 2 (consistencia de la unidad) y sus distintos indicadores (ítems 4, 5 , 6, 8, 9, 10 y 11) relacionados principalmente con el desarrollo de las competencias históricas (su especificación y conexión con las capacidades metacognitivas, la inclusión de contenidos, actividades y adecuada metodología y temporalización, entre otras) que han sido los que han

obtenido las puntuaciones más altas ($\bar{x}$=4,68, 4,59, 4,71, 4,73 y 4,67), lo que es un indicador de que estos instrumentos y modelos ponen en valor los conceptos relacionados con las competencias del pensamiento histórico. Asimismo, en relación al Criterio 5 "Conveniente", el ítem 30 referido a que la metodología propuesta para el desarrollo de las actividades permite la adquisición de las competencias históricas y las capacidades metacognitivas, ha obtenido una puntuación bastante alta ($\bar{x}$=4,34). Y en el Criterio 7 "Generalizable", el ítem 34 sobre si la UD puede implementarse en otros contextos con características y necesidades similares también ha obtenido una puntuación destacable ($\bar{x}$=4,31).

En cuanto al análisis de los comentarios cualitativos realizados por los expertos en el apartado de observaciones van referidos asimismo a la inclusión de aspectos relacionados con la adaptación o personalización de las actividades, a la incorporación de diferentes niveles de complejidad o dificultad o a la inclusión de instrumentos de evaluación de las prácticas docentes o de medidas de orientación y tutoría. A continuación, se destacan algunas de estas valoraciones.

"En relación a las necesidades del grupo no quedan muy definidas".

"En relación a los intereses, expectativas o necesidades del grupo y del centro educativo se podría especificar si se ha realizado algún cuestionario para esa detección".

"Las especificaciones que permitan la flexibilidad (todo el criterio 4) en contenidos, propuestas metodológicas más innovadoras, etc. son escasas".

"No se incluyen instrumentos de evaluación de la práctica docente ni metaevaluación"

"Se podría especificar algo más la atención a la diversidad del alumnado".

"Los agrupamiento no aparecen en las actividades".

"La metodología se especifica en un apartado de modo general y se podría especificar en un apartado específico en las sesiones o actividades".

"Se deben incluir metodologías más innovadoras o más transformativas o también indicar la interdiscilinariedad y la relación con el entorno".

"Innovar con otras estrategias com acciones o actividades más personalizadas o de niveles de dificultad distintos, tutorías o medidas de orientación".

4. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos nos permiten analizar algunas de las fortalezas y debilidades en el diseño y la planificación de las programaciones docentes para la enseñanza de la historia y, en especial, de aquellas que suponen poner en valor los conceptos relacionados con el pensamiento histórico a partir de la evaluación de sus diseños. Las fortalezas detectadas nos indican que las programaciones

son de gran utilidad y tienen una consistencia y calidad elevada acorde con el modelo de pensamiento histórico que desarrollan (Seixas y Morton, 2013).

No obstante, los resultados también apuntan algunas debilidades referidas fundamentalmente a la evaluación de la práctica docente, la metaevaluación y la atención a la diversidad del alumnado y en general especificaciones que permitan la flexibilidad en contenidos y el desarrollo de propuestas metodológicas más innovadoras que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico (Guerrero et al, 2021). Aspectos en los que se deben producir mejoras y que los contenidos de la formación docente deberán tener en cuenta.

Un aspecto importante de esta investigación es la implicación del profesorado novel de Educación Secundaria en los propios procesos de diseño y aplicación de los programas de intervención o procesos didácticos, desde una perspectiva del profesorado como agente activo y protagonista que desarrolla y aplica el currículo en sus programaciones docentes (Cochran-Smith y Lytle,2009). Este rol del docente como planificador del currículo transformando la práctica en investigación sobre la misma conecta con las ideas de Martínez y Garay (2015) o Imbernón et al. (2007) sobre la investigación como forma de desarrollo profesional docente y responsable, en este caso además de profesorado que se encuentra inmerso en procesos de formación.

El estudio aporta asimismo al profesorado una herramienta de gran utilidad para revisar y mejorar la planificación de su enseñanza, además de permitir una reflexión sobre el desarrollo de competencias específicas que promuevan los conceptos de segundo orden y de una ciudadanía transformadora en su práctica en el aula, contribuyendo a la mejora de sus competencias docentes (Barton, 2008; VanSledright, 2014, Santisteban, 2019).

Pagés (2011, p. 79) apuntaba que "la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes y de su formación". Una formación que debe contemplar entre sus contenidos el desarrollo de competencias pedagógicas y habilidades de planificación y diseño que permitan no sólo la aplicación de los modelos y enfoques de pensamiento histórico (contenidos disciplinares), sino también la realización de un proceso más exhaustivo de recogida de información para la toma de decisiones y la optimización de las situaciones de aprendizaje antes de la aplicación en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avendaño-Castro, W. y Parada Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.

Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good.* Lawrence Erlbau.

Calero Llinares, M., Mayoral García-Berlanga, O., Ull Solís, A. y Vilches Peña, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 37 (1), 157-175.

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 495*, 59–63.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher,* vol. 28 (7), 15-25.

Colmenero, M., Pantoja, A., Pegalajar, M.(2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación 26*(1), 101-120.

De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación,* 331, 13-34.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Estepa Giménez, J. y Domínguez Domínguez, C. (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En T. García Santa María (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92). Díada Editora.

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, 2, 1-12

Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., Escribano-Miralles, A., Vivas-Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Comunications* 8, 61 https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7

Guerrero, C., López, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(2), 81-93. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247

Imbernón Muñoz, F. y Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la Universidad una profesionalización docente? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12.

Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 34, 123-132.

Imbernón, F., Alonso, M., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruíz, P. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Graó.

López Facal, R., Gómez, C. J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas.* Graó.

Maquilón Sánchez, J. J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.

Medir, R. y Serra, A. (2021). Una alianza entre los objetivos del desarrollo sostenible y la formación de maestras en ciudadanía sostenible. *Didacticae* 9, 79-83

Pagés, A (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? *Edetania*, 40, 67-81.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, *18*(2), 261-287.

Rosales López, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(3), 73-90.

Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciencia*. Universidade Federal do Paraná.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Yániz Alvarez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24,17-34.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario.* Narcea.

2

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS AULAS DE GEOGRAFIA: PROPOSTA DE TRABALHO

Paula Terres Carvalho
Nicolas Cortes Granville
Dione Beatris Salviano

1. INTRODUÇÃO

Em meio a diversos problemas ambientais, desigualdades sociais, doenças, crises energéticas, entre outras adversidades, urge a necessidade da sociedade modificar seus costumes e modelo político-econômico, para que, dessa forma, seja possível manter em equilíbrio a relação homem-natureza. Nesse sentido, desde o final do século XX, assuntos relacionados à sustentabilidade são mais discutidos, principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Já neste século, em 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi apresentada, contando com a colaboração de 193 países. Surgiu da necessidade de dar continuidade à Agenda de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015), porém, aumentando seu escopo devido à emergência que recai sobre os novos desafios. Resultou de um processo participativo ocorrido durante os anos de 2012 a 2015, coordenado pela ONU. Nesse período, os governos, a sociedade civil, as instituições de pesquisa e as iniciativas privadas puderam contribuir em debates, dando sugestões através da plataforma *My World*, criando uma agenda à nível global (Nações Unidas do Brasil, 2021).

Dessa forma, na busca por um desenvolvimento sustentável, os países aderiram a um plano de ação global, contendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais se encontram alicerçados em 169 metas a serem atingidas até 2030, sob responsabilidade de governos, da sociedade civil e dos setores privados (ONU, 2015). Assim, os ODS se constituem em um modelo para que seja possível ter um futuro melhor, abrangendo a todos os cidadãos. São um apelo universal na busca de ações para erradicar a pobreza, para a proteção do planeta com a garantia de paz e prosperidade a todos (Nações Unidas Brasil, 2021).

Os Objetivos (Figura 1) são integrados, indivisíveis e apresentam três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental; as quais convergem entre si e têm como temática o consumo sustentável, as mudanças climáticas, a desigualdade econômica, a diversidade, a paz e a justiça. De modo geral, os ODS têm como meta acabar com a pobreza e a fome, proteger o planeta de degradações, visando a ações necessárias para que seja possível assegurar o progresso econômico e tecnológico, fazendo com que todos possam viver em uma sociedade igualitária e inclusiva. Ademais, buscam promover o acesso a produções e a consumos sustentáveis, a fim de garantir que as alterações climáticas se mantenham estáveis.

FIGURA 1. Os 17 objetivos globais propostos pela Agenda 2030



Fonte: Nações Unidas do Brasil, 2021

Nessa conjuntura, a ONU considera a educação e os ambientes de ensino importantes meios para realizar, constantemente, aprendizagens acerca da Educação Ambiental e dos ODS. Assim, neste trabalho, pretende-se apresentar um debate teórico sobre a potencialidade da Geografia para desenvolver os ODS em sala de aula através da educação geográfica com a utilização de jogos como proposta metodológica que dinamiza a aprendizagem sem deixar a criticidade de lado. Por fim, é oferecida uma proposta de trabalho que pode ser aplicada de acordo com cada contexto escolar e aproxima os conteúdos em estudo da realidade espacial dos estudantes.

2. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS ODS

Considerando os princípios da Educação Geográfica e o potencial educativo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nota-se que não é um grande

desafio relacioná-los. De acordo com Callai (2018), por Educação Geográfica, entende-se a preocupação com o desenvolvimento de aulas de Geografia que tragam significado aos conhecimentos apreendidos, ultrapassando um ensino descontextualizado da realidade vivida e indo em direção a um que incentiva o olhar crítico frente às situações.

Nesse sentido, nas escolas, ao se ensinar a Ciência Geográfica, constroem-se relações mais comprometidas com os educandos, trazendo para o cotidiano escolar propostas que instigam a curiosidade e, a partir delas, desvelam-se novos olhares sobre o meio em estudo. Para Castellar e Vilhena (2012), esse é o papel que a escola assume enquanto instituição, difundindo um conhecimento que esteja relacionado aos aspectos históricos, sociais e culturais da comunidade onde se insere.

Callai aponta que o papel da Geografia enquanto disciplina escolar, é o de colocar o estudante "como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens, e estão inseridos em um processo de desenvolvimento" (1998, p. 56). Ou seja, além de compreender a organização do espaço geográfico, entender também sobre seu compromisso social. Por isso, para Cavalcanti (2002, p. 21), cabe ao professor, através de suas práticas cotidianas em sala de aula, propor uma aula "que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática."

Ao encontro dessas questões, surgiu a ideia deste artigo, como uma proposta de trabalho que traz uma possibilidade de desenvolver:

> Procedimentos que propiciem maior motivação e atividade intelectual dos alunos, que levem a uma interação ativa e problematizadora com os objetos de conhecimento, as atitudes democráticas solidárias e de cooperação entre alunos e deles com a sociedade e com o ambiente em que vivem, enfim, que contribuam para um desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos. (Cavalcanti, 2002, p. 20)

Ademais, outra questão que é possível destacar em relação à Geografia é a sua capacidade de explorar diferentes escalas, ou seja, a possibilidade de trabalhar a partir de diferentes recortes espaciais e/ou realidades. Por essa razão, ela torna-se uma das disciplinas mais potentes para aproximar os ODS dos estudantes e desenvolver aprendizados a partir de sua contextualização.

Os Objetivos foram elaborados considerando questões que envolvem aspectos sociais, econômicos e ambientais; essa complexidade pode ser traduzida para o dia a dia dos estudantes por meio dos conteúdos que a Geografia procura desenvolver. Isso, porque os ODS estão baseados em problemas que atingem comunidades espalhadas pelo globo e podem estar presentes nas escolas através de aulas que investiguem cada situação correlacionada na perspectiva local e global. Santos (1996, p. 253) reforça isso ao escrever que "cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e uma razão local, convivendo dialeticamente".

E a discussão de diferentes realidades é amparada pelo estudo das categorias geográficas *Lugar*, *Paisagem*, *Território*, *Região*, *Natureza* e *Sociedade* que Cavalcanti (2002) considera fundamentais para a compreensão dos contextos em que estão inseridos os problemas destacados pelos ODS. Através da Geografia, então, os ODS podem ser inseridos na perspectiva de problematizar o meio e incentivar o debate, considerando os aspectos que envolvem as situações-problema. Desse modo, a conexão realizada entre os objetos do conhecimento e as habilidades determinadas pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG)[1] e os ODS permitem a construção de um diálogo crítico, interligando diferentes saberes e aprendizagens.

3. O POTENCIAL EDUCATIVO DOS JOGOS

Nesse contexto, pensar em metodologias de ensino que facilitem a apreciação dos objetos do conhecimento vem sendo uma reflexão cada vez mais recorrente entre os professores. A facilidade que os estudantes encontram para acessar as informações atualmente fazem com que eles "percam" o interesse em ficar apenas ouvindo o professor em sala de aula, pois querem interagir, navegar, ser ativos na construção de seus conhecimentos.

Sendo assim, é importante que os professores pensem em formas de tratar seus conteúdos de maneira mais atrativa, abordando métodos que façam sentido aos seus estudantes, os quais eles possam relacionar com seu cotidiano. Essas formas podem buscar tratar os estudantes no processo de aprendizagem de forma ativa, não somente como sujeitos passivos ao que lhe são apresentados.

Atualmente, no meio científico, como eventos da educação, cursos de graduação e programas de extensão, são apresentados técnicas que buscam colocar os discentes como atores principais no processo de ensino-aprendizagem, tendo, por exemplo, as metodologias ativas. Entre elas encontram-se as metodologias gamificadas, que têm um forte potencial de ensino, pois os jogos têm a capacidade de proporcionar um elemento diferente no processo educacional, sendo de grande valia para a sala de aula. Conforme Levy (2001), a dinamicidade dos *games* ultrapassa a mera diversão, podendo desenvolver questões cognitivas, coletivas e o raciocínio lógico.

---

[1] Documento elaborado a partir da BNCC, produzido em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) para ser o norteador curricular. Mais informações no endereço eletrônico http://curriculo.educacao.rs.gov.br/sobre/index

Todavia, é importante destacar que experimentar as práticas pedagógicas com o uso de metodologias gamificadas por si só não garante aprendizado dos estudantes; somente o uso dessas práticas vinculadas a propostas educacionais poderá aprofundar as discussões. Diante disso, é interessante refletir sobre o potencial pedagógico desse contexto, no qual os professores podem buscar, intencionalmente, aproveitar o cenário para fixar os objetos do conhecimento.

O interesse em adaptar todas essas possibilidades a sua prática docente parte, portanto, do próprio professor. Nas aulas, com planejamento e uma intencionalidade pedagógica apropriada, os jogos podem fornecer um cenário rico em aprendizagem, sem apresentarem apenas uma realidade paralela sem regras. Conforme Huizinga, o jogo "não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento. [...] Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador" (2000, p. 11).

Dessa forma, é possível adequar esta situação a objetivos educacionais, isto é, embora os *games* passem a impressão de ser apenas um passatempo, podem ser manipulados para interesses determinados. Afinal, os jogos trazem muitas características, como a alternância, a sucessão, a regressão, o progresso, a imprevisibilidade, entre outros. Por essas razões, realizar uma conexão entre conteúdos determinados, como os ODS, pode facilitar a fixação de conceitos, princípios e teorias (Huinzinga, 2000).

4. GEOGRAFIA, ODS E OS JOGOS: PROPOSTA DE TRABALHO

A interação entre a Geografia, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os jogos gera inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula. Isso acontece pelo caráter dinâmico que os ODS possuem e pela capacidade da Geografia de abarcar discussões sobre variados temas, sejam eles sociais, econômicos, culturais ou ambientais. Por isso, é importante dar visibilidade e promover o conhecimento sobre cada Objetivo, assim, conectando os conteúdos nas discussões futuras.

Como forma de exemplificar essa conexão, na Figura 2, traz-se a relação entre os objetos do conhecimento previstos no RCG do Ensino Fundamental II com os ODS, relacionando os temas que serão abordados durante os estudos de Geografia dos sextos aos nonos anos. Embora a ciência geográfica esteja presente em toda a modalidade da etapa do Ensino Fundamental, utiliza-se as séries finais para exemplificar por, em geral, ser essa modalidade que exige um professor formado na área para lecionar o componente curricular.

FIGURA 2. Relação entre os ODS e os Objetos do Conhecimento

Objeto do conhecimento (RCG)	ODS	Objeto do conhecimento (RCG)	ODS
Desigualdade social e o trabalho	01; 10	Produção, circulação e consumo de mercadorias	08; 12;
Transformação das paisagens naturais e antrópicas	02; 11; 15;	Relações entre os componentes físico-naturais	13; 14;
Transformações do espaço na sociedade urbano industrial	03; 04;	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	07;
Identidade Sociocultural	05;	Os diferentes contextos e os meios técnico-tecnológico na produção	09;
Biodiversidade e ciclo hidrológico	06; 14;	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	16; 17;

Fonte: RCG e Nações Unidas do Brasil
Org: Os autores.

Através dos dados da Figura 2 é possível perceber que os ODS fazem parte da rotina de estudos de Geografia prevista para ser trabalhada nas salas de aula, ou seja, não estão desconectados das escolas; são parte das aprendizagens, seja como forma de conhecer o problema ou de pensar nas soluções. Cabe salientar que cada ODS também pode estar presentes em outros Objetos do Conhecimento, uma vez que os assuntos se relacionam e são interdependentes, o que facilita ainda mais que esse material se aproxime das realidades vividas pelos estudantes e façam parte de seu cotidiano social.

A partir daqui, então, prossegue-se na caracterização de um jogo que pode ser utilizado por educadores para apresentar os Objetivos na sala de aula. Baseando-se na realidade pandêmica que está em vigência, opta-se por propor a atividade de forma digital. Entende-se que em cada lugar há uma realidade distinta, porém, em geral, o contato e a interação manual entre os estudantes estão comprometidos. Assim, através de uma trilha de aprendizagem via *Google Forms* é possível desenvolver a proposta sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, nem colocar em risco a saúde dos educandos.

Desse modo, a proposta de atividade se baseia em um formulário do *Google* que o estudante acessa a partir de um *link*[2]. Ao acessar, na primeira página o aluno se identifica (Figura 3) e já pode iniciar o *quiz*. Cada questão (Figura 4) traz uma

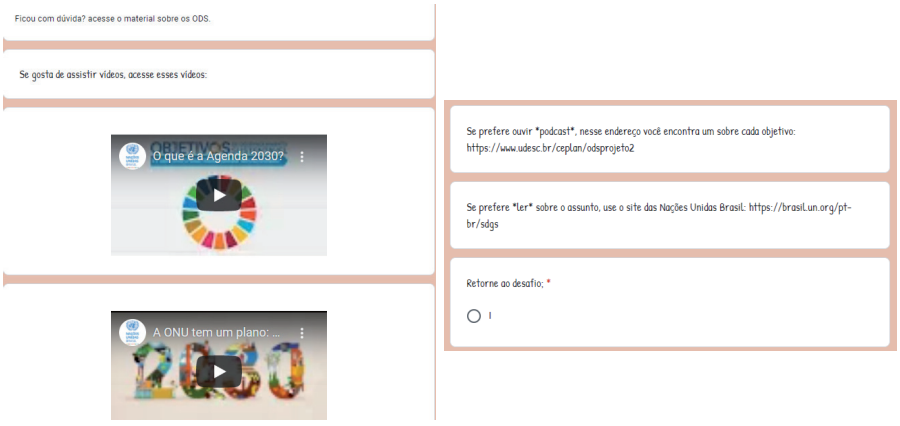
[2] Para acessar o formulário e conhecer a atividade acesse esse link: https://forms.gle/VAj-6vwSmmVyZHJj46

situação-problema que exige interpretação, compreensão e análise para encontrar a resposta correta. No decorrer das questões, ao acertar, o jogador é encaminhado para o próximo desafio, porém, se errar, recebe a sugestão de consultar o material de apoio (Figura 5). Esse material está disponível através de *links* e leva em consideração a facilidade de aprendizagem que cada estudante possui, oferecendo três tipos de acesso às informações: por vídeos, por *podcasts* ou por textos.

FIGURA 3 E 4. Visão inicial do jogo e exemplo de questões propostas



FIGURA 5. Apresentação dos materiais de apoio.



Org: Os autores

Todas as perguntas estão direcionadas para um ou mais ODS, assim, é possível reforçar seu significado, bem como aprender a interpretá-lo. Além disso, levando em consideração os princípios da Educação Geográfica, as questões estão relacionadas com a realidade dos estudantes, ao conectar informações sobre o Brasil, sobre o estado do Rio Grande do Sul e, em alguns casos, sobre a cidade de Passo Fundo. Dessa maneira, ao debater o compromisso mundial, não se deixa de destacar o papel de cada cidadão/empresa/governo no compromisso de um mundo mais sustentável e igualitário.

5. CONCLUSÃO

É urgente a necessidade de repensar a relação da sociedade com o ambiente, em suas múltiplas escalas; logo, esse não é um compromisso que pode ser aceito por alguns países e negado por outros. Mais do que nunca, a coletividade tem um papel fundamental para conservação da vida na Terra, uma vida justa para todos os habitantes. Nesse contexto, as Nações Unidas em conjunto com 193 países, em 2015, criaram um grupo de objetivos e diretrizes, num esforço para concentrar ações em determinadas problemáticas que afetam a qualidade de vida social, cultural, ambiental e econômica das populações. Sendo assim, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável trazem à tona questões ligadas ao meio ambiente, ao combate das desigualdades, ao papel das instituições entre outros aspectos.

Considerando isso, é justamente pela complexidade desses desafios que a Geografia se aproxima desses temas e pode ser um caminho para colocar em destaque esses assuntos dentro da sala de aula. A Geografia possui um viés dinâmico e crítico, além de estar alicerçada em um estudo que permite a construção de uma aprendizagem baseada na Educação Geográfica, isto é, na formação de sujeitos comprometidos com o espaço que habitam, investigando suas realidades e vivências cotidianas para compreender diferentes contextos do espaço. Dessa forma, a simbiose com os ODS só acrescenta mais possibilidades de reconhecer as transformações espaciais e seus resultados, incentivando o despertar de uma consciência socioambiental crítica.

Sendo a Geografia uma forte aliada, a utilização de jogos como procedimento metodológico atende aos novos contextos da educação, trazendo uma conexão maior entre o estudante e os conteúdos de sala de aula. Todavia, ao se discutir sobre o uso dos jogos, não está se afirmando que serão substitutos para as reflexões atuais ou às produções escolares. A questão é que o jogo proposto, e os jogos de maneira geral, podem proporcionar uma dinâmica maior de ensino aos estudantes. Além disso, a proposta em formulários eletrônicos possibilita o acesso a mais pessoas, ainda mais pensando no momento em que vivemos.

A construção de um jogo que aguça a curiosidade, instrui e fomenta outras discussões e debates, como é o caso da trilha apresentada neste material, traz, portanto, contribuições ímpares para o desenvolvimento dos temas relacionados aos ODS nas aulas de Geografia. Ademais, aproxima os estudantes de outros cenários e instiga-os a aprender sobre outras realidades. Ao se deparar com outros contextos, é inevitável haver comparações que induzem a percepções positivas e negativas sobre o ambiente em que vivem. Nessas circunstâncias, surgem as aprendizagens que levam à formação de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Callai, H. C. (1998). *O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise*. Em A. C. Castrogionanni, *et al* (Orgs). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. AGB - Seção Porto Alegre.

Callai, H. C. (2018). Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de geografia Norte Grande*, (70), 9-30. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009 [18 de dezembro de 2021]

Castellar, S. e Vilhena, J. (2012). *Ensino de Geografia*. 2ª reimpressão. Cengage Learning.

Cavalcanti, L. S. (2002). *Geografia e práticas de ensino*. Alternativa.

Huizinga, J. (2000) *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.

Levy, P. (2001) *A inteligência coletiva: o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34.

Nações Unidas Brasil. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. https://nacoesunidas.org/pos2015. [24 de dezembro de 2021]

Organização das Nações Unidas. (1972) *Declaração da conferência da Organização das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano.* Estocolmo: ONU. https://cutt.ly/zkKWXcm [26 de dezembro de 2021]

Santos, M. (1996) *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. Hucitec.

3

¿TIENE HISTORIA EL LUGAR DÓNDE VIVES? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN RELACIÓN CON EL ODS 11 CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES

Antoni Bardavio Novi
Sònia Mañé Orozco

1. INTRODUCCIÓN

Las autoridades educativas de las diferentes comunidades autónomas del Estado han incluido los Objetivos de Desarrollo Sostenible señalados por la Agenda 2030 de Naciones Unidas en las propuestas a desarrollar en escuelas e institutos.

En esta comunicación se describe como la inclusión del patrimonio cultural en los currículums educativos, ayuda a desarrollar específicamente el objetivo número 11, "Ciudades y comunidades sostenibles".

2. EL PROYECTO EDUCATIVO DE ADOPCIÓN DE MONUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA Y EL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA

Tal como podemos ver redactado en la página web de este proyecto (González, 2020), se trató de una experiencia desarrollada entre los años 2004 y 2014, de la cual aún varios centros educativos continúan llevándola a término en el marco de su Proyecto Educativo de Centro. El objetivo primordial era dinamizar el conocimiento del alumnado respecto al patrimonio histórico y arqueológico de su municipio o comarca. Esto se realizaba a través de un trabajo específico en los centros educativos en torno a un "monumento"[1] cer-

[1] El término "monumento" está especialmente resaltado en dicho proyecto con la intención de conceptualizarlo más allá de las grandes catedrales o castillos, para relacionarlo con cualquier elemento del patrimonio material del entorno, representativo de la historia de éste, por humilde que fuera.

cano que fomentara no solo el acercamiento a la historia local, sino también la cohesión social a partir de la construcción de valores cívicos y vínculos identitarios comunes. En la propuesta se proponía implicar no exclusivamente a los centros educativos, sino a la comunidad educativa en su conjunto, así como a los ayuntamientos y las entidades vecinales y culturales que forman parte del entorno cercano de éstos.

El origen de esta propuesta se remonta al año 1992, con el proyecto *La scuola adotta un monumento*,bajo el auspicio de la *Fondazione Napoli Novantanove*, y la del año 1994, cuando un programa cultural de la Unión Europea impulsó el proyecto La Escuela Adopta un Monumento, en el marco del cual jóvenes de todas las edades trabajaron en relación con un monumento local. Además de dichos proyectos, el Laboratorio de Arqueología y Enseñanza del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), impulsor inicial del proyecto en Cataluña entre los años 2004 y 2006, se inspiró en otras propuestas educativas europeas como las llevadas a cabo, en la década de los años 90, por el servicio educativo de *English Heritage*.

A partir del curso escolar 2006/2007, el Campo de Aprendizaje de la Noguera, Servicio Educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, se convirtió en centro coordinador del proyecto y servicio de soporte técnico y didáctico a los centros educativos participantes. En años posteriores el Campo de Aprendizaje del Alt Berguedà, el Campo de Aprendizaje de Barcelona, la Ciudadela Ibérica de Calafell, el Museo de Sant Cugat del Vallés, la Delegación de Patrimonio del Obispado de Urgell i el Grupo de Didáctica en Patrimonio Local de la Universidad de Vic, se convertirían en centros colaboradores de soporte a proyectos escolares de adopción en sus ámbitos territoriales respectivos.

Este proyecto fue descrito extensamente en diferentes publicaciones (Bardavio y González, 2004), (Bardavio et al., 2009), (Illa, 2009), (Bardavio y González, 2011), (Górriz, 2012), (Marsol et al., 2012) y (Bardavio y Mañé, 2020).

3. EL PROGRAMA *APADRINEM EL NOSTRE PATRIMONI* DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

En el Documento Marco del Programa: *Apadrinem el nostre patrimoni* [2], el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña explica como esta propuesta educativa tiene su origen en otras anteriores, que ya hemos destacado anteriormente, creadas para fomentar el conocimiento de los elementos patrimoniales del entorno con una actitud participativa de la comunidad escolar.

[2] Document_Marc-Programa_Apadrinem_el_nostre_patrimoni_2016-03-01.pdf

En la descripción de elementos patrimoniales que pueden apadrinar los centros, se añaden respecto a las anteriores propuestas –además de los vestigios materiales de diferentes épocas históricas y lugares de memoria– elementos inmateriales de la cultura popular (bailes, canciones, fiestas, otras tradiciones, …) y espacios naturales.

En el mismo documento se señalan los *objetivos generales del programa* del Departamento de Educación, que son:

- Favorecer la motivación y la implicación del alumnado a partir de un aprendizaje significativo, compartido y con proyección.
- Promover el conocimiento del patrimonio monumental, cultural y natural del país.
- Ayudar a desarrollar en los alumnos el sentido de vinculación y pertinencia al territorio.
- Proyectar el conocimiento adquirido por el alumno sobre el elemento patrimonial a la propia comunidad y al entorno del centro.
- Promover la participación ciudadana activa y responsable de los jóvenes.

En el mismo documento, el Departamento de Educación señala los Campos de Aprendizaje, así como los CRP (*Centres de Recursos Pedagògics*), el CESIRE (*Centre de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa*) y el CONSAVAL (*Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*), como equipos de soporte técnico y asesoramiento didáctico a los centros educativos que desearan participar en el Programa.

Así mismo se establecieron convenios con el Departamento de Cultura de la Generalitat de Cataluña y con diversos ayuntamientos y universidades para establecer colaboraciones en el marco del programa con museos, archivos, bibliotecas, departamentos, …, que permitiera a los centros educativos el desarrollo de su proyecto de apadrinamiento.

Actualmente, este Programa es una de las propuestas de proyectos en los centros educativos catalanes de más éxito entre los promovidos desde la Consejería de Educación, como puede verse en Departamento de Educación (2016).

4. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS). OBJETIVO 11: LOGRAR QUE LAS CIUDADES SEAN MÁS INCLUSIVAS, SEGURAS, RESILIENTES Y SOSTENIBLES

Entre las metas del objetivo 11, "Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles," encontramos en el punto 11.4; "Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo". Éste es el punto de contacto de los ODS con la didáctica del patrimonio cultural.

El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, de acuerdo con sus competencias, coordina el ODS 4 (educación de calidad), pero no excluye que pueda estar implicado en otras metas y compromisos vinculados a otros ODS, teniendo en cuenta el carácter transversal de la Agenda 2030. El Campo de Aprendizaje de la Noguera, como Servicio Educativo del Departamento de Educación especializado en didáctica del patrimonio histórico, propone actividades vinculadas al objetivo 11 en su punto 4. De hecho, el desarrollo del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (PEAM) que coordinó este servicio educativo desde el curso 2006/2007 hasta el curso 2013/2014, enunciaba objetivos que pueden relacionarse con la meta propuesta en este objetivo.

Si nos fijamos en los objetivos de aprendizaje para avanzar en los ODS (UNESCOCAT,2017), en relación con el objetivo 11, "Ciudades y comunidades sostenibles", vinculado a los objetivos de aprendizaje cognitivo, en su punto 3 indica que; "el alumno comprende los motivos históricos de los modelos de asentamiento y, todo respetando el patrimonio cultural, entiende la necesidad de encontrar soluciones para desarrollar mejores sistemas sostenibles".

En cuanto a los objetivos de aprendizaje socioemocional, en el punto 3 se indica que; "el alumno es capaz de reflexionar sobre su región en lo que respecta al desarrollo de una identidad propia, entendiendo la función que los entornos naturales, sociales y técnicos han tenido en la construcción de su identidad y su cultura".

Y, por último, y en relación con los objetivos de aprendizaje comportamental, en sus puntos 2 y 3, leemos respectivamente que; "el alumno es capaz de participar e influir en los procesos de toma de decisiones sobre su comunidad" y "el alumno es capaz de expresarse en favor o en contra de las decisiones tomadas en su comunidad.

Podemos comprobar, pues, que las finalidades y objetivos señalados en el PEAM y en el actual *Apadrinem el nostre patrimoni*, están desarrollando aspectos vinculables a dicho ODS. En concreto, ambos promueven las dimensiones significativas, comunicativas, de acción y de proyección del aprendizaje. Estas cuatro dimensiones permiten situar al alumno como sujeto activo de su aprendizaje, promoviendo su implicación en el territorio y la sociedad a partir del trabajo interdisciplinar sobre los elementos patrimoniales del entorno, a partir de un concepto de ciudadanía crítica y responsable.

En esta dirección, desde el Campo de Aprendizaje de la Noguera, hemos diseñado una propuesta dirigida a los docentes para trabajar sobre patrimonio histórico local sin necesidad de integrarse en el proyecto *Apadrinem el nostre patrimoni*, en el caso de considerar un centro esta opción excesivamente ambiciosa o con un excesivo trabajo extraordinario para su desarrollo. La actividad propuesta puede formar parte de una serie de pequeños trabajos en torno a los ODS, adaptable a cualquier curso de educación primaria o secundaria.

5. ¿EL LUGAR DÓNDE VIVES TIENE HISTORIA? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA VINCULADA AL ODS 11

5.1. Objetivos educativos de la propuesta

Los *objetivos generales planteados* en esta propuesta didáctica son:

- Favorecer la implicación del alumnado a partir de una propuesta didáctica diseñada con los criterios de significación, comunicación, acción y proyección del currículum competencial orientador.
- Promover el conocimiento del patrimonio más próximo al centro educativo.
- Proyectar el conocimiento adquirido por el alumno sobre el elemento patrimonial a la propia comunidad escolar y al entorno social en el que se encuentra el centro.

En cuanto a los *objetivos operativos a desarrollar* destacamos:

- Situar el elemento patrimonial en el contexto social y territorial en el que se encuentra.
- Concretar los aspectos formales, estéticos, de contexto y discursivos que destacan en el elemento patrimonial.
- Valorar el patrimonio como fuente de información sobre la vida y el pensamiento de las sociedades respetando estas realidades patrimoniales tanto propias como ajenas.
- Participar de manera cooperativa en la recuperación de la memoria histórica, la conservación y difusión del patrimonio cultural del entorno.
- Identificar y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno histórico.
- Utilizar estrategias de investigación y tratamiento de la información, y analizar los resultados y plantear soluciones alternativas a los problemas.

5.2. Estrategias de enseñanza/aprendizaje que se desarrollan

En base a estos objetivos, compartidos con los proyectos de adopción y apadrinamiento del patrimonio desarrollados en el marco del propio Departamento de Educación, la propuesta didáctica en relación con el objetivo 11 de los ODS presenta las siguientes *estrategias de enseñanza/aprendizaje:*

- Utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico.
- Uso del trabajo por proyectos como metodología interdisciplinaria y motivadora en la que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.
- Uso de una metodología de trabajo cooperativo, contextualizado y de currículum globalizado para el logro de las competencias básicas.

- Proyección y difusión de los resultados de aprendizaje conseguidos en relación con el elemento patrimonial escogido.

5.3. Describiendo la actividad

La actividad didáctica se inicia con la descripción del **problema** (dirigida al alumnado) en relación con el patrimonio existente en su localidad, tal como podemos leerla en la página web de los Campos y Entornos de Aprendizaje del Departamento de Educación, en la sección dedicada a propuestas sobre los ODS (Departament d'Educació, 2021), bajo el título *ODS. Encara hi som a temps*; "Hoy hablaremos de como los restos del pasado que están cercanos a nosotros nos explican la Historia. A estos restos los denominamos patrimonio histórico. ¿Existen en tu localidad?".

A continuación, se plantea el **reto** a conseguir: descubrir los restos patrimoniales de la Historia de la localidad donde vivimos; encontrarlos, investigarlos, conocerlos, amarlos y protegerlos. Para acabar, se proponen acciones destinadas a darlo a conocer, pidiendo hacerlo accesible a todo el mundo y protegiéndolo.

A continuación, presentamos la actividad tal como la reciben los alumnos:

PROBLEMA: ¿El lugar dónde vives tiene historia? Vamos a descubrirlo.
EN RELACIÓN CON EL ODS: 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
ETAPAS EDUCATIVAS: Educación primaria y secundaria.
LA PROPUESTA: Los restos del pasado que tenemos cerca nos explican la Historia. A estos elementos del patrimonio los denominamos patrimonio histórico. El patrimonio histórico es clave para saber quienes somos y qué queremos ser, como es donde vivimos y como querríamos que fuera, conociendo como hemos llegado hasta aquí a lo largo de la Historia. ¿Hay patrimonio histórico en el lugar dónde vives? Descúbrelo. Para hacerlo tenemos que saber: **Qué tenemos que hacer para encontrarlo:** Salir a buscarlo (trabajo de campo). Preguntar qué saben de este tema en nuestro entorno familiar, de amistades o en la vecindad (investigación oral). Navegar por la red (búsqueda en Internet). **Situarlo en el tiempo:** Construyendo, por ejemplo, una línea del tiempo. **Situarlo en el espacio:** Localizándolo en el plano o mapa del pueblo, barrio y/o ciudad. Elaborando un mapa caliente para colgarlo en la web o blog de la escuela o instituto. Situándolo en Google maps o en Google Earth. Georeferenciándolo en el Mobile History Maps (MHM).

IDEAS CLAVE:

- Los restos del pasado que tenemos en el presente, son lo único que nos queda para entender todo aquello que pasó y que nos permite entender como somos hoy en día.
- Para poder dejar en herencia todo este patrimonio a las futuras generaciones, hace falta conocerlo, entenderlo, quererlo y protegerlo.
- Desde la escuela o el instituto podemos participar e influir en las decisiones de nuestro Ayuntamiento respecto a la protección y accesibilidad de nuestro patrimonio.

LOS RETOS QUE TE PROPONEMOS:

RETO 1

Elaboramos la ficha de registro:

fotografía

Nombre del elemento patrimonial:
Tipo: (yacimiento arqueológico/monumento/edificio industrial/edificio agrario/edificio militar/edificio religioso/elemento urbano/otros):

Descríbelo:

- ¿Qué función tenía?
- ¿Qué uso tiene hoy en día?

Ubicación (con coordenadas GPS y/o dirección):

Estado de conservación: muy bueno (parece hecho recientemente, quizás esté restaurado o reconstruido) / bueno (se mantiene de pie, pro se nota que es antiguo) / deficiente (se reconoce como era, pero está un poco estropeado y descuidado) / ruinoso (está muy destruido) / inexistente (ya no queda nada, pero lo queremos recordar).

Accesibilidad: es accesible a todo el mundo / no pueden acceder personas con movilidad reducida / el acceso es difícil para todo el mundo / es peligroso el acceso / está prohibido el acceso / se puede acceder solicitando permiso.

Información: existen paneles explicativos cerca del elemento patrimonial / los elementos de información contemplan las personas con diversidad funcional (auto-guías, lenguaje Braille, ...) / la información está en diversos idiomas / hay información en Internet / no hay ningún tipo de información / hay trípticos explicativos / se organizan visitas guiadas / otros:

RETO 2
¿Y ahora qué hacemos?

Una vez conocido el patrimonio de nuestro municipio, podemos hacer diversas acciones para darlo a conocer al resto de vecinos, hacerlo accesible a todo el mundo y protegerlo.

- Limpiamos el entorno de los restos patrimoniales para hacerlos más atractivos y respetados.
- Hacemos un tríptico con los programas Publisher d'Office o Canva. Lo podemos dejar en las tiendas del barrio o del pueblo para que lo cojan los vecinos.
- Colgamos información sobre nuestro patrimonio en la página web, blog o revista del centro.
- Si hemos detectado cosas a mejorar para que todo el mundo pueda visitarlo, hacemos un informe para el Ayuntamiento, para que pueda resolverlo.
- Pedimos a la escuela o al instituto que inicie el procedimiento para participar en un proyecto sobre adopción o apadrinamiento del patrimonio que proponga la autoridad educativa de nuestra comunidad autónoma.

¿Qué me comprometo a hacer?

- No tirar basura en el entorno de un elemento patrimonial.
- No garabatear o pintar las paredes o otros elementos de un espacio patrimonial.
- No romper o destruir elementos patrimoniales.
- Dar a conocer a mi familia y amigos los restos patrimoniales que he "descubierto".
- Avisar al Ayuntamiento si creo que he descubierto algún elemento patrimonial aún desconocido.
- Avisar al Ayuntamiento si detecto algún desperfecto en un elemento patrimonial.

6. CONCLUSIONES

La práctica educativa explicada en esta comunicación nos permite afirmar que la didáctica del patrimonio es, sin lugar a duda, un elemento a tener en cuenta en el desarrollo de propuestas educativas en torno a los ODS. Si las personas tenemos que ser promotores del cambio que promueve la Agenda 2030 de Naciones Unidas, necesitamos los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que nos permitan colaborar en el empeño hacia un desarrollo sostenible. Aquí radica la razón por la cual la educación es esencial para conseguirlo. Tal como podemos leer en UNESCOCAT (2017):

> La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) tiene el objetivo de desarrollar. competencias que permitan a los individuos reflexionar sobre sus acciones, teniendo en cuenta los impactos sociales, culturales, económicos y medioambientales que tendrán ahora y en el futuro desde una perspectiva local y mundial.

El entorno local y el patrimonio cultural se convierten aquí en elementos importantes del engranaje interconectado de dichos ODS. Y esto no solo hasta

el 2030. De hecho, los ejemplos desarrollados nos permiten plantear la necesidad de incluir la didáctica del patrimonio dentro de las áreas de conocimiento del medio y de ciencias sociales, tanto en educación primaria como en educación secundaria, así como en los Proyectos Educativos de Centro. Una didáctica del patrimonio vinculada necesariamente a métodos educativos fundamentados en la investigación escolar y el descubrimiento guiado y a metodologías basadas en el trabajo cooperativo y en el aprender a aprender.

REFERENCIAS

Bardavio Novi, A. y González Marcén, P. (2004). L'escola adopta un monument. En. R., Batllori, A.R., Gómez, M., Oller, M. y J. Pagès, (Eds.). *De la teoria a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials* (pp. 418-426). Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials-UAB.

Bardavio A. y González P. (2011). El Projecte Escolar d'Adopció de Monuments a l'Escola Joan Maragall de Sant Cugat del Vallès. *Gausac. publicacions del Grup d'estudis Locals de Sant Cugat del Vallès*. (38-39), 214-219.

Bardavio, A., González, P., Gatell, C., Jara,M.A. y Solsona, R. (2009). Teoria i pràctica de l'adopció escolar de monuments: l'experiència de la Universitat Autònoma de Barcelona i el Camp d'Aprenentatge de la Noguera. *Treballs d'Arqueologia*, (15). 103-121.

Bardavio, A. y Mañé, S. (2020). Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria. En F. García, C.J., Gómez, R. Cózar y P. Martínez, (Coords). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 615-626).

Departament d'Educació. (2016). Apadrinem el nostre patrimoni. En *XTEC. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. Generalitat de Catalunya. http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/apadrinemnostrepatrimoni [30 de junio de 2021].

Departament d'Educació. Serveis Educatius. Camps i Entorns d'Aprenentatge (2021). ODS. Encara hi som a temps. En *XTEC. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. Generalitat de Catalunya. https://projectes.xtec.cat/camps/objectius-de-desenvolupament-sostenible/ods-encara-hi-som-a-temps-2/ [4 de enero de 2022].

González P. (2020). *Projecte Educatiu d'Adopció de Monuments.* CEPAP-UAB. https://sites.google.com/site/peamadopciomonuments/home.

Górriz, C. (2012). La Talaia: el alumnado adopta un monumento. En *Clío. History and History Teaching* (38). http://clio.rediris.es/n38/articulos/La_Talaia_adopta_un_monument.pdf

Illa, P. (2009). L'Institut Alexandre Satorras adopta les muralles de Mataró. *Treballs d'Arqueologia* (15), 153-159.

Marsol R., Seuma M., Bardavio A., y Solsona R. (2012). El territorio com a escola: les escoles rurals i el patrimoni històric. *Treballs d'Arqueología*, (18). 133-146.

UNESCOCAT. Centre Unesco de Catalunya. (2017) *Educació per als Objectius de Desenvolupament Sostenible. Objectius d'Aprenentatge.* https://catesco.org/wp-content/uploads/2019/04/Educació-per-als-objectius-de-desenvolupament-sostenible.pdf

4

LA MÚSICA COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO

José Manuel Hernández de la Cruz
María Pilar Rivero Gracia
Jesús Gerardo Franco Calvo

1. INTRODUCCIÓN

La música como expresión del patrimonio cultural inmaterial se constituye en el reflejo de un contexto y realidad social. Es, además, portadora de significados y contribuye a la formación y desarrollo de valores identitarios y de respeto hacia la mismidad y la otredad. El patrimonio cultural musical y aquellos elementos que le son inherentes son un preciado recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en específico, para la enseñanza de la Historia.

En los últimos años los docentes se han enfocado en buscar recursos que propicien un acercamiento y contribuyan a establecer conexiones entre los contenidos que se imparten y el alumnado. En este sentido, la música como recurso educativo es capaz de desarrollar emociones, de favorecer al conocimiento de las distintas épocas y momentos de la historia. Sus aportes sobrepasan los límites motivacionales y se adentran en el campo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Su utilidad y beneficios educativos también penetran en el ámbito de la preservación del patrimonio como recurso para el desarrollo sostenible.

Partiendo de las potencialidades del patrimonio cultural musical es que se centra esta reflexión. El estudio parte de los resultados obtenidos tras la aplicación en la práctica de la música como recurso educativo en estudiantes del tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. En la praxis, la propuesta se introdujo en la disciplina Didáctica de las Ciencias Sociales II. A través de esta materia, se utilizó la música como recurso para hacer comprender al alumnado los procesos históricos, sociales y culturales. Además de contribuir al desarrollo de emociones que le aproximen al conocimiento y a mostrar un mayor interés por la historia. Con la investigación se pretende demostrar la importancia de la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia; contribuir a

un aprendizaje significativo de la historia; desarrollar sentimientos de admiración y respeto por el patrimonio musical y valorar la significación que tiene el patrimonio inmaterial como recurso para el desarrollo sostenible.

2. LA MÚSICA COMO PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL SU ENSEÑANZA Y SOCIALIZACIÓN

El Patrimonio Cultural de un pueblo constituye su herencia y la expresión de la memoria colectiva. Además, es el reflejo de los valores propios y aquellos aportados por otras culturas. Por la importancia que se le concede en los procesos de comprensión de la historia y por los valores que trasmite, su socialización y puesta en valor es indispensable para garantizar su preservación. (Hernández, 2018)

El patrimonio cultural inmaterial ha transitado por diferentes etapas y procesos que han contribuido a su enriquecimiento conceptual. A pesar de lo anterior, no es hasta el año 2003 en que la UNESCO establece una definición en la que aglutina todos aquellos elementos que lo integran. En este sentido, se reconoce a la música como parte esencial del patrimonio cultural inmaterial. Además, es considerada dentro del conjunto de bienes inmateriales que determina la identidad cultural de los pueblos (UNESCO, 2005).

Al igual que el patrimonio cultural inmaterial está integrado por una variedad de componentes de diversa naturaleza, el musical, como parte integrante de este, se expresa a través de elementos materiales e inmateriales. Al respecto, señalan Londoño y Medina (2012) que el legado musical se encuentra integrado por:

> Las prácticas vocales, instrumentales y mixtas; patrones rítmicos, melódicos, estructuras formales, armonías; instrumentos y conjuntos de instrumentos (formatos) determinados; colores o timbres sonoros y maneras peculiares de utilizar voces e instrumentos; compositores e intérpretes; relatos hechos pregón, danza, canción; colecciones y archivos de partituras y grabaciones; teorías, investigaciones, escritos referidos a la historia y al quehacer musical; espacios físicos y simbólicos donde habitan y por donde circulan las músicas que crea o apropia una sociedad y que a la vez la caracterizan y diferencian, porque han llegado a alojarse, a instalarse en su modo de vida, en sus prácticas cotidianas, adquiriendo un valor simbólico (p.108).

El patrimonio cultural inmaterial tiene la particularidad de calar en la conciencia de los individuos a través de las experiencias acumuladas a lo largo del tiempo. Es una característica que posee y lo diferencia del resto de los tipos de patrimonio (Carrión, 2015). Forma parte de la memoria colectiva, pertenece al pueblo que lo hace suyo y se expresa a través de él. Es un patrimonio vivo que continuamente se enriquece y que cada generación le aporta nuevos elementos. De lo anterior se comprende la importancia que tiene su preservación.

En la preservación del recurso patrimonial adquiere gran significación la educación. Al respecto señala Pastor (2021) que la educación patrimonial no debe ser entendida de manera unidireccional. La labor educativa es esencial para el conocimiento y trasmisión de los valores patrimoniales y una educación bidireccional resulta esencial en el proceso de socialización y salvaguarda del patrimonio cultural. En este sentido refiere González (2019, p.126) que el patrimonio "es una construcción social que se define en función de los valores que le otorgue la comunidad adoptante y/o creadora y según unos criterios más o menos consensuados". De lo anterior se deduce la importancia de una educación patrimonial en dos direcciones. Son los individuos y la colectividad quienes deciden que es lo que debe ser preservado como legado para las futuras generaciones.

Con relación a la educación patrimonial, señala Fontal et *al.* (2017) que resulta esencial para el conocimiento y disfrute del recurso patrimonial. Al respecto señalan García et al. (2021) que, "trabajar educativamente desde y para el patrimonio permite valorar las múltiples realidades culturales existentes, lo que debería favorecer la inclusión social y la coexistencia positiva y pacífica de todas las sociedades".

Sin lugar a dudas, la educación patrimonial juega un importante papel en la preservación del legado cultural. Resulta imposible valorar y respetar aquello que no se conoce. Es por ello que en los diferentes contextos educativos se deben fomentar actitudes sociales positivas hacia el patrimonio. En este sentido, debe considerarse como "una apuesta decidida por una educación patrimonial que fomente actitudes sociales positivas que confronten aspectos como la destrucción o vandalización de los patrimonios" (García et al, 20121, p.89). Al respecto, los vínculos que se establecen entre el patrimonio y las personas propician el establecimiento de conexiones entre los individuos y el contexto en el que viven (Fontal y Martín, 2018).

Una educación de calidad debe contemplar al patrimonio como un recurso necesario e imprescindible en el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad. De lo anterior se deduce la importancia que tiene la trasmisión del legado cultural a las actuales y futuras generaciones. El patrimonio musical como parte esencial del patrimonio inmaterial de los pueblos, se convierte en un elemento clave en la conformación de las identidades. Su preservación y trasmisión es un componente ineludible dentro de la educación.

3. POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE LA MÚSICA Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO SOSTENIBLE

El patrimonio cultural musical como reflejo expresión de la cultura resulta imprescindible en la comprensión de la realidad histórica. Además, su inclusión en los diferentes programas educativos resulta necesaria y pertinente como vía

para la comprensión de los procesos culturales (Orcina y Ferreira, 2019). "Las canciones y melodías que llevamos dentro de nuestro equipaje cultural implican determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente a los sonidos con el tejido cultural que los produce" (Hormigos, 2010, p.92). El potencial de la música en el desarrollo de emociones es indiscutible y, su utilización como recurso educativo en la enseñanza de la historia contribuye de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta disciplina (Gaona, 2020). Al respecto, señala Jauset et al. (2017) que la música favorece al aumento de la concentración. En igual sentido, refieren Burnard et al. (2008) que permite construir entornos de aprendizajes y propicia el vínculo entre diferentes grupos sociales.

La música es una fuente de conocimiento del pasado y contribuye a su interpretación. Es el reflejo de una época y realidad social y expresa los valores culturales de la misma (Pellegrino y Dean, 2012). Al respecto refieren Cuenca-López et al (2027) que el patrimonio es un elemento de dinamización social. Razones que contribuyen a que sea considerado como componente clave para la educación. La inclusión del patrimonio en la enseñanza y en específico, la utilización de la música permite trabajar la diversidad cultural (Fontal et al, 2021) y es propicia para el desarrollo de competencias por sus componentes cognitivos, motivacionales y actitudinales (Ortiz y Sanz, 2016). En igual sentido, destaca su contribución al desarrollo de la conciencia histórica como apropiación de la realidad. Con relación a lo anterior refieren Pinto y Zarbato (2017, p.208) que, el concepto de patrimonio cultural "no debe ser entendido como elemento homogeneizador de las prácticas culturales". Estima que es un referente histórico que debe estar relacionado con la memoria colectiva y con el vínculo que se estable entre los individuos y el espacio que lo circunda. Esta relación contribuye al desarrollo de la conciencia histórica.

El uso de la música como un producto cultural construido, ha propiciado su incorporación en la práctica docente como elemento dinamizador en el proceso de comprensión de la historia. Como expresión del patrimonio cultural tiene un marcado carácter multidisciplinar y un componente económico que contribuye, significativamente en el desarrollo sostenible. La sostenibilidad del patrimonio y, en específico el musical, no solo se limita a su conservación como expresión del legado cultural. Su importancia se acrecienta al ser un elemento del que nos beneficiamos en el presente y contribuye de manera significativa en el desarrollo del futuro de la sociedad.

El patrimonio cultural inmaterial guarda una estrecha relación con algunos de los objetivos para el desarrollo sostenible que integran la Agenda 2030. En las metas del referido documento se reconoce la importancia, significación y aporte de la cultura en el cumplimiento de algunos de los objetivos planteados. Su contribución al desarrollo económico social y espiritual de la ciudadanía

es innegable en los procesos de crecimiento territoriales y por ello, se le debe prestar especial importancia a la educación patrimonial como una vía para garantizar su preservación y sostenibilidad. En las metas para el desarrollo sostenible, se hace referencia a la importancia de que los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos necesarios para que les garanticen apreciar la diversidad cultural y se enfatiza en la necesidad de proteger y salvaguardar el patrimonio cultural como expresión de la cultura de los pueblos.

4. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Como se ha comentado en la introducción, la experiencia didáctica parte de la utilización de la música como recurso educativo en estudiantes del tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. En la praxis la propuesta se introdujo en la disciplina Didáctica de las Ciencias Sociales. La asignatura se imparte en el segundo cuatrismestre del tercer curso y para la misma se implementaron acciones prácticas en las que la música fue introducida como recurso educativo. Los contenidos teóricos del plan de estudio de la asignatura, se acompañaban con obras del repertorio musical consideradas patrimonio cultural y con otras que, por su significación e importancia, también contribuyen al logro de los objetivos propuestos. Al abordar los recursos educativos y las metodologías, el docente ilustraba de manera sonora como la música es capaz de desarrollar emociones y contribuir a un mayor nivel de concentración en los educandos y al desarrollo de un aprendizaje significativo.

En la práctica se concibieron y desarrollaron un total de seis actividades en la que el alumnado tenía que utilizar la música como recurso educativo. Por razones de espacio solo se describen tres de ellas. Las mismas se orientaron tanto para desarrollar durante la sesión como para entregas en plazos fijados por el docente. Como objetivos a cumplir: identificar las posibilidades educativas del patrimonio cultural musical como recurso para el conocimiento de la historia y para el desarrollo sostenible; ejercitar la crítica. en las actividades diseñadas mediante medios audiovisuales en los que se combinan imagen y sonido y emplear el vídeo como recurso para ilustrar contenidos históricos. Conocer las potencialidades educativas del patrimonio cultural musical como recurso para el desarrollo sostenible y la necesidad de su salvaguarda.

1. La *primera actividad* consistió en la selección de un tema por el docente. La misma se desarrolló durante dos sesiones de trabajo. En la propuesta implementada se utilizó el tema de la guerra civil española y, específicamente, se seleccionaron imágenes del poblado de Belchite que fue bom-

bardeado durante la contienda. Se realizó una selección de 30 imágenes que ilustran el estado de destrucción de la localidad y que muestran la crudeza del suceso. Con la selección de imágenes y textos el docente elaboró un Power Point. Los alumnos y alumnas de manera individual deben seleccionar una obra musical que contribuya a reforzar el discurso visual. Tras la selección de la obra del repertorio musical y su inclusión en el Power Point, editado en formato vídeo, se procedió a la reproducción de cada uno de los trabajos realizados. La idea fue generar un debate en el que los alumnos y alumnas comentaran sobre la selección utilizada en su presentación; ofrecieran sus opiniones sobre la relación entre imagen y sonido, sean críticos con los trabajos realizados por el resto del grupo y comenten sobre lo que conocen respecto al suceso. El docente aprovecha el hecho histórico para profundizar y generar el debate en torno al conflicto bélico y sobre la importancia de una correcta selección musical que desarrolle emociones y despierte el interés.

2. La *segunda actividad* se trabajó en grupo de cinco integrantes y, al igual que la anterior, conto con dos sesiones de trabajo. La misma consistió en la selección de un hito de cualquiera de las etapas en que se divide la historia. Tras la selección del tema, los discentes buscaron información e imágenes asociadas al mismo. Posteriormente, seleccionaron y resumieron la información que utilizaron en la creación del audiovisual. Como elemento esencial del vídeo es la selección de una obra musical, que aluda o que por su temática y carácter contribuya a reforzar el mensaje vinculado al hecho o suceso. En igual sentido, que despierte emociones y apoye el contenido visual. Se orientó que se podía seleccionar una obra vocal o instrumental o una combinación de ambas. Para la selección de la obra se recomiendó utilizar la página web https://lamusicagratis.com/NO que permite descargar música gratis. La misma se utilizó en el resto de las actividades prácticas que requirieron de la incorporación de obras del repertorio musical. ¡Para la realización del vídeo se sugirió la aplicación Gif Me! *Camera - GIF maker* que previamente deben descargar del Google Play. No obstante, se informó que se permitía utilizar cualquier otra aplicación para la elaboración y edición de videos.
3. Para la *última actividad* los alumnos y alumnas realizaron un video para promocionar las potencialidades turísticas patrimoniales de la Comunidad autónoma de Aragón o de la Ciudad de Zaragoza. Para este caso y como requisito, el vídeo contó con música tradicional popular de la comunidad autónoma. A modo de aclaración: la selección musical debe apoyar y reforzar el discurso visual y contribuir al cumplimiento del objetivo que se persigue en su realización. La actividad es propicia para abordar las potencialidades que ofrece el patrimonio cultural local y regional y para reafirmar sentimientos de respeto y admiración por el legado cultural ma-

terial e inmaterial de la región, a fin de que comprendan la importancia de su conservación y sostenibilidad como recurso de gran significación para el desarrollo sostenible. La actividad se desarrollará durante tres sesiones.

6. CONCLUSIONES

Tras la utilización en la práctica docente de la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia, se ha podido constatar un mayor nivel de implicación y participación del alumnado tanto en la parte teórica como práctica de la disciplina. Los discentes manifestaron un mayor nivel de motivación y se contribuyó al desarrollo de un aprendizaje significativo. Las acciones prácticas propiciaron el trabajo colaborativo y en igual sentido, el desarrollo las competencias clave: conciencia y expresiones culturales; la comunicación lingüística; la digital; la social y cívica y la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Como aspecto significativo de los resultados obtenidos, destaca la comprensión por los alumnos de cómo la selección e implementación de actividades prácticas en la que se utilicen recursos que impliquen al estudiante y sean motivadores, propician la comprensión de la historia y el patrimonio y garantizan su salvaguarda del patrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burnard, P; Steve, S; Rusinek, G y Sæther, E. (2008), Pedagogías inclusivas en la educación musical: un estudio comparativo de las perspectivas de los profesores de música de cuatro países, *Revista Internacional de Educación Musical*, *26*(2), 109–126. https://doi.org/10.1177/0255761407088489

Carrión, A. (Ed). (2015). Plan nacional de salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. Madrid, España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/182/CULTURA_INMATERIAL.pdf

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

Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. https://doi.org/10.5209/ARIS.57754

Fontal, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, M.P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 79-94. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321

Fontal, O; Martínez, M; Ballestero, T y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3),67-86. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269

Gaona, M.F. (2020), *La música como estrategia pedagógica para facilitar la enseñanza de las ciencias sociales*, Tesis Doctoral, Universidad de La Costa CUC Barranquilla (Colombia). https://repositorio.cuc.edu.co › bitstream › handle

García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I., y Rivero, M. P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, *96*(35.3), 87-108. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437

González-Monfort, N. (2019**).** Heritage Education, a Matter of the Future. Reflections on the Value of Heritage to Continue Moving towards Critical Citizenship. *El Futuro del Pasado***,** 10, 123-144. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004

Hernández, J.M. (2018). Análisis de las acciones educativas en los museos de la ciudad de matanzas (cuba). Un estudio conjunto de casos. [Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional de la Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/69483?ln=es

Hormigos-Ruiz, J. (2010). Music distribution in the consumer society: The creation of cultural identities through sound. [La creación de identidades culturales a través del sonido]. *Comunicar, 34*, 91-98. https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-09

Jauset, J. Á, Martínez, I. y Añaños, E. (2017), Aprendizaje y educación musical: aportaciones desde la neurociencia, *Cultura y Educación*, 29:4, 833 847, https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1370817

Londoño, M. E y Medina, G. (2012). Patrimonio musical, diversidad cultural y radiodifusión de interés público. Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, 26 (43),105-https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55723950005 [10 de enero de 2022].

Orcina, G y Ferreira, M (2019), La didáctica de la expresión musical y la inclusión: un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la Educación Primaria, *ARTSEDUCA*, 5, 23-39 pp. http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.2

Ortiz, T. y Sanz, T. (Coords.). (2016). Visión pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH.

Pastor, A. (2021). Thoughts on the socialisation of preventive archaeological conservation in Spain. *Conservar património* 37, 133-147. https://doi.org/10.14568/cp2020017

Pellegrino, A y Christopher, D. L (2012), *Let the Music Play! Harnessing the Power of Music for History and Social Studies Classrooms (Hc) (Teaching & Learning Social Studies)*. Information Age Publishing.

Pinto, H y Zarbato, J. (2017), "Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 203-227. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011

UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, Ratificada en la sesión 32 de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en París, del 29 de septiembre al 17 de octubre del 2003 http://portal.unesco.org/es/ev.php

UNESCO (2005). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf [9 de enero de 2022].

5

EL FLAMENCO ENMARCADO EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS Y SUS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Rosa Ana García Miranda

1. MARCO TEÓRICO DEL FLAMENCO EN NUESTRA SOCIEDAD

El flamenco es una gran **manifestación cultural**, además de una profunda **expresión artística** del pueblo andaluz.

Se puede definir el flamenco de forma general, como un conjunto de **estilos musicales** de origen gitano-andaluz, que se manifiesta a través del cante, baile y el toque de guitarra, cuyas primeras formas aparecen a finales del siglo XVIII en Andalucía, si bien no queda constituido tal y como lo conocemos hoy día hasta finales del siglo XIX o inicio del XX.

1.1. El flamenco enmarcado en la contemporaneidad

Actualmente, Andalucía como comunidad autónoma, tiene la responsabilidad de reconocer **el valor identitario, cultural y educativo** del flamenco como parte de la cultura andaluza, así como promoverlo a través de distintas vías como la educación, la investigación o la difusión. El Estatuto de Autonomía Andaluza, en su artículo 68.1 establece que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de cultura, que comprende las actividades artísticas y culturales que se lleven a cabo en Andalucía. Además, afirma que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de conocimiento, conservación, investigación, formación, promoción y difusión del flamenco como **elemento singular del patrimonio cultural andaluz** (Conde González-Carrascosa, 2019, p. 147).

El flamenco ya no es sólo una manifestación popular de la cultura andaluza sino que también es una manifestación musical artística con **proyección internacional.** A pesar de que sus raíces son andaluzas, a lo largo de todo su desarrollo ha logrado abrir fronteras y no solo formar de España, sino ser reconocido de forma mundial. "El baile flamenco se siente tan adentro, tan fuerte… que te

llega al alma, corre por tu sangre y penetra tu piel haciéndote disfrutar de una fantástica sensación al ritmo de sentimientos. **Nace en España pero se siente en todo el mundo**" (Estrada, 2009, s/p). Por su parte, Steingress, afirma que el entorno sociocultural del flamenco ha sufrido profundas transformaciones a lo largo del siglo XX. "El flamenco ha dejado de ser un elemento exclusivamente étnico para convertirse en una manifestación musical artística y elemento activo en la producción musical internacional" (Steingress, 2002, p. 49). Como reacción se ha replanteado repetidas veces su carácter como "marcador" o "seña de identidad". Por ello, debemos ser conscientes y reconocer el valor identitario del flamenco así como su interpretación en cuanto a elemento cultural de Andalucía. (Steingress, 2002, p. 49). En palabras de Cruces Roldán; "El fenómeno del flamenco parte de una superposición de culturas que en la historia de Andalucía fue clave para configurar su música autóctona" (Cruces Roldán, 2005, p.54).

El patrimonio cultural inmaterial tiene una gran importancia como capital cultural de una región o país y por su consideración como **factor estratégico** para la generación de riqueza y empleo. También se debe destacar su contribución a reforzar el sentido de identidad o pertenencia a una comunidad y favorecer una mayor cohesión social. El flamenco como valor cultural ha sido abordado desde diversas perspectivas, como puede ser la **antropológica, la sociológica, o la económica.** Además de tener importantes repercusiones tanto en el mundo de la **literatura** como de la **lingüística**, así como en la **geografía** para hacer alusión al valor identitario (Steingress, 2002, p. 50). Los primeros estudios que relacionan geografía y flamenco aparecen en los años 60 con el fin de explicar el porqué de que el flamenco aparezca y se asiente en unos lugares concretos y no en otros (Ros Piqueras, Ríos, 2010, p. 46).

> El flamenco aparece precisamente en Andalucía porque fue aquí donde confluyeron las condiciones históricas, humanas, sociales y culturales que lo hicieron posible. Y puesto que estas condiciones no fueron exactamente idénticas en toda Andalucía, ni para todos los andaluces, no es de extrañar que no en toda Andalucía aparezca el fenómeno flamenco con la misma intensidad ni con la misma forma (Ros Piqueras, Ríos, 2010, p. 47).

Cualquier aficionado puede darse cuenta de que las bulerías que se cantan en Cádiz, no son las mismas que se cantan en Málaga, Sevilla o Granada. Ros Piqueras y Ríos confirman:

> Estas variantes, que conforman la extraordinaria riqueza del arte flamenco pueden constatarse, en ocasiones, incluso entre localidades vecinas, y se explican por las diferencias que se dan en las actividades cotidianas; por ejemplo, entre un pueblo que se dedique a la minería y otro pesquero. Y es que, siendo como es el flamenco, un arte genuinamente andaluz, era de esperar que la amplitud y variedad de nuestro espacio geográfico conllevara la existencia de diferentes áreas geográficas dentro del propio territorio andaluz, diferenciadas

entre sí por sus rasgos físicos y por sus diferentes modos de vida, el flamenco adquiere formas diferentes, como lo adquieren también nuestras formas lingüísticas o el mismo paisaje andaluz. (Ros Piqueras, 2010, p.47). Todo ello hace que nos refiramos al flamenco como la gran seña de identidad de la que se trata, haciendo alusión a su valor identitario, como afirman Palma Martos, Martín Navarro y Rodríguez Ramos:

> El flamenco constituye la manifestación cultural más representativa y significativa del patrimonio cultural intangible de Andalucía, al mismo tiempo que representa la principal seña de identidad de la región y un distintivo único de la cultura española a lo largo del mundo, lo cual ha implicado su consideración como imagen de **"Marca España".** Esta expresión cultural se explica en el **marco histórico, económico, social y cultural de la Andalucía de los dos últimos siglos** (Palma Martos, Martín Navarro, Rodríguez Ramos y Palma Martos, 2014, p. 2.).

2. EL FLAMENCO Y SU PERSPECTIVA TANTO DIDÁCTICA COMO PATRIMONIAL

El flamenco está enmarcado en las sociedades contemporáneas no sólo como **valor cultural**, sino también como **valor educativo.**

2.1. Valor educativo y cultural

Actualmente, la problemática y relaciones entre el flamenco como elemento cultural y sistema de aprendizaje, ha sido abordada, básicamente, desde distintas perspectivas. Por un lado, aquellas cuestiones que tienen que ver con la interpretación social como **elemento cultural e identitario** y las cuestiones que nos relatan el flamenco como **herramienta educativa** incluida en un sistema de enseñanza-aprendizaje. Estas son las cuestiones que constatamos, haciendo referencia al flamenco como r**ecurso didáctico** promovido por herramientas como los itinerarios didácticos. El Flamenco constituye la **manifestación artística y cultural** andaluza por excelencia, además, desde el 16 de noviembre de 2010 fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (Campos Pérez, 2018, p.5). Esta manifestación cultural, única y múltiple, **símbolo de identidad de Andalucía** y que la representa artísticamente en todo el mundo, cuenta desde entonces con el respaldo de la mayor institución cultural mundial que vela por el mantenimiento de la cultura y los valores tradicionales. (Junta de Andalucía, Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, s/f). A través de este trabajo, queremos poner de manifiesto la necesidad de **integrar el flamenco como recurso educativo** en las aulas de Educación Primaria, con el fin de "permitir al alumnado andaluz conocer uno de los fenómenos culturales más importantes de nuestra tierra" (López Castro, 2004, p. 9).

Barros Lirola constata que:

> Si verdaderamente se quiere que el flamenco sea asimilado, sentido y vivido por la mayoría de los andaluces, no como algo pintoresco, sino como patrimonio cultural, sentimental y espiritual propio, la única vía para lograrlo, contrarrestando en algo el poderoso efecto que, en los gustos de la población, ejercen las multinacionales discográficas, consiste en enseñar e inculcar sistemáticamente el flamenco desde los primeros años de vida de las personas, y durante todo el proceso de formación educativa (Barros Lirola, 2011, p.9).

Así lo afirma López Castro:

> Los docentes nos planteamos la necesidad de introducir en el currículo el flamenco, no como una posibilidad de desarrollo profesional para su alumnado, sino como un derecho que el alumnado tiene al acceso de un corpus de conocimiento muy relacionado con el arte, la cultura y la identidad andaluza, y desde hace tiempo como fenómeno de hibridación y globalización cultural. Desde los distintos niveles educativos (de infantil a universidad) surgen experiencias en este sentido.
>
> Este fenómeno ya no es de minorías, tiene vocación de que sea extendido a toda la población escolar y, por lo tanto y a medio plazo, a toda la ciudadanía (López Castro, 1995, p.4).

Se ha dicho muchas veces que la docencia es un arte. Tal vez ésta sea la máxima expresión de calidad de esta profesión, pero no todas y todos los docentes son artistas, aunque sí que podemos tratar de acercar al aula el **arte como herramienta motivadora y como contenido** (López Castro, 2010, p.13). Cabe destacar la importancia del flamenco como **seña de identidad** de la cultura andaluza, que nos identifica dentro y fuera de nuestras fronteras. En palabras de López Castro (2004, p.10): "La cultura andaluza no se puede entender sin su presencia." Está presente en nuestras fiestas públicas y privadas, es herencia de nuestros mayores. Es industria cultural, motor económico, objeto de estudio y reclamo turístico (Cerezo Gallego, 2015, p.20). Es presente, pasado y futuro, tradición y vanguardia y una de las manifestaciones culturales y artísticas más ricas y complejas del mundo. (Junta de Andalucía, Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, s/f).

Así lo afirma de nuevo, López Castro:

> El propio flamenco es en sí un marcador de identidad andaluza. En cualquier caso, lo que sí es aceptado de modo general es que, independientemente de cómo fueran sus orígenes, hoy es un elemento indispensable de la imagen y del ser de Andalucía. Porque es testigo de la historia, conlleva mezcla de culturas, tiene un gran valor musical y coreográfico, refleja la sabiduría popular, expresa los sentimientos más radicales del ser humano y tiene un gran valor poético y literario (López Castro, 2007, p.400).

En el año 2002, Juan Rafael Muñoz hizo referencia a la música flamenca y su relación con la educación, como manifestación artística y cultural, seña de identi-

dad de la cultura andaluza y parte del patrimonio cultural andaluz: Dentro de la música andaluza, el flamenco adquiere un especial protagonismo como ejemplo significativo de la misma. De esta forma, se puede constatar que el tratamiento del flamenco en la educación infantil y primaria, es necesario para desarrollar un acercamiento, conocimiento y análisis completo del Patrimonio cultural andaluz, y consecuentemente, que no se trata de un tema optativo, sino que constituye un conjunto extraordinariamente extenso de contenidos que forman parte del currículum de distintas materias, que se deben trabajar con el alumnado. (Muñoz, 2002, p.3). Con todo ello, se ha querido profundizar e investigar sobre la existente dinámica cultural del arte flamenco y su interpretación social como elemento cultural de Andalucía y, a su vez, como elemento educativo y didáctico en las escuelas, con gran utilidad en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Para finalizar, creo oportuno manifestar la importancia del flamenco como valor cultural de nuestra tierra y demandar una mayor presencia en lo que a educación se refiere, contemplando esta manifestación artística como símbolo artístico y educativo, digno de estudio y enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, F. (2011). *El flamenco en las aulas.* Signatura Ediciones de Andalucía S.L

Coloma Manrique, C. R. y Tafur Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación,* (16), 217-244.

Cruces Roldán, C. (2005). El Flamenco, un arte contemporáneo. *Andalucía en la historia.* (7), 54-61.

De la Vega, A. G. (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (27), 155-175.

González-Carrascosa, A. C. (2019). Vivir y sentir el patrimonio. El flamenco en los programas educativos en Andalucía. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad,* (6), 146-155.

Gónzalez, M y Gómez, M. (2000). *Historia contemporánea de Andalucía.* Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

López Castro, M. (1995). *El flamenco y los valores: una propuesta de trabajo escolar*. CEP de Málaga.

López Castro, M. (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar.* Akal.

López Castro, M. (2010) Flamenco y valores: arte y conciencia. *Revista de Educación Ambiental,* (36), 1 pág.

Muñoz Muñoz, J. R. (2002). Orientaciones didácticas para el tratamiento del Flamenco en el aula. *Revista Andalucía Educativa*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, (1), 3-6.

Palma Martos, L.A., Martín Navarro, J.L., Rodríguez Ramos, A. y Palma Martos, M.L. (2014). *El flamenco como bien cultural. Una caracterización de la oferta de espectáculos en vivo y su evolución en la ciudad de Sevilla.* Delta Publicaciones Universitarias.

Ruiz, M. (1992). *La Cultura Andaluza en la Educación Primaria.* Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Sánchez, C. y Navarro, J. L. (1988). *Aproximación a una didáctica del flamenco.* Junta de Andalucía.

Utrilla, J. (2007). El flamenco se aprende. *Teoría y didáctica para la enseñanza del flamenco.* (1), 57-58. Ediciones Toro Mítico.

6

LA SIMULACION EMPRESARIAL DESDE EL MARCO DE LOS ODS COMO EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Azucena Penelas-Leguía
Pedro Cuesta-Valiño
Estela Núñez-Barriopedro
Jose María López-Sanz
Rafael Ravina-Ripoll

1. INTRODUCCIÓN

El papel de la Universidad en nuestra sociedad ha de ser el de promover un aprendizaje activo, reflexivo y crítico, desde la colaboración entre profesores y alumnos (García-Miranda y Durán, 2020 y Beltrão y Barçante, 2019). Entre las innovaciones incorporadas en esta nueva coyuntura, destaca la efectividad de los *business games* o Simuladores empresariales, que demuestran ser un poderoso instrumento para la enseñanza y aprendizaje de la gestión de empresas.

Numerosa bibliografía evidencia el interés de la gamificación como instrumento efectivo de enseñanza-aprendizaje, (Misfeldt, 2015; Kikot et al., 2013; Fajardo y Vaca, 2017; Ardila-Muñoz, 2019 y Pegalajar, 2021). En todos ellos, se comprueba cómo los alumnos mejoran sus conocimientos a través de este vehículo, y son muchas las evidencias empíricas que sugieren deben existir, en los estudios de Administración y Dirección de Empresas, una implantación efectiva del aprendizaje basado en las simulaciones empresariales (Loon et al., 2015; Misfeldt, 2015; Marqués y Martins, 2013 y Bikovska, 2014). El uso de estrategias de gamificación en la educación ha dado resultados positivos por su refuerzo motivacional (Torres-Toukoumidis et al., 2018) y por fomentar en los estudiantes el análisis, la toma de decisiones y la evaluación (Garizurieta et al., 2018).

Este trabajo presenta los resultados de la adaptación del simulador empresarial MSM 02 (Santesmases 2002), desde su versión presencial, a otra de carácter virtual. El simulador es utilizado en las prácticas de la asignatura "Marketing: Estrategias", asignatura, que se imparte en los grados de Adminis-

tración y Dirección de Empresas (ADE) y el Doble grado de Derecho y ADE (DADE) de la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). La adaptación a un entorno virtual *on line* de esta actividad se realizó durante el curso 2020-21, utilizando los recursos de la plataforma Black Board Collaborate (BBC) de los que dispone la UAH. Para comprobar la adecuación de este cambio, se realizó una encuesta sobre el grado de satisfacción de los alumnos con la nueva versión *on line* de esta herramienta, comparándose con la versión presencial previa.

El resultado comparativo de ambas versiones indica que el grado de satisfacción del alumnado con esta nueva versión *on line* es muy positivo, lo que permitiría ampliar la aplicación del simulador fuera de las aulas y beneficiar a colectivos que no pueden acudir presencialmente a las mismas. La propuesta estaría basada en experiencias previas con los *Massive Open Online Courses*, (MOOC) realizados por prestigiosas universidades en todo el mundo.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar y comparar el grado de satisfacción del alumno que participa en la aplicación del Simulador MSM 02 en su versión *on line*, respecto a la anterior versión presencial. Esta versión *on line,* permitiría alcanzar a otros colectivos, sin requerir presencia física en el aula, lo que abre un amplio espectro de posibilidades docentes cumpliendo los ODS.

La encuesta sobre la satisfacción con esta herramienta en su versión *on line,* se realizó al finalizar el curso 2020-2021. Estos datos también se comparan con los obtenidos en años anteriores en su versión presencial.

Con esta adaptación del Simulador, se buscan fórmulas docentes que mediante un trabajo colaborativo del alumnado en un entorno *on line* permitan:

- Formar y sentirse parte de un equipo (empresa) en un entorno *on line*, con el que han de investigar y deliberar para tomar las decisiones, con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados.
- Motivar al alumno para trabajar desde fuera del aula, permitiendo actividades formativas *on line*.
- Desarrollar competencias desde el marco de los ODS y mediante el uso de las Tic tanto en los alumnos como en los profesores.

Este tipo de actividades ayudan a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias para seguir avanzando en el uso de las Tic, contribuyendo a una sociedad más implicada con los ODS. Para ello también los profesores deben desarrollar nuevas competencias para adaptarse a los cambios del entorno y al logro de una sociedad más sostenible (Núñez-Barriopedro, Penelas-Leguía y Cuesta-Valiño, 2016).

3. METODOLOGÍA

Para la comprensión de este trabajo, debe conocerse la metodología empleada en la versión on *line* del simulador, así como la utilizada en la investigación posterior.

3.1 Metodología del simulador

Para participar en la versión *on line* del simulador MSM-02 (Santesmases, 2002), los alumnos son instruidos en el mismo así como en las herramientas de la plataforma Blackboard Collaborate (BBC), especialmente en la aplicación de la opción de grupos de trabajo.

El MSM-02 fue concebido como una simulación empresarial presencial, que requiere de actividades tanto de forma colectiva de toda la clase, como por grupos/empresa. En el Simulador, se producen diversos acontecimientos económicos. La mayoría de ellos se derivan de las decisiones tomadas por los directivos de las empresas que compiten entre sí, y los restantes son consecuencia del comportamiento del mercado y otras variables incontrolables del entorno. El mercado que se simula es el de los ordenadores personales. La finalidad de este juego es esencialmente didáctica. Se pretende que los participantes puedan darse cuenta de cuáles son las consecuencias de sus decisiones y del comportamiento de las variables no controlables, tales como la coyuntura económica, la actuación de la competencia, sistema financiero, etc. Las decisiones se toman de forma periódica (semanal) simulando un trimestre. Para su implementación en el aula, los alumnos son divididos en grupos en base a las respuestas a un cuestionario donde cada grupo simula el equipo directivo de una empresa.

Con la plataforma Blackboard Collaborate (BBC) se generan espacios de comunicación en salas virtuales, donde los componentes de una empresa se reúnen para debatir y compartir diferentes aplicaciones. Toda la información necesaria para su desarrollo del simulador estará disponible en la BBC en el apartado de "contenidos" de la asignatura Marketing Estrategias. La simulación se establece en un mínimo de seis sesiones. La primera comienza con la elaboración y entrega por parte de las empresas de un plan estratégico para su empresa, donde han de destacarse los objetivos económicos, y aquellos ODS que quieren alcanzarse. Durante todo este proceso en el que se desarrollan las sesiones, los alumnos están directamente conectados con los miembros de su empresa/grupo y el profesorado, fomentándose y desarrollándose el debate hasta la toma de decisiones. Transcurridos todas las sesiones, se proclama la "empresa ganadora" en función de los resultados acumulados al final, analizando los objetivos alcanzados desde la perspectiva económica y de ODS de la empresa.

3.2 Metodología de la investigación

La investigación sobre la satisfacción del alumnado fue realizada a través de una encuesta con Google *Forms*. La población objetivo son 120 alumnos de la asignatura Marketing Estrategias de los grados de ADE y DADE de la UAH, que participaron en el simulador. El total de respuestas válidas fue de 95. Esta tasa de respuesta supone, para un intervalo de confianza del 95,5% y para p=q=0.5, un error de muestreo de +/- 4,7%. Los resultados se recogieron, coincidiendo con la finalización del juego de simulador según los grupos. Los datos se han analizado a través de los programas SPSS y DYANE (2009).

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos permiten comprobar el alto grado de valoración en los ítems analizados (Tabla 1). Como herramienta, y en una escala de 1 a 5, se considera un modo atractivo de aprendizaje (4,4), que estimula el trabajo en equipo (4,3) y la participación del alumno (4,3), a la vez que mejora la consecución de competencias (4,1) y acerca a lo aprendido en la teoría (4.1). También está muy bien valorado el soporte que ofrece la plataforma, con la valoración de 4,2 de la aplicación de "interacción en grupos de trabajo" de la BBC. Todos los ítems relativos a la satisfacción con la metodología son muy positivos: me ha gustado participar en este business game (4,3), estoy satisfecho por haber participado (4,2) o recomendaré este método de aprendizaje (4,1). Sólo son ligeramente valorados por debajo del 4, los ítems sobre la validez de la herramienta para la evaluación, ya sea la autoevaluación (3,8), la heteroevaluación (3,8) o la evaluación de competencias (3,8).

TABLA 1. Tabulación de valores medios de satisfacción general con el Simulador MSM-02

Nº	Denominación Variable	Valores Medios	Muestra	F de Snedecor
1	La simulación empresarial como método para acercar lo aprendido en la teoría a la práctica	4,1	95	F(4,9) = 7,77 (p = 0,0)
2	La simulación empresarial como un modo atractivo de aprendizaje.	4,4	95	F(4,9) = 11,78 (p = 0,0)
3	La simulación empresarial como método para estimular el trabajo en equipo.	4,3	95	F(4,9) = 4,78 (p = 0,0015)
4	La simulación empresarial como método para estimular la participación del alumno.	4,3	95	F(4,9) = 9,57 (p = 0,0)

5	La simulación empresarial como medio de autoevaluación.	3,8	95	F(4,9) = 8,14 (p = 0,0)
6	La simulación empresarial como medio de evaluación a los compañeros de grupo.	3,8	95	F(4,9) = 8,34 (p = 0,0)
7	La aplicación de "interacción en grupos de trabajo" de la BBC	4,2	95	F(4,90) = 5,29 (p = 0,0007)
8	Me ha gustado participar en este *business game*	4,3	95	F(4,90) = 17,5 (p = 0,0)
9	He mejorado en alcanzar mis competencias al participar en este *business game*	4,1	95	F(4,90) = 9,18 (p = 0,0)
10	La evaluación conseguida participando en este *business game* es acorde a la mejora de mis competencias	3,8	95	F(4,90) = 6,78 (p = 0,0001)
11	Estoy satisfecho de haber participado en este *business game*	4,2	95	F(4,90) = 13,7 (p = 0,0)

Fuente: Elaboración propia

Si comparamos estos datos con los obtenidos en la versión presencial, se comprueba que la valoración de la versión *on line* es aún mejor en cada uno de los ítems analizados (Tabla 2).

TABLA 2. Comparación de valores medios de satisfacción general: Simulador MSM 02 versión presencial vs on line.

Nº	Denominación Variable	Valores Medios Presencial	Valores Medios *On line*
1.	La utilidad para el aprendizaje de la materia de los trabajos de simulación empresarial mediante MSM 02	3,6	4,1
2.	Los trabajos de simulación empresarial como método para acercar lo aprendido en la teoría a la práctica	3,8	4,1
3.	Los trabajos de simulación empresarial como medio de autoevaluación	3,5	3,8
4.	Los trabajos de simulación empresarial como un modo atractivo de aprendizaje	3,8	4,3
5.	La realización de simulaciones en grupo como un método para estimular la participación	3,7	4,2
6.	Con la utilización de la plataforma virtual	3,1	4,1

Fuente: Elaboración propia

Los valores de la edición presencial, aun siendo muy positivos, se encuentran en todos los casos por debajo de las valoraciones de la versión virtual *on*

line. En esta última, se valora más su utilidad para el aprendizaje, así como método para acercar lo aprendido en la teoría a la práctica e incluso como medio de autoevaluación. Destaca su mayor utilidad como medio para estimular la participación y la alta valoración como un modo atractivo de aprendizaje, donde el incremento sobre su precedente presencial es en torno a 0,5 puntos. Igualmente, se produce un incremento sustancial en la valoración de la plataforma virtual, explicado posiblemente por las sucesivas mejoras introducidas durante el periodo de pandemia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado muestra que la Simulación es una actividad de gran utilidad desde la perspectiva de enseñanza-aprendizaje, con un elevado grado de satisfacción entre los alumnos. Promueve un aprendizaje atractivo y la transmisión de conocimiento. Fomenta la estimulación del trabajo en equipo y la participación del alumno, así como el sentido de responsabilidad y compromiso con los ODS a la hora de trabajar. Este proceso fomenta una relación más igualitaria, horizontal y cercana entre los participantes, dando un papel más activo a los estudiantes, y creando identidad grupal, que gana notoriedad a medida que se van conociendo los resultados de sus decisiones. Todo ello acerca a una realidad basada no solo en objetivos económicos sino en sus repercusiones sociales.

La adaptación de esta simulación empresarial a un entorno docente virtual *on line*, ha servido de escenario de aprendizaje innovador, extendiendo el contexto del aula más allá de la clase tradicional y permitiendo una conectividad entre los alumnos y el profesor fuera del aula.

Esta herramienta de aprendizaje en su versión *on line*, incrementa la satisfacción del alumnado en todas las variables analizadas, y abre posibilidades a las universidades en su desarrollo educativo de calidad fuera de las aulas. En esta dirección de desarrollo educativo de las universidades, una alternativa como la presentada de Simulación empresarial *on line,* puede ser contemplada como una actividad MOOC *(Massive Open Online Courses)*, o cursos de acceso online libre y gratuito para colectivos que, por motivos diversos, no pueden asistir presencialmente a las Universidades. Numerosas investigaciones han destacado el potencial de estos cursos para la educación, a pesar de inconvenientes como el abandono (Klemke et al., 2018), apoyando la idea de que los MOOC pueden enriquecerse mediante un enfoque de aula invertida en combinación con el soporte de gamificación o simuladores empresariales. Esta perspectiva apoya y amplia las posibilidades de actividades como la presentada de simulación *on line*, como una mejora educativa más allá de las aulas, además de como mé-

todo para incrementar la participación en otros cursos (Chang et al., 2016). Con estas actividades, un amplio colectivo puede acercarse a lo que para ellos es un nuevo entorno cultural a la par que, para las universidades, contribuye muy positivamente a alcanzar el ODS de impartir una Educación de Calidad (4), colaborando directamente en otros al favorecer un Trabajo asequible y Crecimiento económico (8), y la Reducción de Desigualdades (10). Tampoco debe obviarse que con esté método de docencia *on line* se favorece otros ODS relacionados con Ciudades más sostenibles (11) y Medio ambiente (13, 15), pues al no requerir de transporte se minimizan los efectos nocivos del mismo en el entorno. Todos estos efectos beneficiosos son elementos positivos de promoción para la Universidad, que mejorará su imagen ante la sociedad en el cumplimiento de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. Pero la implementación de esta innovación tecnológica conlleva que, tanto el profesor como los alumnos deben cambiar su papel tradicional (Criado et al., 2010). Esta responsabilidad docente exige dedicación y compromiso por parte del docente, del alumnado y también de la Universidad (Núñez-Barriopedro, Penelas -Leguía y Cuesta-Valiño 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila-Muñoz, J.Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84

Beltrão, K. y Barçante, L. C. (2019). Adopción de juego de negocios desde la perspectiva del modelo de excelencia en gestión en cursos de MBA: Análisis de evaluaciones multicriterio por pares. *Cuadernos EBAPE.BR* (online) (17), 656-672.

Bikovska, J. (2014). Scenario development Approach to Management Simulation Games. *Information Technology and Management Science* 17 (1), 144-149.

Chang, J. W., y Wei, H. Y. (2016). Exploring engaging gamification mechanics in massive online open courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 177-203.

Criado R., García-Rubio, R. y Moreno, A. B. (2010). Aprendizaje activo y adquisición y evaluación de competencias matemáticas en un campus virtual. *Relada*, 4 (4), 306-313.

Fajardo, C.E.V. y Vaca L.M.F. (2017). La simulación de negocios como una herramienta de aprendizaje empresarial para desarrollar la competitividad. *Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo – EUMED,* 1-14.

García-Miranda, I., Durán, A. (2020). Uso de videojuegos de simulación empresarial como complemento de aprendizaje en el área de Ingeniería de la Organización. *Dirección y Organización* (70), 19-27.

Garizurieta Bernabé, J., Muñoz Martínez, A. Y., Otero Escobar, A. D., y González Benítez, R. Á. (2018). Simuladores de negocios como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Apertura (Guadalajara, Jal.),* 10(2), 36-49.

Klemke, R., Eradze, M., y Antonaci, A. (2018). The flipped MOOC: using gamification and learning analytics in MOOC design—a conceptual approach. *Education Sciences*, 8(1), 25.

Kikot, T., Costa, G., Magalhães, R., y Fernandes, S. (2013). Simulation games as tools for integrative dynamic learning: The case of the management course at the University of Algarve. *Procedia Technology*, 9, 11-21.

Loon M., Evans J., Kerridge O. (2015). Reprint: Learning with a strategic management simulatión game: a case study. *The international Journal of Management Educatión*. 13 (3), 227-236.

Marqués, J. P. S., y Martins, H. F. (2013). Simulations and games in management education: Towards a multi-dimensional experience. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 3(1), 28-47.

Misfeldt, M. (2015). Scenario Based Education as a Framework for Understanding Students Engagement and Learning in a Project Management Simulation Game. *Electronic journal of e-Learning.* 13 (3), 181.

Núñez, E., Cuesta, P., y Penelas, A. (2011). Experiencies in didactical innovations and elearning. En *EDULEARN11 Proceedings* (pp. 3320-3326). IATED.

Núñez-Barriopedro, E., Penelas-Leguía, A., Cuesta-Valiño, P., y Moncluz, I. (2016). Innovation in marketing for a more globalized environment. *ICERI2016 Proceedings,* 6537-6546.

Pegalajar, M.C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior. Una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188.

Romero-García, C., de Paz-Lugo, P., Buzón-García, O., y Navarro-Asencio, E. (2021). Evaluación de una formación online basada en Flipped classroom Evaluation of an online training based on Flipped classroom. *Revista de Educación*, 391, 65-93.

Santesmases, M. (2002). Juego de empresa MSM-02. Facultad de ciencias económicas y empresariales. No publicado. Universidad de Alcalá.

Santesmases, M. (2009). *DYANE Versión 4. Diseño y Análisis de Encuestas en Investigación Social y de Mercados,* Pirámide.

Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. *EKS* (19,4), 109-128.

7

POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS FUERA DEL AULA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

José Antonio López Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La Geografía desde un enfoque crítico puede tener un importante papel en la formación de una ciudadanía responsable, ya que fomenta valores democráticos y aporta competencias y capacidades para afrontar los problemas y retos socioambientales (Fien, 1992; Santiago, 2007; Souto, 2010; Granados, 2017). Sin embargo, la enseñanza de los aspectos geográficos sigue manteniendo, mayoritariamente y en muchos países, metodologías descriptivas y tradicionales (Santiago, 2017), lo que enfatiza el aburrimiento y la falta de interés (Rodríguez, 2006). Esta cuestión afecta, de igual modo, a los itinerarios y salidas de campo, a pesar de ofrecer un contacto directo con el entorno y romper la monotonía del aula.

De acuerdo con la Declaración de Copenhague de 2010 en materia de educación y formación profesional, la enseñanza de la Geografía debe responder a unos principios comunes de calidad y prestar atención a las necesidades de aprendizaje en todas las formas de enseñanza. A su vez, los docentes deberían considerar una educación de calidad (objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible), además de ser inclusiva y equitativa respetando los diferentes ritmos de aprendizaje de cada individuo, así como desarrollar las competencias necesarias para que el alumnado pueda acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento. Sin embargo, se trata de objetivos difícilmente alcanzables si se mantienen formas de enseñanza repetitivas.

El potencial de trabajar fuera del aula (Insa, 2002) es innegable para la formación geográfica. Da lugar a conocer el espacio, los hechos naturales, sociales y culturales a través del contacto directo. Además, supone gran carga de motivación, al contribuir en el interés por conocer los elementos del territorio. Permite tomar un contacto directo con aspectos teóricos que suelen verse únicamente en clase y que, en muchas ocasiones, no se aprenden con facilidad si no se observan

directamente (Olave, 2005). Además, contribuye a poner en práctica técnicas de observación y estudio del espacio, análisis comparativos de distintos ambientes, uso de cartografía, etc.

No obstante, la investigación sobre lo que ocurre cuando se sale del aula con estudiantes de Geografía, es bastante minoritaria respecto a los estudios con profesorado en formación de los grados de magisterio, o con alumnado de las etapas de primaria o secundaria, cuyos procesos de implementación se analizan con más detenimiento.

A partir de esta situación, en esta contribución nos preguntamos qué papel tiene el alumnado de los grados de geografía cuando se les plantean prácticas fuera del aula; ¿Participa en la construcción de su aprendizaje o predomina el carácter pasivo y observador? ¿Cómo plantea el profesorado el proceso de enseñanza? La investigación que hemos realizado al respecto se produjo en un contexto específico, en el grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Murcia. Se trata, pues, de una situación concreta por lo que no puede generalizarse, pero sí que nos permite obtener información relevante para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y compararlo con otras experiencias.

La salida de campo se llevó a cabo en el espacio urbano de la ciudad de Murcia, en el que se preseleccionaron 5 puntos de parada, donde debían abordarse diferentes temáticas seleccionadas por diversos grupos, relacionadas con la localización y desarrollo de los centros comerciales, yacimientos arqueológicos, la peatonalización de espacios urbanos, la ambientalización del río Segura o la influencia urbana que ejerce el tren, la nueva construcción de la estación ferroviaria y la llegada de la alta velocidad.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación sobre lo que ocurre cuando se trabaja fuera del aula es importante en el ámbito de la formación del profesorado (Insa, 2002; Ferreras-Listán et al., 2019). En este sentido, en la enseñanza de la Geografía, reflexionar sobre el proceso didáctico, plantearse cómo se organiza una salida de campo, fijar unos objetivos y otorgar al alumnado una participación dinámica, resulta esencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Campbell y Gedat, 2021). Sin embargo, nos tememos que muchas de las salidas, itinerarios y trabajos de campo se siguen enfocando desde la perspectiva cognitivista y tradicional, donde al alumnado se le pide que atienda a las indicaciones que se le dan a lo largo de una jornada, para luego elaborar un resumen.

Son reducidos los estudios sobre lo que ocurre cuando se diseña y realiza una salida de campo en la formación de las futuras geógrafas y geógrafos; más numerosas son, en cambio, las propuestas y experiencias que emanan de la práctica individual. Una investigación que analiza este tipo de aspectos fue realizada por

Mateo (2019) a partir de casi mil trabajos presentados a los congresos del grupo de didáctica de la geografía (perteneciente a la Asociación de Geógrafos Españoles) en los últimos veinte años, donde la autora destaca que 95 abordan salidas de campo, de los que 10 están orientados a alumnado universitario, si bien no se concreta si se trata en el ámbito de la formación del profesorado o en estudios de geografía.

En Rumanía, por ejemplo, Ilovan et al., (2019) sí analizaron diversos tipos de cuestiones organizativas y pedagógicas de las salidas de campo que realizó el alumnado durante sus estudios de Geografía en la Universidad Babes-Bolyai, observando, entre otros aspectos, que los estudiantes demandaban una mejor oferta de actividades centradas en ellos, como la inclusión de debates, resolución de problemas o la realización de investigaciones individuales y grupales.

Nadie niega la utilidad de salir del aula y trabajar en contacto directo con la realidad. Algunos trabajos exponen los beneficios de recorrer el espacio geográfico a través de un itinerario didáctico con estudiantes de geografía, a partir de un enfoque constructivista (Rubio, 2012; García et al., 2018; Morote y Hernández, 2019; López y Peral, 2017). Para García de la Vega (2004) es un recurso didáctico para valorar el paisaje; o para potenciar el pensamiento espacial crítico y formar a un ciudadano geográficamente competente (Esteves, Hortas y Mendes, 2018). En algunos ámbitos, la salida de campo se propone como una herramienta didáctica para estudiar el entorno a través de un proyecto interdisciplinar (Ortega-Torres y Moncholí, 2021). Debido a su potencial, puede ayudar a comprender mejor los espacios visitados, además de interpretar el paisaje y resolver problemas (Umaña, 2004; Llanos, 2010).

3. METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación reside en analizar la percepción que tiene el alumnado del grado de Geografía de una salida de campo, diseñada para que este participe en las fases de preparación y desarrollo de esta. A su vez, se solicita información sobre el planteamiento metodológico de otras salidas de campo realizadas a lo largo de su formación geográfica. La pretensión es observar las demandas del alumnado con objeto de mejorar el diseño de próximos itinerarios geográficos.

Los participantes en esta investigación han sido 16 (N=16), alumnos del grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Murcia, 13 chicos y 3 chicas, con una media de edad de 24,9 años. Se trata de un grupo reducido, de un caso particular, pero que muestra la percepción sobre este tipo de recursos didácticos utilizados en el grado. Aunque se trata de una asignatura de segundo curso, salvo tres participantes, el resto ha repetido matrícula y han cursado otras materias, por lo que han podido observar diferentes metodologías en las salidas de campo realizadas hasta la fecha.

La información solicitada es de tipo mixto, tanto cuantitativa como cualitativa. Así, el primer bloque recoge datos sociodemográficos de las personas participantes, como el sexo, la edad, las veces que han cursado la asignatura, el lugar de nacimiento o el nivel de estudios paternos y maternos. El segundo bloque presenta dos dimensiones, que son las que se exponen en la Tabla 1. En la primera de ellas, se solicita información sobre la realización de actividades fuera del aula (si o no) y una pregunta de carácter abierto y cualitativo (C. 8 y C.11). En la segunda dimensión, las cuestiones planteadas son, por un lado, de carácter cerrado y cuantitativo a partir de una escala likert, donde 1 es nada productivo, 2 algo productivo, 3 productivo, 4 bastante productivo y 5, muy productivo. Por último, la pregunta 18 propone una respuesta abierta, para valorar de modo global las tareas realizadas en todo el proceso de antes y durante la salida de campo.

TABLA 1. Cuestiones abordadas en la investigación

Dimensión	Cuestiones
1. Tipo de participación en otras actividades fuera del aula	8. ¿A lo largo del grado has realizado actividades de formación fuera del aula?
	11. ¿En salidas de campo anteriores has participado de forma activa en la preparación y el desarrollo de esta?
2. Valoración de la actividad realizada	9. ¿Qué te ha parecido la actividad realizada fuera del aula en Comunidades Autónomas?
	10. ¿Este tipo de práctica mejora tu formación geográfica?
	12. Tener que buscar información y presentarla al resto de compañeras y compañeros ha mejorado mi conocimiento sobre las características del espacio geográfico de la ciudad de Murcia
	13. El tiempo destinado a la preparación de la actividad fuera del aula ha sido adecuado
	14. El tiempo que duró la salida fuera del aula ha sido adecuado
	15. Los puntos de parada de la salida han sido adecuados
	16. He podido aprender características de espacios y lugares que desconocía
	17. Tomar contacto directo y participar de forma actividad en la salida es un modo adecuado de aprender
	18. ¿Cómo valoras esta salida de campo en comparación con otras que has realizado en el grado?

4. RESULTADOS

4.1. Tipo de participación en otras actividades fuera del aula

A partir de las cuestiones 8 y 11, intentamos indagar sobre la participación que el alumnado ha tenido en otras experiencias fuera del aula. Partimos de la base de que las salidas de campo son un recurso básico en la enseñanza de la geografía, para conocer el territorio, sus características y procesos que se describen en clase. De ahí que el 87,5% señale que ha participado en actividades fuera del aula. Sin embargo, a partir de la información recogida en la pregunta 11, de ellos solo dos participantes, 12,5%, reflejan que han tenido un papel activo en el preparación y desarrollo de la salida mientras que el resto indica que nunca ha tenido la opción de participar, sino que se remiten a actuar de forma pasiva, tomando indicaciones del docente o de otros actores que intervienen en el itinerario (guía de empresa, agricultor o gestor de una comunidad de regantes, administración de servicio público, etc.).

Entre las respuestas, a pesar de no actuar de modo activo, se destaca la importancia de este recurso vivencial en su formación:

- *"No, pero lo veo una forma muy participativa y por tanto muy instructiva"*
- *"Nunca, siempre han consistido en escuchar y tomar notas de las explicaciones por parte del profesorado".*
- *"No, siempre hemos cogido apuntes del profesor".*
- *"No, pero me parece muy buena idea para implicarse más en la asignatura*
- *"No, siempre ha sido preparada por el profesor y los alumnos hacemos una memoria de salida de campo".*

4.2. Valoración de la actividad realizada

El resto de las cuestiones (9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18) se plantean para analizar la metodología utilizada en torno al trabajo fuera del aula (ver Tabla 2).

TABLA 2. Resultados cuantitativos obtenidos en el cuestionario

Cuestión (C)	Escala de valoración					Valor medio
	1	2	3	4	5	
9	0,0	0,0	0,0	31,3	68,8	4,69
10	0,0	0,0	6,3	25	68,8	4,63
12	0,0	0,0	6,3	37,5	56,3	4,5
13	0,0	12,5	6,3	43,8	37,5	4,06
14	0,0	0,0	0,0	31,3	68,8	4,69
15	0,0	0,0	0,0	31,3	68,8	4,69
16	0,0	0,0	6,3	37,5	56,3	4,5
17	0,0	0,0	0,0	25	75	4,75

Fuente: Elaboración propia

Salvo la última cuestión (C-18), que es de carácter cualitativo, el resto se propone de forma cerrada a partir de una escala Likert, y cuyos resultados se exponen en la Tabla 2. La valoración general de la actividad es bastante positiva, según los resultados obtenidos de las preguntas 9 y 17, entre 4,69 y 4,75 sobre 5.

Cuando se les cuestiona por lo que aporta esta metodología en la mejora de su formación geográfica (C-10), el 6,3% señala que es una actividad productiva, el 25% bastante productiva y casi el 70%, muy productiva, a pesar de que realizan un trabajo abundante en la fase previa, durante y después de la salida de campo. Cuestionados sobre este aspecto de forma concreta (C-12), por lo que les supone tener que buscar información, tratarla y elaborar materiales para presentarlos al resto del grupo clase durante la salida en un tiempo determinado (15´- 20´), el grado de satisfacción es elevado, con un resultado de 4,5.

Respecto al tiempo que se destina a la preparación de la salida, los datos siguen siendo positivos, si bien el 12,5% entiende que podría destinarse más tiempo a la búsqueda y elaboración de materiales (la tarea previa de búsqueda de información se programó con dos semanas de antelación). Sin embargo, el tiempo dedicado a su desarrollo, así como los espacios seleccionados son valorados favorablemente (4,69% en ambos casos, sobre 5).

La pregunta nº 18 cuestiona por una valoración cualitativa de la salida, en comparación con otras que han podido realizar a lo largo del grado. Las respuestas obtenidas ratifican la valoración positiva de las preguntas anteriores, algunas de las cuales se transcriben como siguen:

- *"Me ha parecido muy divulgativa al ampliar mi información sobre zonas que ya conocía".*
- *"Más dinámica y participativa".*
- *"Muy positiva, en el sentido de que el involucrarse más supone quedarse mejor con las ideas principales".*
- *"Valoro mucho que haya sido el único profesor en todo el año en preocuparse por hacer didáctico enfocado para los alumnos, otros años hemos podido visitar lugares más llamativos, pero participar de forma activa en la salida hace que te centres mucho más".*
- *"Positivamente, ya que, participar de forma activa en la salida ha hecho que me interese más sobre los temas a tratar y aprenda de una forma más didáctica y diferente".*
- *"Productiva, ya que la participación de nosotros hace que nos impliquemos un poco más en ella".*
- *"La valoro positivamente por que ha sido diferente a otras salidas de campo, me ha permitido conocer mejor la ciudad de Murcia".*
- *"Muy positiva, me ha parecido muy instructiva".*
- *"Entretenida y didáctica".*
- *"Me gustó bastante, y sobre todo participar directamente en ella. Siento que nos sentimos más involucrados y con más incentivos para seguir con la formación de los espacios públicos de nuestra ciudad y similar".*

Se valora, por tanto, de modo muy positivo aspectos relacionados con el aprendizaje a través de la motivación y el interés despertado por las tareas desarrolladas, para que estas redunden en mejorar el conocimiento de los espacios visitados. Las y los participantes en la investigación resaltan el interés que desencadena buscar información y preparar materiales antes de la salida de campo, así como tener que mostrar esa información al resto de compañeros.

La implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje también es un aspecto para resaltar. Aunque en un principio supone cierto recelo, involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza aumenta la motivación, según se desprende de las respuestas del estudiantado.

5. CONCLUSIONES

La experiencia propia, así como algunos trabajos de investigación sobre lo que ocurre cuando se trabaja fuera del aula en la formación geográfica, evidencian que la metodología que predomina en las salidas de campo es de tinte tradicional. El profesorado explica mientras que el alumnado toma nota para un posterior trabajo o resumen. Sin embargo, abogamos por un diseño metodológico más integrador, en el que alumnado sea protagonista en las diversas fases de un itinerario: antes, durante y después. Los resultados obtenidos a través de una práctica de aula así lo infieren. Aunque se pide a los estudiantes una mayor carga de trabajo (búsqueda de información, elaboración de materiales, exposición, redacción de conclusiones), estos se sienten útiles y participan de su aprendizaje, mejorando la motivación y las destrezas geográficas. Sienten mayor interés por los espacios y lugares, hasta ahora desconocidos, y se implican en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campbell, Y. M. and Gedat, R. (2021). Experiential Learning through Field Trips: Effects on Educational, Social and Personal Development among Linguistics Majors. *Journal of cognitive sciences and human development, 7* (2), 131-144. https://doi.org/10.33736/jcshd.3430.2021

Esteves, M. H., João Hortas, M., y Mendes, L. (2019). Fieldwork in Geography education: an experience in initial teacher training program. *Didáctica Geográfica,* 19, 77-101. https://doi.org/10.21138/DG.417

Ferreras-Listán, M., Moreno-Fernández, O. y Puig, M. (2019). Los itinerarios didácticos como recurso educativo para trabajar problemas socioambientales en el aula. En *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales* (pp. 13-30). Octaedro.

Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica, 21*, 73-90.

García Martín, M., Villar Lama, A., Fraile Jurado, P., Sánchez Carnero, N., y Márquez Pérez, J. (2019). Se hace Geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista. *Didáctica Geográfica*, (19), 103-125. https://doi.org/10.21138/DG.418

García, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79-95.

Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la Geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 545-559. http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.495

Ilovan, O. R.; Dulama, E.; Havadi, K. and Adorean, C. (2019); Geographical field trips during university studies. Whereto?. *Romanian Review of Geographical Education 8*(1)*,* 5-23 DOI: 10.23741/RRGE120191

Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 32*, 89-95.

Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la Geografía Histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla. Zona Próxima, *Revista del Instituto de Estudios en Educación, 13,* 49-61.

López, J. A. y Peral, A. (2017). Las vías verdes: escenario para trabajar el medio rural en educación primaria. Didáctica Geográfica, 18, 171-192. https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/388

Mateo, R. M. (2019). Las salidas de campo en el medio rural. Análisis de las investigaciones presentadas a los congresos del grupo de trabajo de didáctica de la Geografía de la AGE y de la APG (1988-2016). En *X. C. Macía, F. X. Armas y F. Rodríguez, La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 1279-1292). Andavira Editora

Morote Seguido, Álvaro-F., y Hernández Hernández, M. (2019). Propuesta de un recurso didáctico para la interpretación del paisaje. La salida de campo en la antigua laguna de Villena (Alicante). *Didáctica Geográfica*, *20*, 95-121. https://doi.org/10.21138/DG.457

Olave, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, *10*, 197-208.

Ortega-Torres, E. y Moncholí Pons, V. (2021). «Expliquem l'Albufera»: transformar una salida de campo en un proyecto interdisciplinar. *Enseñanza de las Ciencias, 39*(2)*,* 241-252. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3241

Rodríguez, E. (2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradígma*, *27*(2), 73-92. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200005&lng=es&tlng=pt.

Rubio, P. (2012). Itinerario didáctico por la Sierra de Albarracín. *Serie Geográfica, 18,* 101-116.

Santiago, J. A. (2007). Enseñanza de la Geografía y formación ciudadana en Venezuela. *Didáctica Geográfica, 9*, 139-152.

Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 24,* 25-44.

Umaña, G. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios, 20,* 105-120.

8

LOS ERRORES CINEMATOGRÁFICOS DESDE LA MIRADA INDISCRETA DE LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE

Kevin Leyva González
Antonio Rafael Fernández Paradas

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, se hace innegable la importancia y el valor del séptimo arte en nuestra sociedad. Desde su creación, la industria cinematográfica ha crecido a pasos agigantados hasta situarse en la posición en la que hoy día la conocemos. Y es que el cine, entre sus múltiples funciones, nos ayuda a evadirnos de la realidad, recrearnos, y en lo que en este trabajo pretendemos focalizarnos, nos ayuda a aprender y formarnos ya sea conceptual, procedimental o actitudinalmente.

Es por ello que se nos hace imposible el no pensar en introducir el cine en la educación como un recurso con el que motivar al discente y del que absorber infinidad de conocimientos. Tan importante y tanto se ha cuestionado esta idea que en los propios decretos de Educación Primaria y Secundaria y en los anexos curriculares por los que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación obligatoria en Andalucía ya queda reflejada la necesidad de conocer los medios de comunicación social de forma general y de forma particular, el cine (Ruiz, 1994).

Infinidad de opciones por tanto, nos ofrece el arte cinematográfico como recurso en las aulas. Martínez-Salanova (2002, p.78) señala dos usos básicos:

- "Como instrumento técnico de trabajo", o sea, como una herramienta a través de la cual operar y llegar al conocimiento.
- "Como sustento conceptual, ideológico y cultural". Es decir, como un punto de partida o refuerzo a partir del cual los alumnos configuraran su personalidad.

Por su parte, en esta perspectiva de cine como recurso didáctico, García (2007, pp. 125-126) sugiere que se puede partir de tres perspectivas y que la elección de la misma determinará los resultados obtenidos:

- "El cine como disculpa o ejemplificación". La función desempeñada desde esta perspectiva, no es otra que la de ilustrar o reforzar una idea o hecho concreto. Por esta misma razón, al abordar esta dimensión usaremos fragmentos específicos de películas o series para matizar aquello que nos interesa. Por ejemplo, para conocer como era el entrenamiento y día a día de los espartanos, podríamos seleccionar un fragmento inicial de la película 300.
- "El cine como discurso". En este caso, el recurso fílmico se muestra en su totalidad pero de manera fragmentada para analizar o llegar al punto o idea que pretendemos. Un ejemplo sería seleccionar "El instante más oscuro" y deconstruirla para entender como Churchill toma el poder y para entender su repercusión en la II Guerra Mundial.
- "El cine como entidad propia". Desde esta visión, se analiza la película en su totalidad, analizando en ella tiempos y contrastes discursivos. Ejemplo de ello, sería el filme "Hasta el último hombre". Una película que a pesar de ser bélica, trata de mandar un mensaje pacifista a través de la crudeza de sus imágenes.
- Pero, ¿qué papel podría ocupar el cine en la escuela? Y en ese caso, ¿cuáles serían sus objetivos? A lo largo de este proyecto trataremos de responder a ambas cuestiones con una posibilidad que puede resultar bastante fructífera en cuanto al aprendizaje de la historia. Hablamos del tema esencial que ocupa este proyecto: el aprendizaje a través de los errores históricos cometidos en el cine. No obstante, como punto de partida, Martínez-Salanova (2002, pp. 77-83), nos ofrece tres objetivos fundamentales:

a) "Permitir que el alumnado conozca uno de los lenguajes audiovisuales en los que la interacción de los códigos verbales y no verbales es más rica y eficaz para la transmisión de significados y la construcción de los imaginarios personajes".
b) "Facilitar un medio para el conocimiento y la expresión que beneficia al desarrollo de las capacidades creativas, cognoscitivas, artísticas y expresivas".
c) "Propiciar un instrumento para la creación a partir de los conocimientos y experiencias propias".

Y es que, si continuamos hablando de los elementos que componen el currículo hemos de ser conscientes de que el séptimo arte nos permite desarrollar cualquier capacidad en los discentes. Sin embargo, detallamos las siguientes como principales o como más recurrentes e interesantes:

- 1. *Competencia en comunicación lingüística:* entre los principales ejes para el desarrollo de esta competencia debemos destacar el aprendizaje de vocabulario

y cuestiones léxico-semánticas propias de cada filme. No olvidemos que hoy día, prácticamente toda película es doblada a todos los idiomas más hablados del mundo. Por ello, es innegable su posible labor como formadora en idiomas. Pero ya no solo eso, es que su uso en el aula va más allá. La visualización de una película o serie en clase es un gran punto de partida para encabezar un debate, el cual traerá consigo un indiscutible uso de esta competencia.

- 2. *Competencia digital:* en este caso, el desarrollo de la competencia digital sería más bien posterior a la visualización de la cinta. Por ejemplo, en el caso de que el alumnado debiera descubrir posibles errores cometidos con respecto al tiempo o el lugar en el que transcurre la historia, necesitaría de un ordenador para poder encontrar la información necesaria al respecto.
- 3. *Aprender a aprender:* véase el caso de que los alumnos deban buscar una película a través de la cual se conozca un periodo o hecho histórico concreto y analizar el proceso del mismo.
- 4. *Competencias sociales y cívicas:* entre las posibilidades del cine destacamos su capacidad para el desarrollo de destrezas y habilidades con respecto a la conformación de una ética personal acorde a los valores sociales que nos rigen. Numerosas son las cintas que actualmente abordan cuestiones de género por ejemplo y que podrían ser útil para el desarrollo de esta competencia.
- 5. *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:* notable en cualquier proyecto que deban realizar los alumnos tras el visionado de un filme.
- 6. *Conciencia y expresiones culturales:* esta competencia está presente al tener el cine ese poder para desarrollar el gusto por el arte y entender la propia cultura y aquellas que nos rodean[1].

2. EL CINE, LA VERDAD Y EL ENTRETENIMIENTO

Se hace necesario, por la actualidad del término, y por los objetivos de la presente investigación, aportar unas breves pinceladas sobre el concepto de la posverdad, y sus implicaciones. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el termino posverdad como la "distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales"[2]. Por otro lado, Manrique (2017) afirma que la posverdad o post-truth es un término que hace referencia a circunstancias en la que los hechos objetivos tienen una repercusión menor que los llamamientos a la emoción y a la creencia personal a la hora de construir la opinión pública.

[1] Orden, E.C.D. (2015). 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín oficial del Estado, 25(29), 6986-7003.

[2] Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Entonces, ¿Por qué mencionarla en este proyecto? Pues simplemente, porque debemos ser conscientes de que, aunque las películas puedan contar hechos pasados, no podemos olvidar que están creadas como fuente de ocio. No podemos dejar pasar por alto que el cine, al igual que cualquier otra industria, busca atraer adeptos y ganar fortunas. Como señala Martínez-Salanova (1998, p.33), "La primera función del cine es la de entretener, captar la atención, lograr que el espectador se introduzca totalmente en la historia o relato que aparece en la pantalla. Las interpretaciones deben ser subjetivas, ya que el cine es arte." Debemos ser conscientes de que, aunque en ocasiones se basen en hechos históricos y de ellos se pueda aprender, este no es su objetivo principal. Por ello, debemos ser cautos a la hora de utilizar un recurso audiovisual en clase y por supuesto advertir de que todo lo que aparezca en la cinta puede estar exagerado o contado de tal forma que atraiga más la atención del espectador.

Volviendo al tema de nuestra aportación, aunque nuestra propuesta podría estar dirigida a cualquier curso o etapa de educación primaria (todo ello con las pertinentes adaptaciones y modificando la dificultad), nuestro planteamiento está dirigido al último ciclo de la etapa.

En la medida de lo posible elegiremos dos películas para cada periodo histórico de las cuales destriparemos todos los posibles errores en cuanto a vestuario, escenografía, ubicación o incluso la propia veracidad del hecho que se expone, aportando fuentes históricas para esta nuestra labor. En nuestro análisis se incluirán cuatro grupos de películas en orden histórico progresivo[3]:

- *Gladiator* y *Espartaco*.
- *Braveheart* y *El Rey Proscrito*.
- *El último samurái* y *El renacido.*
- *Una mente maravillosa* y *Enigma.*

Y, ¿por qué aprender historia a través del cine? Sencillamente porque es mucho más fácil entender un periodo histórico si nos cuentan una historia de amor o una guerra a su alrededor. Porque perdura mucho más tiempo un dato si lo entendemos englobado en una sucesión de hechos. Y por supuesto, porque es más ameno ver una película, en la que la música, los diálogos y los escenarios están elegidos para emocionar que basar la enseñanza de la historia en lecciones magistrales. Además, es una forma muy útil de dotar al alumno del razonamiento crítico necesario para detectar errores históricos y juzgar críticamente lo que ve. Como afirma Amar (2009, p. 132), "el cine es entretenimiento, pero también es información y, como no podría ser menos, es un útil para la formación. Estamos ante una excelente forma de comunicar y transmitir los conocimientos".

[3] Posteriormente, se argumentará de acorde con los contenidos recogidos dentro del marco curricular de la Educación Primaria, el porqué de esta elección.

3. RESULTADOS

Se ha seleccionado una pareja de películas que transcurrieran en un periodo histórico lo más cercano posible. A continuación, detallamos los contenidos de acorde al currículo de Educación Primaria según el BOE[4].

Aclaramos, que el "Bloque 1: Contenidos comunes", solo aparece en la primera pareja de películas. El motivo es que los contenidos y los estándares por los que nos hemos guiado son los mismos en todas las cintas (ver Tabla 1).

TABLA 1. Selección de películas

Nombre de las películas	Contenidos a trabajar	Estándares de aprendizaje a perseguir
Gladiator y Espartaco (Transcurre en la Edad Antigua, época del Imperio Romano).	BLOQUE 1: Contenidos comunes	
	Recogida de información del tema a tratar, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas). Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones	1.1. Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y/o por escrito. 2.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs, redes sociales) para elaborar trabajos con la terminología adecuada a los temas tratados.
	BLOQUE 4: Las huellas del tiempo	
	El tiempo histórico y su medida. Las fuentes históricas y su clasificación. Las Edades de la Historia: Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo	1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas. 2.2. Usa diferentes técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, percibiendo la duración, la simultaneidad y las relaciones entre los acontecimientos. 3.6. Data la Edad Antigua y describe las características básicas de la vida en aquel tiempo, en especial las referidas a la romanización.

[4] BOE-A-2014-2222. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Madrid, España, 1 de marzo de 2014.

Braveheart y El rey proscrito (Transcurren en la Edad Media, en el Siglo XIV).	BLOQUE 4: Las huellas del tiempo	
	El tiempo histórico y su medida. Las fuentes históricas y su clasificación. Las Edades de la Historia: Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo.	1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas. 2.2. Usa diferentes técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, percibiendo la duración, la simultaneidad y las relaciones entre los acontecimientos.
El último samurái y El renacido (Transcurre en la Edad Moderna, Siglo XIX)	BLOQUE 4: Las huellas del tiempo	
	El tiempo histórico y su medida. Las fuentes históricas y su clasificación. Las Edades de la Historia: Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo.	1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas. 2.2. Usa diferentes técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, percibiendo la duración, la simultaneidad y las relaciones entre los acontecimientos. 3.8. Explica las características de la Edad Moderna y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia en este periodo de tiempo. (Monarquía de los Austrias. XVI-XVII. Los Borbones siglo XVIII). 3.9. Explicar los principales acontecimientos que se produjeron durante el siglo XIX y XX y que determinan nuestra Historia Contemporánea.
Una mente maravillosa y Enigma (Transcurre en la Edad Contemporanea, años 40-50)	El tiempo histórico y su medida. Las fuentes históricas y su clasificación. Las Edades de la Historia: Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo.	1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas. 2.2. Usa diferentes técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, percibiendo la duración, la simultaneidad y las relaciones entre los acontecimientos. 3.9. Explicar los principales acontecimientos que se produjeron durante el siglo XIX Y XX y que determinan nuestra Historia Contemporánea.

Fuente: elaboración propia

4. LISTADO DE ERRORES

A. Primera pareja de películas

Aprovechando lo recogido en el marco curricular para la educación primaria, pretendemos a través de esta pareja de películas, dar respuesta a la necesidad de conocer el periodo histórico y la forma de vida comprendida entre la aparición de la escritura y el V d.C. Es decir, el periodo conocido como Edad Antigua. Con este propósito y por su claro papel, decidimos seleccionar dos películas en las que se mostrara la grandeza del Imperio Romano: Gladiator y Espartaco.

En nuestra labor de conocer los errores históricos cometidos en ambas historias nos hemos valido de una serie de blogs digitales especializados en el séptimo arte y de todos ellos hemos hecho una compilación de errores. Los blogs y webs utilizados son los siguientes:

- *Errores históricos en las películas de Ridley Scott: "Gladiator" y "El Reino de los cielos".* https://eldocumentalistaudiovisual.com/2015/03/03/errores-historicos-en-las-peliculas-de-ridley-scott-gladiator-y-el-reino-de-los-cielos/..
- *Gladiator. Desmenuzando el cine de romanos.* http://arquehistoria.com/gladiator-el-cine-de-romanos-inspira-la-literatura-2526..
- *Errores históricos de Gladiator.* http://valeriaardante.blogspot.com/2014/03/errores-historicos-de-gladiator_10.html
- *Espartaco (1960).* https://lasventajasdeseruncritico.wordpress.com/2017/02/02/espartaco-1960/
- *Spartacus (1960) desde una perspectiva histórica.* https://www.burbuja.info/inmobiliaria/threads/spartacus-1960-desde-una-perspectiva-historica.488168/
- *Espartaco* (Spartacus). http://major-reisman-cine-belico.blogspot.com/2009/04/espartaco-spartacus.html

Gladiator	En una escena de la película en la que vemos Roma, aparece una muralla aureliana. Las mismas no empezaron a construirse hasta el 271 d.C. y, sin embargo, la película se ambienta en el Siglo II. Durante la película, el Coliseo es nombrado de esta forma. No obstante, durante la época del Imperio Romano, el Coliseo era conocido como el Anfiteatro Flavio. En la película destaca el color blanco en esculturas y monumentos, pero según sabemos por los restos arqueológicos, los romanos pintaban de colores sus esculturas y edificios. Los soldados utilizan en la cinta estribos para los caballos, los cuales se inventaron en Asia en época romana pero nunca llegaron a ser utilizados por los romanos. En la batalla inicial, por ejemplo, el papel de la caballería queda relegado a un segundo plano, dotando a los arqueros y a las máquinas de asedio todo el protagonismo. En las batallas, no usaban este tipo de maquinaria y el papel más destacado en las mismas era el de los jinetes. Marco Aurelio combatió contra los barbaros y falleció por causas naturales en Viena, y no asesinado por su propio hijo. En la película, ni el lugar ni el motivo de su muerte son correctos. Cómodo batallo junto a su padre en las guerras de frontera desde el 172 y tenía título de Cesar desde el 166. Él mismo, no murió en la arena a manos de ningún gladiador, sino estrangulado en el baño por un luchador y atleta conocido como Narciso.

Espartaco	Espartaco fue auxiliar del imperio romano, posteriormente deserto y fue apresado como esclavo. Pero este no nació siendo esclavo como se manifiesta en la cinta. Craso, el cual termina en la cinta siendo un dictador, en la vida real murió en Carras. Graco no es un personaje real, sino la mezcla de varios personajes que existieron antes de los acontecimientos que relata la película. El cuerpo sin vida de Espartaco nunca fue encontrado tras la batalla del rio Sibaro, sin embargo, en la película es crucificado con el resto de soldados.
Conclusiones	A continuación procedo a detallar que contenidos o aspectos podrían trabajarse a través de los errores enumerados en cada cinta[5]. *Gladiator:* a), b) y c). Los alumnos conocerán a través de estos errores la arquitectura romana y algunos de sus exponentes más importantes. d) y e). A través de ellos podemos trabajar el funcionamiento o desempeño del ejército romano en batalla, su indumentaria y principales instrumentos de batalla. f) y g). Trabajaremos a través de ellos, aspectos concretos de la biografía de las figuras más importantes de la historia del Imperio Romano. *Espartaco:* a). A través de este error, profundizaremos en la sociedad estamental y los distintos grupos sociales. Asimismo, aspectos biográficos de la vida del protagonista. b). Podremos usar este error para entablar un debate en relación a los mandos dictatoriales y a la negatividad que esto puede llegar a suponer. d). Conocer en profundidad la vida y biografía de Espartaco.

B. Segunda pareja de películas

De acuerdo con lo recogido en el marco curricular para la educación primaria, con el propósito de ahondar en el periodo histórico comprendido entre el siglo V y el XV (Edad Media), hemos decidido optar por dos películas que trabajan dos hechos sucesivos en Escocia: las guerras de independencia.

Para poder enumerar los errores que a continuación describimos hemos llevado a cabo una búsqueda por blogs digitales cinematográficos valiéndonos de la información encontrada en los siguientes:

- *Errores históricos en Braveheart.* https://viajarporescocia.com/guia-de-escocia/errores-historicos-en-braveheart/
- *5 notorios errores históricos que vimos en Braveheart.* https://www.sopitas.com/mientras-tanto/braveheart-inexactitudes-historicas-errores-william-wallace/
- *20 años de Braveheart: Los fallos más épicos de la película de Mel Gibson.* https://www.culturaocio.com/cine/noticia-20-anos-braveheart-gaza-pos-mas-epicos-pelicula-mel-gibson-20150524122234.html
- *Outlaw King: ¿es riguroso históricamente El Rey Proscrito de Netflix.* https://lovelyscotland.com/outlaw-king-rey-proscrito/

[5] No volveremos a detallar en este punto de nuevo los errores. Simplemente los enumeraré siguiendo la ordenación que seguimos en el apartado anterior.

- *Robert the Bruce, el auténtico Braveheart.* https://www.muyhistoria.es/edad-media/video/robert-the-bruce-el-autentico-braveheart

Braveheart	a) William Wallace aparece en la cinta como una persona humilde de familia granjera, sin embargo, Wallace nació en la aristocracia escocesa y ya era caballero para la batalla de Stirling.6 b) La película y los hechos transcurren en el siglo XIII, sin embargo los kilts, es decir, la típica falda escocesa, no comenzó a usarse hasta el siglo XVII. c) Por su parte, los ingleses visten uniformes cuando por aquella época aun no lo hacían. También sería en el siglo XVII cuando se implantara este código de vestimenta. d) Asimismo, Braveheart no era el apodo del protagonista, sino de Robert Bruce, el cual en la cinta aparece como traidor y cobarde cuando realmente es uno de los más importante héroes de la historia escocesa. e) En la época de William Wallace, los escoceses no usaban pintura en sus caras para las batallas. Sin embargo, sí que tiempo atrás los escoceses se pintaban el rostro para ahuyentar a los romanos de sus tierras. f) En la batalla del Puente de Stirling en la cinta falta el elemento más relevante: el propio puente. En la batalla real los ingleses tuvieron que cruzar el puente para atacar. Al estar tan mal construido y al tener un tamaño reducido, solo podían pasar tres elementos de caballería a la vez. g) La esposa del rey Eduardo II tenía solo tres años cuando Eduardo I ordeno ejecutar a William Wallace. En la cinta tiene un "romance" con el protagonista. h) La muerte de William Wallace es suavizada en la cinta. Tal y como consta, el escoces recibió un castigo de cinco pasos en la que la persona era colgada, para después ser cortada por el abdomen exponiendo los instestinos. Tras ello era castrado, descuartizado y finalmente decapitado. Tras la ejecución fue sumergido en alquitrán.
El rey proscrito	a) Eduardo II tal y como señalan testimonios, fue un rey cercano al pueblo y amable con sus servidores. Sin embargo, en la película aparece como malvado y violento. b) Marjorie Bruce (hija de Robert Bruce) realmente paso su cautiverio en un convento gracias a él, pues estaba previsto que pasara el mismo en una jaula de hierro. c) En la cinta, Eduardo II dirige las fuerzas inglesas en la batalla de Loudoun Hill. Tanto Eduardo II, que por aquel entonces era príncipe heredero, como su padre, estaban en ese momento en Inglaterra. La batalla fue dirigida por Aymer de Valence y se vio obligado a retirar las tropas inglesas. d) Eduardo I no murió camino a la batalla de Loudoun, murió de disentería dos meses más tarde. e) Elizabeth de Burgh, esposa del protagonista, no fue capturada en Kildrummy Castle, logrando huir hacia el norte. Serian capturadas más tarde en el santuario de Duthac por un aliado de los Comyn, entregándolas posteriormente a Inglaterra. f) Por otro lado, nunca fue forzada a firmar un documento para anular su matrimonio con Robert Bruce. Además, no paso su cautiverio, el cual duro ocho años, en una jaula colgante de hierro, sino que estuvo de arresto domiciliario en diferentes fortalezas inglesas y bien tratada y atendida, con varias criadas. g) En la cinta aparece un escenario en el Palacio de Linlithgow, el cual es de la época renacentista y la película gira en torno al 1300.

[6] En la película, es nombrado caballero a posteriori de la batalla.

Conclusiones	Mostramos en este listado los conceptos y ámbitos a trabajar a través de los errores cometidos en ambas cintas. *Braveheart:* a) y h). Conocimiento de las distintas clases sociales en la Edad Media y profundización en la biografía de William Wallace desde su infancia a su muerte. b), c), e) y f). Principales características de los atuendos de época tanto a nivel social como militar y actuación en batalla de los escoceses. d) Podremos utilizar este error para abordar la grandeza de otras personalidades en la historia de la independencia escocesa y poder presentar la pareja que utilizaremos con esta cinta. g) Aprovechando que en la cinta se afirma la homosexualidad de Eduardo II, podríamos aprovechar este punto para debatir y ahondar en la certeza de que grandes protagonistas de la historia eran homosexuales y poder concienciar a este respecto. *El rey proscrito:* a) A Eduardo II en ambas películas se le da un papel que no se corresponde con lo que las fuentes afirman. Quizás esto se deba al carácter que se le da a la homosexualidad en el cine. En Braveheart lo veíamos como débil y temeroso de su padre; en El rey proscrito lo vemos como violento y despiadado. Podremos utilizar nuevamente este error para debatir sobre la homosexualidad en el cine. b), d), e) y f). Principales formas de castigo de los escoceses y biografía de los personajes más relevantes de la cinta. c) Actuación del ejercito escoces e inglés en batalla, indumentaria e instrumentos y figuras relevantes en la Independencia Escocesa. g) Trabajaremos a partir de este error la arquitectura escocesa y principales exponentes de la misma.

C. Tercera pareja de películas

Con el propósito de conocer el estilo de vida propio de la Edad Moderna hemos escogido dos películas del mismo siglo pero acontecidos en dos sociedades muy dispares, por un lado la sociedad japonesa de la época de los samuráis (El último samurái) y por otro, la sociedad americana, la cual se aventura en una expedición en busca de pieles.

Para poder destripar los errores de ambas cintas me he valido de una serie de blogs digitales para poder enumerar la lista que a continuación se expondrá. Las webs utilizadas son las que siguen:

- *El auténtico último samurái.* https://dessjuest.wordpress.com/2013/04/17/el-autentico-ultimo-samurai/
- *'El último sam urái', el paraíso que nunca existió.* https://www.espinof.com/criticas/el-ultimo-samurai-el-paraiso-que-nunca-existio
- *¿Qué hay de real en la historia de 'El renacido'?* https://blogs.20minutos.es/cine-el-cielo-sobre-tatooine/2016/02/13/que-hay-de-real-en-la-historia-de-el-renacido/
- *Hugh Glass y la verdadera historia de 'El renacido.* https://www.caninomag.es/hugh-glass-y-la-verdadera-historia-de-el-renacido/
- The Revenant: La verdadera historia de Hugh Glass. https://algarabia.com/enfilme/the-revenant-la-verdadera-historia-de-hugh-glass/

El último samurái	No hay testimonio de que ningún estadounidense luchara en la época samurái, sí que fueron asesores militares a Asia (China principalmente); los asesores militares que fueron a Japón en esa época eran europeos, pero tampoco hay constancia de una historia similar a la relatada en la cinta. Saigo Takamori, el considerado último samurái en Japón muere en la cinta por disparos enemigos, pero realmente cometió seppuku o hara-kiri: el ritual de suicidio japonés. Por otro lado, los samuráis apenas usaban caballería y sin embargo, si hacían uso de armas de fuego y artillería. Además, los trajes de samuráis que visten en la película los usaban únicamente en ceremonias y no para batallas o como vestimenta habitual.
El renacido	Hugh Glass, el protagonista, nunca mato a un oficial, mientras que en la película se muestra como el protagonista mato a uno para proteger a su hijo pequeño. Es probable que no fuera el guía de la expedición de la Rocky Mountain Fur Company. Este cargo seguramente lo tenía Andrew Henry, el cual también aparece en la cinta en un papel secundario. Cuando la expedición es atacada por los Arikara los protagonistas abandonan su barco. Esto no ocurrió nunca en la vida real. Además, los hechos no ocurrieron en invierno, sino en agosto de 1823. Según los testimonios, el protagonista no tuvo ningún hijo, mientras que en la película su hijo tiene un papel relevante. Glass no llego a vengarse de John Fitzgerald como ocurre en la cinta, pues cuando lo encontró estaba en Fort Atkinson y era un soldado del ejército de Estados Unidos, por lo que no le dejaron enfrentarse a él. A cambio, le entregaron sus armas y se le indemnizo para que olvidara el tema.
Conclusiones	A través de los errores de cada película podremos trabajar con respecto a los siguientes contenidos. *El último samurái:* Conforme a lo comentado en los errores referentes a esta cinta podremos profundizar en la sociedad feudal japonesa, sus costumbres, vestimentas y aspectos referentes a la geografía que puedan sernos útiles de cara al marco curricular de la Educación Primaria. *El renacido:* Con respecto a esta película, lo más interesante seria trabajar la sociedad económica del siglo XIX, uno de los aspectos más destacados y veraces que se muestran en la propia cinta. Por otro lado, valores como el honor y el esfuerzo serán interesantes para trabajarlos en el aula. En cuanto a los errores de la película, nos servirán para conocer aspectos biográficos del protagonista.

D. Cuarta pareja de películas

Basándonos en el marco curricular de la Educación Primaria podemos observar en la tabla un estándar de aprendizaje relacionado con el aprendizaje de los principales acontecimientos que determinan nuestra historia contemporánea. Por evitar dejarnos llevar por las miles de películas bélicas que encontramos, hemos decidido tomar dos cintas en las que el tema principal no sea ninguna de las guerras mundiales, pero que si estén presentes en la historia. La pareja que decidimos seleccionar para esta labor es *Enigma* y *Una mente maravillosa.*

Enigma	a) A pesar del carácter que adopta el personaje en la cinta, testimonios afirman que Turing tenía una buena predisposición para el trabajo en equipo y que el trato negativo con el comandante Denniston no era real. Adema, Denniston fue el jefe de la operación durante 20 años y la persona encargada de contratar y equipar el proyecto, poniendo a Turing a la cabeza desde el primer momento. b) La carta escrita por Turing a Churchill no tuvo existencia. c) La máquina real de Turing en realidad era un ordenador capaz de obedecer órdenes. La Bomba era en realidad una maquina electrodoméstica con la única función de encontrar los patrones de la maquina enigma. d) Joan Clarke existió y se casó con Turing pero sabiendo que este era gay. Además, Clarke ya estaba trabajando en el proyecto antes de que Turing lo hiciera. e) John Cairncross y Turing nunca llegaron a encontrarse, pues Cairncross se encontraba en el Hut 3.
Una mente maravillosa	a) La película muestra a John Nash como un padre de familia, sin embargo, tuvo un hijo fuera del matrimonio con una mujer a la cual abandono. Su nombre era Elaine Stier. b) En 1954, Nash fue arrestado en una redada para cazar homosexuales y ello lo llevo a su despido en el trabajo de aquel momento. c) Es cierto que Nash se casó con su alumna Alicia Larde, tuvo un hijo con ella pero antes de nacer se divorciaron. d) Hay testimonios de que nunca tuvo alucinaciones visuales, pero si auditivas. Pensaba que era un elegido y que había un complot organizado por la Unión Soviética y El Vaticano contra él. e) El Wheeler Laboratory del MIT no existió y el protagonista tampoco trabajo para el Departamento de Defensa. f) Por último, no dio ningún discurso de aceptación del premio nobel.
Conclusiones	A continuación se exponen una serie de puntos que podrían ser interesantes para trabajar con respecto a cada error en el aula. *Enigma:* Antes de nada, señalar que es una película fantástica de nuevo, para trabajar el tema de la homosexualidad y mostrar al alumnado que grandes genios de nuestra historia han sido homosexuales. a), b), d) y e). Conocer la biografía de Alan Turing y el sacrificio y esfuerzo que supuso el camino al éxito para el matemático. c). Conocer la máquina de Turing y su utilidad con respecto al conflicto bélico vivido en ese momento: Segunda Guerra Mundial. *Una mente maravillosa:* a), c), e) y f). Profundizar en aspectos de la vida del matemático John Nash. b). Sería interesante para trabajar la homofobia y hacer conscientes a los alumnos de que las películas no muestran a los grandes genios de la historia como eran realmente, sino que hay partes que como vemos en esta cosa, se obvian para dar mejor imagen al protagonista. d). Podría ser útil para abordar aspectos de su enfermedad y transmitir valores como la superación y el esfuerzo.

5. DISCUSIÓN

Tras evidenciar las posibilidades didácticas que nos ofrecen los errores cinematográficos, no queremos dejar de ilustrar una propuesta de actuación concreta, con una de las parejas de películas analizadas. La idea es que, partiendo de estos errores y disponiendo el docente de ellos, efectué el visionado de la primera pareja de películas.

Tras ver la película, lo idóneo sería que el profesor argumentara el valor educativo y las posibilidades que ofrece el cine ante los alumnos. Pero a su vez, que los alertara del problema que esconde. Que los hiciera conscientes de que, aunque es una herramienta útil, no deja de ser un producto y con lo cual, su fin es el de entretener y no educar.

Dejando claro este aspecto, el docente le facilitaría a los discentes los errores mostrados en el punto anterior junto con fuentes históricas que permitieran a los alumnos comprobar dichas incoherencias. Una vez llevado a cabo este proceso, se procedería a trabajar los aspectos que en conclusiones comentamos en el apartado anterior. Debatir, por ejemplo, sobre la homosexualidad, profundizar en los tipos de sociedades según la época…

Una vez finalizada esta labor la siguiente acción seria en el orden inverso. Es decir, el docente proporcionaría al alumno las fuentes, los cuales deberían estudiarlas y revisarlas y tras ello se visualizaría la siguiente película. A continuación, serán los alumnos los que tras un debate procedan a destripar todos los errores que puedan de la cinta. En el caso de que los alumnos no consiguieran encontrarlos todos, el docente proporcionaría el listado de errores que propusimos con anterioridad. Y finalmente, se trabajarían todos aquellos aspectos que en conclusiones definimos por cada error, permitiendo construir el conocimiento a través de estos fallos cinematográficos.

A continuación (Imagen 1), presentamos la que podría ser un ejemplo de ficha de trabajo:

IMAGEN 1: Propuesta ficha de trabajo

FICHA: SEGUNDA PAREJA DE PELÍCULAS (Braveheart y El rey proscrito)

Es importante que entiendas, que el cine es una gran herramienta que permite construir conocimiento a partir de historias basadas ligeramente en hechos reales. Sin embargo, debes ser consciente también de que, aunque puede tener una función muy interesante en el aprendizaje, su función principal es la de entretener permitiéndose la licencia de introducir errores históricos que doten a la historia de un mayor valor emotivo para el espectador. Con este proyecto vamos a analizar los errores de esta pareja de películas y trataremos de aprender a través de ellos.

Actividades a llevar a cabo.

1. ***Visualización de la primera película: Braveheart.***
2. ***A continuación, se muestran los errores cometidos en la cinta y las fuentes históricas que permiten su comprobación:***

a) William Wallace aparece en la cinta como una persona humilde de familia granjera, sin embargo, Wallace nació en la aristocracia escocesa y ya era caballero para la batalla de Stirling.

b) La película y los hechos transcurren en el siglo XIII, sin embargo los kilts, es decir, la típica falda escocesa, no comenzó a usarse hasta el siglo XVII.

c) Por su parte, los ingleses visten uniformes cuando por aquella época aun no lo hacían. También sería en el siglo XVII cuando se implantara este código de vestimenta.

d) Asimismo, Braveheart no era el apodo del protagonista, sino de Robert Bruce, el cual en la cinta aparece como traidor y cobarde cuando realmente es uno de los más importante héroes de la historia escocesa.

e) En la época de William Wallace, los escoceses no usaban pintura en sus caras para las batallas. Sin embargo, sí que tiempo atrás los escoceses se pintaban el rostro para ahuyentar a los romanos de sus tierras.

f) En la batalla del Puente de Stirling en la cinta falta el elemento más relevante: el propio puente. En la batalla real los ingleses tuvieron que cruzar el puente para atacar. Al estar tan mal construido y al tener un tamaño reducido, solo podían pasar tres elementos de caballería a la vez.

g) La esposa del rey Eduardo II tenía solo tres años cuando Eduardo I ordeno ejecutar a William Wallace. En la cinta tiene un "romance" con el protagonista.

h) La muerte de William Wallace es suavizada en la cinta. Tal y como consta, el escoces recibió un castigo de cinco pasos en la que la persona era colgada, para después ser cortada por el abdomen exponiendo los insten tinos. Tras ello era castrado, descuartizado y finalmente decapitado. Tras la ejecución fue sumergido en alquitrán

Fuentes:

Cebrián, J. A. *Pasajes de la Historia*. Madrid: Ed. Planeta, 2009.

Cowan, E. J. *The Wallace Book*. Edimburgo: Ed. John Donald, 2007.

National Geographic. *William Wallace, el héroe trágico de Escocia*. (Online: http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/william-wallace-heroe-tragico-escocia_11826/1).

Sobre Escocia. William Wallace, la leyenda de un guerrero. (Online: https://sobreescocia.com/2008/08/17/william-wallace-la-leyenda-de-un-guerrero/).

A continuación, se presentan una serie de fuentes históricas con respecto a la historia de Robert Bruce (El rey proscrito). Estúdialas de cara al visionado de la cinta.

Mitchinson, R. A. *History of Scotland*. Londres-Nueva York: Methuen, 1980.

Morgan, K. O. *The* Oxford History of England. Oxford: University Press, 1988.

Anota todos los errores que visualices en la cinta utilizando las fuentes de las que dispones y prepara un pequeño listado para un debate en clase con los compañeros.

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIÓN

Son infinitas las posibilidades que ofrece el cine en las aulas, una de ellas en trabajar con los errores cinematográficos. Gracias a ellos, queremos dotar a los alumnos de juicio y criterio para entender que no todo lo que se cuenta en la pantalla es real; y para que, una vez cometido ese error tenga una utilidad didáctica por medio de la cual se puede aprender Historia e Historia del Arte.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75.

BOE-A-2014-2222. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria, Madrid, España, 1 de marzo de 2014.

García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de filosofía*, 3(13), 123-127.

Manrique, J. (2017). Populismo y posverdad, ¿sólo tendencias? *Inmanencia. Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón*, 5(1).

Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 27-36. http://

www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&tipo=PDF&articulo_id=5936.

Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Grupo Comunicar.

Orden, E. C. D. (2015). 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín oficial del Estado*, 25(29), 6986-7003.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). http://www.rae.es/rae.html.

Ruiz, F (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, 3, 74-80.

XVI

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ODS DESDE LA IGUALDAD Y LA ACCESIBILIDAD

1

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. OPORTUNIDADES PARA DESARROLLAR UNA CIUDADANÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Maria João Barroso Hortas
Antoni Santisteban

1. INTRODUÇÃO

Os contextos socioeducativos são o espelho da diversidade sociocultural que carateriza uma sociedade marcada pela mobilidade humana. Nestes os professores são desafiados a promover oportunidades de aprendizagem para todos, numa perspetiva de equidade e inclusão, tal como preconizado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

É sobre os desafios de educar em contextos de diversidade cultural, nos primeiros anos do ensino básico, que situamos este artigo, refletindo de forma crítica sobre de que modo os futuros professores de 1.º e 2.º ciclo (6-12 anos) perspetivam o ensino e aprendizagem das ciências sociais para assegurar a inclusão da diversidade sociocultural na sala de aula e na escola.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos que a inclusão de todas as crianças e jovens na escola é objetivo das agendas dos sistemas educativos. A Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que a precedeu, reacenderam esta preocupação. Em 2000, a UNESCO reforça a importância de concretizar o direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade, e em 2009 estes princípios surgem reforçados no "Policy Guidelines on Inclusion in Education". Na "Agenda 2030", de 2015, a ONU recupera esta temática, retomando no quarto ODS o desfio de *Assegurar uma Educação de Qualidade* (Objetivo 4), que significa em termos gerais "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos"[1].

[1] https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods

Objetivo que concorre para *Reduzir as Desigualdades* no interior de países e entre países (Objetivo 10) em particular, "empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição económica ou outra"[2].

Enquanto espaço de educação, a escola é por excelência um lugar de encontros, de interações, de contacto com a informação e de convívio com os problemas e com os desafios da sociedade. É, também, em simultâneo, o local onde se constrói conhecimento e desenvolvem capacidades para interpretar o mundo que nos rodeia, se confrontam diferentes concepções e formas de problematizar e intervir na realidade social (Benejam, 1997; Pagès, 2005; Santisteban, 2008; Dias y Hortas, 2015).

Contudo, nos encontros vividos na escola, nem sempre a diversidade é percecionada como uma oportunidade de enriquecimento da aprendizagem, mas, antes, como um problema a ser corrigido (Caetano et al., 2020; Messiou et al., 2016; UNESCO, 2020), perpetuando a "injustiça social" e a "injustiça curricular" que colocam determinados grupos em vantagem relativamente a outros. Uma escola diversa, deve ser uma escola pluralista, com um projeto educativo próprio, desenhado em função do contexto dos alunos (Santisteban, 2015).

> Une idée très importante que je souhaite souligner est que la diversité de tout type a toujours été présente dans notre école, bien qu'elle n'ait pas pour autant reçu l'attention qu'elle méritait. Elle n'a pas non plus été un domaine commun dans le cadre spécifique de l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire ou de la géographie, bien qu'elle soit essentielle pour comprendre le passé, le présent et aussi le futur. La diversité ethnique, culturelle ou religieuse a fait partie de la réalité scolaire catalane ou espagnole depuis toujours, mais cela n'a pas été reflété dans les *curricula* ou dans le travail de classe, au moins pour une partie importante du professorat (Santisteban, 1994, p. 14-16).

A diversidade sociocultural, significa conviver com diferentes talentos, competências, pontos de vista, formas de organização social, características psicológicas e morais diversas, constituindo-se cada uma destas como um recurso de que é possível usufruir em diferentes áreas da vida. Neste sentido, deve ser entendida numa perspetiva de interação e diálogo mútuo (Parekh, 2006), de oportunidade para a aprendizagem conjunta.

Neste desafio, importa que os profissionais de educação estejam conscientes dos contextos socioeducativos em que desenvolvem a sua ação, sejam competentes para entender a diversidade como uma oportunidade e críticos perante as desigualdades que decorrem de uma prática de ensino que ignora a diversidade como uma das caraterísticas principais das salas de aula de hoje. Sem esta capacidade crítica dificilmente conseguiremos desenvolver uma prática pedagógica que contribua para *Assegurar uma Educação de Qualidade*, inclusiva e equitativa.

---

[2] idem

Formar professores para os desafios das salas de aula do século XXI, implica capacitá-los para saber olhar criticamente para os contextos, pensar e questionar a prática pedagógico-didática, valorizando a diversidade como oportunidade para aprender juntos. É partindo dos pressupostos antes enunciados que mobilizamos para análise neste estudo as representações e propostas dos estudantes da formação inicial perante os desafios de uma prática docente em contextos de diversidade sociocultural. Neste exercício pretendemos compreender as representações e práticas construídas pelos estudantes a partir dos processos de formação inicial vividos e de que modo estas potenciam uma cidadania crítica tal como se discute no quadro teórico que mobilizamos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA CRÍTICA

Na perspetiva de Ross (2018) a compreensão do mundo requer não apenas a mobilização dos factos que geralmente estão ocultos da vista, mas uma compreensão mais interconectada dos factos que já conhecemos. Um exercício que implica competências para questionar, procurar evidências e investigar alternativas para desenvolver uma prática consciente. Por outras palavras, pressupõe um professor competente para pensar criticamente.

Transpondo este desafio para a formação de professores, é importante que os currículos perspetivem práticas potenciadoras da indagação e discussão. Ainda que este processo possa emergir de uma unidade curricular específica o questionamento é transdisciplinar ao currículo, podendo surgir de uma situação problema e de diferentes fontes de informação (Santiesteban, 2019).

Para Giroux (2002), a formação de professores numa perspetiva crítica e reflexiva implica: (i) saber repensar o presente como apropriação crítica; (ii) desenvolver um conjunto de capacidades críticas para descobrir ações transformadoras, questionar as orientações públicas, dar atenção às injustiças sociais e romper com a "tirania" do presente; e, (iii) desenvolver uma linguagem criativa. Pressupostos que Joan Pagès (2011) sublinha permitirem aos futuros docentes dar sentido à sua prática e dar respostas relevantes para a formação de uma cidadania crítica e comprometida com os valores da democracia e do mundo.

Numa investigação relativa às representações sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em professores em formação, Gustavo Gonzalez e Solbey Morrillo (2018) elegem cinco autores (Ennis, Lipmann, McPeck, Paul y Siegel) como referência para a construção do conceito. A partir da revisão das suas teorias, definem pensamento crítico:

> Como la movilización de un conjunto de habilidades de pensamiento, disposiciones y conocimientos que le permite a las personas abordar un hecho

> social de manera sistemática con el fin de ampliar y profundizar su comprensión, para si es el caso, plantear su transformación (Gonzalez y Morrillo, 2018, p. 5).

Esta perspetiva de formação, orientada para uma reflexão para a ação, implica os formadores de professores a desafiarem-se a desenvolver um processo de ensino que coloque os estudantes perante a formulação de questões, ultrapassando a tradicional atitude de ser o protagonista do questionamento, frequentemente reduzido à questão "What we already have?" (Ross, 2004, p. 388). O pensamento crítico resulta efetivamente do esforço de compreender o mundo em termos de interconexões – os laços que existem hoje entre as coisas, quais as condições que os determinaram? quais as possibilidades de evolução no futuro? (Ross, 2004).

A construção de um pensamento social mais global sustenta-se no desenvolvimento do pensamento critico e do pensamento criativo, "El primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan." (Santisteban, 2012, p. 279). Estas duas formas de pensamento são fundamentais na formação de um cidadão e, como tal, na formação de futuros professores, atendendo a que a realidade social se encontra em permanente mudança. Para Santisteban (2012), aprender a pensar implica um conjunto de condições: a) que seja um objetivo explícito do ensino; b) que seja proporcionado um contexto significativo; c) que aconteça num contexto de interação social; d) que exista uma preocupação pela transferência de conhecimento; e, e) que se complete a metacognição como instrumento essencial.

No modelo de competências para uma cultura da democracia, o Conselho da Europa (2017, p.35) enuncia quatro categorias de competências que os aprendentes devem desenvolver: valores, atitudes, capacidades, conhecimento e compreensão crítica. Em duas destas categorias, capacidades e conhecimento e compreensão crítica, surge de forma explícita, na primeira, a referência a competências de "análise e pensamento crítico" e, na segunda, as várias formas enunciadas repartem-se pelo "conhecimento e compreensão crítica" (i) de si mesmo; (ii) da linguagem e da comunicação; e, (iii) do mundo. Neste modelo, a capacidade de análise e pensamento critico estão "inerentemente interligadas" (p. 45) e a compreensão crítica associa-se aos "processos democráticos e do diálogo intercultural" para entender e avaliar significados, "refletindo e avaliando de maneira crítica o que foi compreendido e interpretado" (p. 50).

A análise cruzada do quadro teórico e das CCD enunciadas, permite definir os referenciais que devem orientar a formação de futuros professores comprometidos em *Assegurar uma Educação de Qualidade* e contribuir para a *Reduzir as Desigualdades*.

3. REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES DA FORMAÇÃO INICIAL SOBRE OS DESAFIOS PARA DESENVOLVER UMA PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Para compreender as representações que os estudantes têm sobre os objetivos e estratégias que um professor deve valorizar em salas de aula de diversidade cultural, recorremos a uma análise qualitativa das respostas aos questionários aplicados aos estudantes. O questionário foi respondido por 29 estudantes do 1º ano do mestrado de formação de professores de ensino básico e na sua análise recorremos à análise de conteúdo, definindo categorias à posteriori.

Os objetivos que os estudantes definem que um professor de 1.º CEB (6-10 anos) deve privilegiar numa sala de aula de diversidade cultural organizam-se em cinco categorias, nomeadamente: (1) garantir o êxito educativo; (2) potenciar a diversidade; (3) respeitar a diversidade; (4) facilitar a integração/inclusão; (5) promover a interação (Tabela 1). A análise das subcategorias, definidas para cada categoria, permite ainda explicitar as dimensões que são reportadas pelos estudantes na definição dos objetivos.

Assim, entre as referências mais frequentes na categoria *garantir o êxito educativo*, os estudantes enumeram a promoção do sucesso escolar, a garantia de igualdade de oportunidades e de um ambiente multicultural agradável. Na segunda categoria, *potenciar a diversidade*, os estudantes valorizam a partilha das diferenças e a oportunidade de conhecer outras culturas como os dois objetivos essenciais a privilegiar. A terceira categoria, *respeitar a diversidade*, define-se fundamentalmente por uma prática que deve promover a compreensão e o respeito pelas diferentes culturas. Na categoria *facilitar a integração/inclusão*, os estudantes propõem como objetivo fundamental a promoção da inclusão/integração de todos os alunos.

TABELA 1. Objetivos que um professor de 1.º CEB deve assegurar quando está perante um contexto/sala de aula de diversidade cultural

Categorias	Subcategorias	TT	TT	TT
		29		%
garantir o êxito educativo	promover o sucesso escolar	12	31	27,0
	garantir a igualdade de oportunidades	7		
	garantir um ambiente agradável multicultural	6		
potenciar a diversidade	partilhar diferenças	15	30	26,1
	conhecer e dar a conhecer outras culturas	13		
respeitar a diversidade	compreender a diversidade cultural	24	25	21,7
facilitar a integração/inclusão	promover a integração/inclusão	19	25	21,7
promover a interação		4	4	3,5
Total			115	100

Nota: apenas se identificam as subcategorias mais relevantes

Fonte: Questionários aos estudantes de Master (setembro de 2019)

Na resposta à segunda questão (Tabela 2), os estudantes elegem cinco grandes categorias de estratégias que consideram fundamentais numa sala de aula de diversidade cultural: (1) valorização das competências sociais; (2) organização da comunicação na sala de aula; (2) diversificação de métodos e técnicas; (3) organização da ação pedagógica; e, (4) valorização da diversidade. Em cada uma destas categorias identificam-se algumas subcategorias que melhor permitem compreender a natureza das estratégias definidas pelos estudantes. Sobre a *valorização das competências sociais*, a partilha e interação entre culturas e a integração da diversidade cultural na exploração dos conteúdos programáticos são estratégias a privilegiar. A segunda categoria, *organização da comunicação na sala de aula*, inclui os aspetos relativos à organização dos alunos na aula e à integração da diversidade de alunos. Na categoria *diversificação de métodos e técnicas*, os estudantes valorizam a organização de trabalho de grupo/trabalho colaborativo, o trabalho de projeto e o envolvimento das famílias nas atividades da aula. Sobre a *organização da ação pedagógica*, esta define-se fundamentalmente pela participação de todos e comunicação em grande grupo. Na *valorização das competências sociais*, os estudantes colocam ênfase nas estratégias promotoras do desenvolvimento de atitudes e valores.

TABELA 2. Estatégias que um professor de 1.º CEB deve promover quando está perante um contexto/sala de aula de diversidade cultural

Categorias	Subcategorias	TT	TT	TT
		29		%
valorização da diversidade	partilhar/interagir entre culturas	26	49	44,1
	Integração da diversidade cultural na exploração dos conteúdos programáticos	20		
organização da ação pedagógica	organização dos alunos na sala de modo heterogéneo	8	23	20,7
	integração da diversidade de alunos	7		
diversificação de métodos e técnicas	trabalho de grupo/trabalho colaborativo	7	22	19,8
organização da comunicação		9	9	8,1
valorização das competências sociais	desenvolvimento de atitudes e valores	8	8	7,2
Total			111	100

Nota: apenas se identificam as subcategorias mais relevantes

Fonte: Questionários aos estudantes de Master (setembro de 2019)

Em síntese, as respostas dos estudantes, sugerem que numa sala de aula de diversidade cultural um professor deve privilegiar como objetivos: garantir o êxito educativo, potenciar e respeitar a diversidade. Como estratégias para alcançar estes objetivos, os estudantes enunciam a valorização da diversidade, a organização da ação pedagógica e a diversificação de métodos e técnicas de ensino.

A leitura dos objetivos e estratégias que os estudantes definem evidencia um compromisso dos mesmos em potenciar a diversidade nas suas propostas didáticas, colocando em primeiro plano as caraterísticas do grupo/turma e a procura de estratégias de ensino diversas que garantam o sucesso de todos. Uma preocupação em que se evidencia um olhar crítico sobre o contexto, para se apropriar do mesmo e pensar a forma de agir, evitando a injustiça e dando sentido à sua prática, reveladora de uma atitude de uma cidadania critica e comprometida com os valores da democracia e do mundo (Giroux, 2002; Pagès, 2011).

Ainda que os programas das unidades curriculares, em geral, e de ciências sociais, em particular, não integrem conteúdos explícitos sobre a diversidade cultural, fica claro que estes estudantes consideram que esta deve ser valorizada e potenciada, garantindo o sucesso educativo de todos através de uma ação pedagógica que recorra a métodos e técnicas de ensino diversos. As representações que têm do ensino e aprendizagem em contextos de diversidade cultural evidencia, por parte destes futuros professores, um compromisso em garantir práticas promotoras de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, como se preconiza no objetivo 4 das ODS e que potencia oportunidades de inclusão social no futuro, reduzindo as desigualdades (objetivo 10).

4. OS PROJETOS PEDAGÓGICO DIDÁTICOS

Para compreender as práticas que os estudantes propõem para desenvolver a sua ação em salas de aula marcadas pela diversidade cultural, foram analisados os projetos pedagógico-didáticos desenhados pelos estudantes no âmbito da unidade curricular de Sociedade, Cultura e Território para desenvolver com alunos de 1.º/2.º ciclo. Foram objeto de análise nestes projetos (i) a caraterização do contexto educativo e a situação problema identificada, (ii) a definição da questão problema/investigativa, e, (iii) os conceitos mobilizados.

O desenvolvimento dos projetos pedagógico Didáticos (PP-D) implicou os alunos na simulação de um contexto socioeducativo de partida, caracterizando um grupo-turma e definindo uma situação-problema, a partir da qual emergiu uma questão problema para investigação (Tabela 3). Neste processo, os estudantes foram convidados a pensar criticamente o currículo de Estudo do Meio (1.º Ciclo), reconstruindo-o a partir das questões problema a que

pretendiam que os alunos respondessem a partir do desenho e desenvolvimento de PP-D. Deste processo resultou a definição dos conteúdos e conceitos a explorar pelos alunos nos PP-D que desenharam (Tabela 4).

TABELA 3. Problema, Questão Problema do PP-D desenhado para os alunos de 1.º/2.º CEB (6-12 anos)

	Problema	Questão problema
TG1	ausência de comportamentos de entreajuda, partilha e de aceitação do "diferente", tendo por base as diferentes origens culturais.	De que modo é possível potenciar uma realidade caracterizada pela diversidade cultural, no sentido de promover competências de cooperação e de aceitação do Outro?
TG2	práticas de discriminação entre as diferentes etnias/culturas no espaço do recreio	Que estratégias utilizar para a formação de grupos heterogéneos nos espaços de recreio, integrando as crianças de etnia cigana?
TG3	gestão desadequada do currículo de HG (Estudo do Meio) em contextos socioculturais que se encontram nas margens da estrutura social dominante	Sendo o professor responsável pela gestão do currículo dentro da sala de aula, como ajustar os conteúdos e as práticas de ensino de História e Geografia em contextos maioritariamente caracterizados pela existência de uma minoria étnica cigana?
TG4	a discriminação nos espaços de recreio	Quais os motivos que provocam situações de discriminação entre alunos de diferentes origens nos espaços de recreio?
TG5	dificuldades de aprendizagem e disparidade de resultados escolares decorrentes da diversidade de culturas na turma	O que são direitos e deveres, para que servem e como podem promover a integração social?
TG6	dificuldade na prática das rotinas de culto de uma aluna de origem muçulmana, numa escola	De que forma podemos ajudar a colega muçulmana a realizar as suas práticas religiosas na escola?
TG7	dificuldade de um aluno timorense na construção do conhecimento nas diferentes áreas disciplinares.	Como se pode promover o desenvolvimento das competências de comunicação em Língua Portuguesa num aluno desmotivado e com dificuldades de aprendizagem?
TG8	Na escola é frequentemente atribuída a culpa por determinadas situações a uma criança de etnia cigana.	Quais os fatores que explicam a existência de preconceitos relativamente à etnia cigana?

TABELA 4. Conceitos do PP-D desenhado para os alunos de 1.º/2.º CEB (6-12 anos)

	Conceitos
TG1	rotina de trabalho; heterogeneidade; inclusão; cooperação; respeito pelo Outro
TG2	diversidade cultural; etnia cigana; inclusão; exclusão; desigualdade social; desigualdade escolar; estratégias
TG3	gestão do currículo; prática de ensino; minoria/maioria étnica
TG4	diversidade cultural, migrações, discriminação, conflitos, preconceitos; estereótipos; representações sociais; identidades culturais; resolução de conflitos; comportamentos
TG5	diversidade cultural; relativismo cultural; direitos das crianças; universalidade dos direitos; integração no grupo/escola; integração social
TG6	diversidade cultural; diversidade religiosa; cristianismo; islamismo; locais de culto; práticas de culto; integração; sucesso escolar; convívio
TG7	Ensino e Aprendizagem da História e Geografia; competência linguística; competências histórico-geográficas; diversidade linguística
TG8	diversidade cultural; etnia; etnia cigana; representações sociais; preconceitos; comportamentos sociais; integração escolar; integração social

Para cada PP-D, de modo a responder à questão problema, foram definidos objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem a desenvolver com e pelos alunos, envolvendo-os em processos investigativos, tratamento e análise de informação, comunicação e avaliação, recorrendo a diferentes modalidades de organização do grupo-turma (pequeno e grande grupo). A preocupação em propor metodologias ativas que permitissem o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento, corroboram a preocupação já antes identificada na análise das respostas ao questionário, quando os estudantes elegem a organização da ação pedagógica e a diversificação de métodos e técnicas de ensino como estratégias para garantir o êxito educativo, potenciar e respeitar a diversidade.

5. CONCLUSIONES

Pretendemos com este estudo colocar os futuros professores, perante situações que implicassem um posicionamento face à diversidade cultural que carateriza as salas de aula de hoje. Como entendem o papel do professor, que objetivos e estratégias devem ser valorizadas para ensinar e aprender nestes contextos e que situações problema perspetivam emergir. As representações que revelaram, do ensino e aprendizagem em contextos de diversidade cultural, evidenciam um compromisso em garantir práticas promotoras de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa.

No exercício de perspetivar salas de aula diversas os estudantes forma desafiados a pensar situações que potenciassem o desenvolvimento de projetos pedagógico-didáticos com as crianças de 1.º/2.º ciclo, para construir conhecimento a partir de questões relevantes contextualizadas. Neste processo, os futuros professores exploraram conceitos de diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade, pluralismo, integração e inclusão, que dificilmente estão explicitados nos currículos de Ciências Sociais de 1.º e 2.º ciclo. O exercício desenvolvido permitiu colocar os estudantes a refletir criticamente sobre os contextos de diversidade, para a partir destes (re)construir o currículo. As metodologias ativas que propõem, para responder às questões problema identificadas, mobilizam as crianças em processos investigativos, tratamento e análise de informação, comunicação e avaliação, recorrendo a diferentes modalidades de organização do grupo-turma (pequeno e grande grupo).

Neste processo, perspetivava-se que os estudantes desenvolvessem competências de cidadania crítica, ao problematizar os desafios da diversidade cultural em salas de aula dos 6 a 12 anos. Enquanto futuros professores a preocupação que revelaram com o sucesso educativo de todos, entendendo a diversidade cultural como uma mais valia no processo de construção conjunta de conhecimento, informa-nos sobre o compromisso em dar sentido à sua prática e procurar respostas relevantes para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com os valores da democracia e do mundo, contrariando as situações de desigualdade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia Geral das Nações Unidas (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolução A/69/L.85. Assembleia Geral das Nações Unidas. United Nations Official Document.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Horsori.

Caetano, A. P., Freire, I. P., y Machado, E. B. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *9*(1), 57-73. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458

Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Resumo*. Conselho da Europa. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15.

Dias, A., y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio do 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber e Educar 20*, 188-201.

Giroux, H. A., (2002). Los professores como intelectuales públicos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogia Crítica, 1*, 21-33.

González, G. y Morrillo S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación, *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-25.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i lénsenyament de les ciències socials.*

Pagès, J. (2013). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa, 8*, 6-15.

Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 44*(1), 45-51.

Pagès, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En Guimarães, Selva; Gatti Júnior, y Décio (Org.). *Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. (pp. 28-43). Edufu

Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. Palgrave Macmillan.

Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. In J. L. Kincheloe y D. Weil (eds.). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, (pp. 383-388). Greenwood Press.

Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education, En Díaz, J.; Santisteban, A. y Cascajero, A. (eds.), *Medios de Comunicación y Pensamiento Critico* (pp.19-97). AUPDCS e Universidad de Alcalá.

Ross, E. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies 40*(5), 371-389

Santisteban, A. (1994). Ensenyar la diversitat a Europa, *Comunicació Educativa*, 7, 14-16.

Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 16-25.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrolo de la competência social y ciudadana para uma participación crítica. En F. García. y N. de Alba, *Educar para la participación ciudadana em la ensênanza de las ciências sociales (I)* (pp. 277-286). Díada Editora y AUPDCS.

Santisteban, A. (2015). Le traitement de la diversité à l'école dans l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire et de la géographie. *L'école et la nation, 1*, 185-194. Ens Éditions.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas contorvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Passado, 10*, 57-79.

UNESCO (2020). Inclusion and education: All means all. *Global Education Monitoring Report 2020*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

2

UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE CULTURA DEMOCRÁTICA DESDE LOS ODS. CONSTRUIR CIUDADANÍA EN LAS AULAS

Mª Consuelo Díez Bedmar
Santiago Jaén Milla

1. INTRODUCCIÓN

La Red de Escuelas de Ciudadanía (REC) es un proyecto de la Fundación Cives y la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, que tiene como objetivo conectar a diferentes centros educativos, universidades, colectivos, organizaciones, etc. para compartir y mejorar las prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. En la provincia de Jaén la REC está formada por diversos centros educativos, AMPAS, FAMPA, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Un grupo de docentes de la Facultad[1], especialmente de nuestra área de conocimiento, somos voluntarias y voluntarios de la Liga Giennense, formando incluso parte de la Junta Directiva de la misma.

Es en este contexto en el plateamos el proyecto "Construir ciudadanía en las aulas" a la Liga Española que se puso en marcha en el curso 2017/2018. En aquella ocasión, coincidiendo con los 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los 40 de la Constitución, los 59 de la Declaración de los derechos del Niño y los 29 de la Convención de los Derechos de la Infancia y, de acuerdo a la Ley 7/2017, de 27 de diciembre, de Participación Ciudadana de Andalucía (prestando especial atención al artículo 2), focalizamos el proyecto en el análisis y la reflexión crítica de los Derechos Humanos. Los trabajos realizados con y desde los centros se presentaron en diciembre de 2018 en una jornada, en la que el alumnado de cada centro participante expuso sus

[1] Antonia García, Alba de la Cruz, Mª del Consuelo Díez, Santiago Jaén del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Rafael Moreno del área de Educación Física y Deportiva.

resultados al resto[2]. Las conclusiones de este proyecto, recogidas a partir de las encuestas realizadas tanto a profesorado como alumnado participante, se presentaron en el I Congreso Internacional sobre Educación Artística y Ciudadanía (Málaga, 2018) con la comunicación "Critial SocietIES: Deconstruimos, planteamos y decidimos", aún sin publicar.

Aquella primera experiencia supuso el desarrollo de la cultura democrática (Consejo de Europa, 2018) en alumnado y profesorado, lo que nos animó a impulsar, el curso siguiente, 2019-2020, el proyecto "Construir ciudadanía en las aulas" con el subtítulo "Los ODS y tú".

2. CONSTRUIR CIUDADANÍA EN LAS AULAS: LOS ODS Y TÚ

Nuestras compañeras De la Cruz, García y Rueda (2021) presentaron la estructura del proyecto en el I Congreso Internacional y XIII Nacional de Didáctica de la Geografía, por lo que no vamos a hacerlo aquí. Destacaremos solamente que nos interesaba aportar al ODS4 (Educación de calidad) que establece, entre sus metas, que "todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos" (meta 1) y "asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible" (meta 7) y, además, atendiendo al Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible[3] (que funcionó de 2015 a 2019), que los centros participantes en la REC, el profesorado y el alumnado analizaran los ODS en su propio contexto y decidieran cómo podían contribuir a alcanzar las metas establecidas en los ODS seleccionados. Así desarrollábamos el ODS 4.a "Entornos de aprendizaje eficaces".

Tras una acción introductoria común a todos los centros, que llevamos a cabo las y los profesores de la Universidad a fin de que tomaran contacto con los ODS y la Agenda 2030, cada centro seleccionó el ODS que quería trabajar, siguiendo los centros de interés del alumnado así como su realidad contextual. Tras la selección y la lectura comprensiva y reflexiva del mismo (Qué creemos que significa? ¿Cómo interpretamos su significado? ¿Qué quiere decir? ¿Se interpreta igual éste

[2] Pueden verse noticias del evento en http://www.fundacioncives.org/rec/noticias/jovenes-de-jaen-toman-la-palabra-en-defensa-de-los-derechos-humanos-1.html, y la galería de imágenes en https://ligaeducacion.org/2018/12/13/los-derechos-humanos-tambien-son-cosas-de-ninos-y-ninas/

[3] https://es.unesco.org/gap

ODS en otras culturas y países? ¿Afecta igual al todas las personas independientemente de su edad y sexo?) y utilizando la metodología ABP (aprendizaje basado en problemas) o PSR (problemas socialmente relevantes), se pasaba a plantear uno o varios problemas socialmente relevantes vinculados al ODS en su entorno, analizando críticamente los medios de comunicación locales, pero también sus vivencias personales. Tras la puesta en común y el debate en cada grupo-clase, se debía elegir una de las problemáticas, de manera consensuada, y decidir cómo iba a trabajar el grupo, desde qué materia o materias del curriculum, desde qué perspectiva y cuánto tiempo le dedicarían tanto dentro como fuera del aula; todo ello teniendo en cuenta la meta final: la presentación por parte del alumnado de sus conclusiones en un encuentro intercentros que tuvo lugar el 24 de enero de 2020 coincidiendo con el "Día Internacional de Educación"[4].

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL PROYECTO

En el proyecto participaron un total de 10 centros de la provincia (ver Tabla 1), abordándose todos los ODS, puesto que en la Escuela de Arte cada estudiante realizó su propuesta en torno a uno de ellos.

TABLA 1. Centros participantes y ODS seleccionad

Centro	ODS
CEIP Alcalá Venceslada (Jaén)	3 Salud y Bienestar
CEIP Muñoz Garnica (Jaén)	3 Salud y Bienestar
CEIP Nueva Andalucía (Rus, Jaén)	5 Igualdad de género
CEIP San José de Calasanz (Jaén)	7 Energía asequible y no contaminante
CEIP Hermanos Carvajales (Martos, Jaén)	8 Trabajo decente y crecimiento económico
CEIP Gregorio Aguilar (Arbuniel, Jáen)	11 Ciudades y comunidades sostenibles
CEIP Juan Carlos I (Torredelcampo, Jaén)	11 Ciudades y comunidades sostenibles
CEIP Real Mentesa (La Guardia, Jaén)	15 Vida de ecosistemas terrestres
IES Las Fuentezuelas (Jaén)	5 Igualdad de género
Escuela de Arte José Nogué (Jaén)	Todos los ODS

Fuente: Elaboración propia

[4] Puede verse la noticia del evento y la galería de imágenes en la página https://ligaeducacion.org/2020/01/29/la-liga-de-la-educacion-y-la-red-de-escuelas-de-ciudadania-en-el-encuentro-construyendo-ciudadania-en-las-aulas-en-mengibar-jaen/

Para valorar los resultados obtenidos en las aulas y la percepción que habían tenido tanto alumnado como profesorado diseñamos un cuestionario de cumplementación voluntaria para docentes y otro para discentes que se pasó al finalizar la jornada de exposiciones, mientras se realizaba un desayuno compartido.

3.1. Cuestionario y respuestas del profesorado

El cuestionario del profesorado, tras solicitar datos de información general (Tabla 2), consta de dos partes diferenciadas: la primera con cinco preguntas cerradas y la segunda con cinco preguntas abiertas de desarrollo. Contamos con una muestra compuesta por siete docentes.

TABLA 2. Información del profesorado que contesta el cuestionario

Identificación	Género expresado5	Edad	Cursos como docente/ con destino definitivo	Puesto en el centro
P1	Femenino	53	+10/-10	Compensatoria
P2	Femenino	28	-10/-10	Coordinadora Escuela espacio de Paz
P3	Femenino	51	+10/-10	Pronfundiza, Coordinadora Plan de Igualdad
P4	Masculino	43	+10/+10	Coordinador plan de igualdad
P5	Femenino	42	+10/+10	Coordinadora Escuela espacio de paz
P6	Femenino	42	+10/-10	Coordinadora de Bilingüismo
P7	Masculino	51	+10/-10	Jefatura de estudios y ejecución de ABP.

Fuente: Elaboración propia

Podemos observar que las y los docentes que participaron tienen, además, un papel activo en el centro, y que se implicaron más profesoras que profesores.

En el cuestionario cerrado de preguntas si/no. Con este proyecto hemos trabajado en clase de manera colaborativa; El grupo clase ha participado en la investigación para llegar a sus conclusiones; Se ha propiciado la iniciativa y creatividad del alumnado; Creo que trabajando así los ODS se ha impulsado el pensamiento crítico del alumnado frente a problemáticas

[5] Todas expresaron una relación sexo-género binaria, contestando, o solo al sexo, o solo al género (3 femenino, 2 mujer, 1 varón, 1 hombre).

sociales actuales; La actividad ha sido motivadora para el alumnado, el 100% respondió sí.

En cuanto al cuestionario de preguntas abiertas se presentaron las siguientes: ¿Qué pros y qué contras supone trabajar con esta metodología en clase? Con respecto a las actividades desarrolladas en el centro vinculadas a los ODS y el aprendizaje de los mismos: ¿Qué diferencias has notado trabajando así? ¿Qué planteamientos (ideas, vinculaciones con el presente y las situaciones actuales) de tu alumnado te han asombrado más? ¿Crees que ha sido positivo plantear la exposición de vuestros trabajos en este enuentro? ¿Por qué? ¿Crees que este tipo de aprendizajes propicia la participación activa y el diálogo constructivo y crítico en el aula? ¿Por qué?

El 100% del profesorado coincide en que tiene más pros que contras, por la motivación, la colaboración y las tareas competenciales. Entre los contras señalan que "al principio cuesta arrancar y necesita mucho tiempo de preparación fuera del aula" (P3) y "falta de tiempo (compartir transversalidad y objetivos de la asignatura)" (P5). Con respecto a la segunda cuestión, destacan las respuestas que señalan una mayor motivación del alumnado (4 respuestas), la implicación y participación (5 respuestas), que el alumnado toma conciencia (4 respuestas) y la mejora del clima de aula (2 respuestas).

Al profesorado le ha sorprendido la participación activa de alumnado y familias, "La capacidad de reflexión y solución de los problemas actuales en nuestra sociedad" (P2), "que han trabajado muy comprometidos" (P4), "la capacidad para expresarse y hablar en público y lo conscientes que son de la gravedad ecológica del planeta" (P6). Para el 100% plantear la exposición de los trabajos en el encuentro resultó positivo, destacando que "es útil para trabajar los conocimientos propios de manera real y nos enriquece el aprender de otros centros" (P2), "supone una oportunidad de aprendizaje en un contexto real y da indicadores de la significatividad de los aprendizajes que adquiere, especialmente en la competencia comunicativa" (P7), "veían una meta a alcanzar, un plazo para terminar y dar con sus conclusiones" (P4), además "han podido convivir con los alumnos/as de otros centros y escuchar sus experiencias, lo cual ha sido muy gratificante y enriquecedor" (P6), y "supone una lluvia de ideas para próximos proyectos" (P3).

En la última pregunta el profesorado indice en la importancia que esta metodología ha tenido para el fomento del debate y el diálogo entre iguales y entre generaciones distintas, destacando de forma especial que "nos hace más sensible con nuestro entorno" (P2), hace "a los alumnos partícipes de su propio aprendizaje" (P3), "permite argumentaciones" (P7) "no se le impone de entrada el objeto de trabajo al alumnado" (P4), y "cuando se ha realizado el estudio u observación de nuestro entorno ha generado debates muy interesantes porque hay ciertos comportamientos y comentarios muy enraizados" (P5).

3.2. Cuestionario y respuestas del alumnado

Dada la voluntariedad del cuestionario, no se recogieron de 2 centros. La distribución de estudiantes, ODS, curso y centros se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Información del alumnado participante en la encuesta

Centro	ODS	Nª estudiantes	Curso	Sexo-género femenino	Sexo-género masculino	Sin concordancia sexo-género[6]
Alcalá Venceslada	3	9	5º P	2	3	1
			6º P	3		
Muñoz Garnica	3	3	5º P	1	2	
Nueva Andalucía	5	10	5º P	5	1	
			6º P	2	3	
San José de Calasanz	7	8		5	3	
Hermanos Carvajales	8	14	6º P	10	4	
Juan Carlos I	11	7	5º P	5	2	
Real Mentesa	15	9	5º P	1	2	
			6º P	4	2	
Las Fuentezuelas	5	18	3º S	15	2	1
		Total: 77				

Fuente: Elaboración propia

Las seis preguntas planteadas al alumnado fueron, a modo de cuestionario abierto, las siguientes: ¿Qué Objetivo de Desarrollo Sostenible habéis trabajado? ¿Cómo has participado? ¿Qué has aprendido sobre ese Objetivo con el proyecto que habéis realizado? ¿Qué te ha asombrado más? ¿Qué quieres trasmitirle al resto de gente de tu edad con vuestra exposición? ¿Te ha gustado participar en esta actividad? ¿Por qué?

Con respecto a las respuestas del alumnado destacan, por un lado, su participación activa y participativa en todo el proceso, se han sentido protagonistas. Por el otro, el trabajo en equipo realizado. Ejemplos de esto son "En equipo" (A8), "Compartiendo" (A22), "Debatiendo" (A30), "Yo he trabajado con empresaria" (A13), "Explicando lo que hemos hecho en el centro" (A20),

[6] Una persona de 5º escribió "femenino, niño, que nadie me había dejado decirlo antes" (E 59), otra de 3º de la ESO indicó que "NC porque no es binario" (E68)

"Hablando y expresando lo que siento" (A25), "Aprendiendo con los compañeros, respetar, haciendo mapas mentales" (A26) "En todo, ayudando a mis compañeros" (A38). Destacan además las acciones concretas en función del ODS seleccionado "plantando (A34)", llevando comida sana" (A55).

Contestando a la pregunta 3, podemos destacar respuestas que vinculan el trabajo realizado con el desarrollo de competencias de cultura democrática (Tabla 4).

TABLA 4. Ejemplo de Relación de respuestas por ODS respecto a la Competencias para una cultura democrática

ODS	Valores	Actitudes	Habilidades	Conocimientos y comprensión crítica
3	Que hay mucha pobreza	Cuidar la naturaleza/el planeta Comer más sano		La poca salud que hay Que si cada uno de nosotros aportamos nuestro granito de arena podemos llegar hasta el final
5 (Primaria)	Que todos somos iguales Que nadie es más que nadie	Que hace falta tratar a todos igual Que hay que respetar a todo el mundo		
5 (Secundaria)	Que todos somos iguales			Que todos podemos hacer lo mismo (micromachismos) Que la sociedad sigue siendo machista Que en la actualidad todavía no hay igualdad
7		Cuidar el medio ambiente	Que hay varias formas de ahorrar energía	
8	Ayudar	Que ayudar no es tan difícil	Ser solidarios	Trabajar para el mundo, Espíritu empresarial ético; que las empresas tienen muchas responsabilidades
11		Que hay que cuidar el planeta	A reciclar, reutilizar y reducir	Lo contaminado que esta el mundo
15		Ayudar al medio ambiente	No contaminar Plantar	

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la pregunta 4 ¿Qué te ha asombrado más? El alumnado de Secundaria vincula sus respuestas, por un lado, a lo que ocurrió en el encuentro, destacando el trabajo realizado por los grupos de educación primaria: "Lo mucho que se han esforzado todos con sus trabajos" (A61), "Que niños tan pequeños como los que han venido sean conscientes del mundo en que vivimos" (A64), pero sobre todo aparecen respuestas que hablan del propio aprendizaje personal y la toma de conciencia: "Que en mi familia a veces hay gestos machistas" (A63), " Que a veces sin saberlo decimos cosas o contamos chistes machistas" (A 70), "Que estamos tan acostumbrados a escuchar cosas machistas que ni somos conscientes de que lo hay" (A72), "Que no haya en el siglo XXI igualdad" (A66) íntimamente relacionadas con la competencia de cultura democrática "Conocimientos y comprensión crítica" tanto de sí mismos y mismas como del lenguaje, la comunicación y el mundo. En el caso de Primaria les ha asombrado lo bien que han trabajado, el esfuerzo, que han trabajado todos juntos, haber sido capaces de hablar delante de la gente y hacerlo bien, la cantidad de gente que había en el encuentro, que haya sido tan educativo y hayan aprendido tanto en la mañana, las actuaciones de los otros colegios, o, a título personal "que haya llegado tan lejos" (A53). De manera más concreta, con respecto a los ODS, les ha asombrado que han podido ayudar a mucha gente y el dinero recaudado (mercadillo solidario realizado con en ODS8), las ideas que podían expresar, la cantidad de basura que se tira (ODS11), que "hay niños que tienen muy claro lo de la contaminación" (A47), que cada día haya más contaminación en la tierra (ODS15) y que todavía no haya igualdad (ODS5).

¿Qué quieren transmitirle a la gente de su edad y a quiénes escuchamos-con sus exposiciones? Las respuestas a la pregunta 5 nos devuelve esta nube de palabras (Imagen 1) y algunas ideas como "Que para hacer una actividad así no hace falta ser mayor" (A31); "Que si todos aportamos algo lo podemos conseguir" (A57); "Que hay que participar" (A60), y sobre todo, que debemos ayudar y cuidar de las personas, el mundo, el planeta, el medio, luchar por la igualdad, la convivencia y la felicidad porque solo actuando, respetándonos y siendo conscientes tendremos una vida y un futuro feliz y en igualdad.

IMAGEN 1. Nube de palabras de las respuestas a las cuestiones 5 y 6



Fuente: Elaboración propia

Las respuestas a la cuestión 6 nos indican al 100% que la actividad ha sido útil porque "hemos dado a la luz nuestra humildad y que las familias están felices" (A6); "aprendo muchas cosas" (A15); "podemos conseguir muchas cosas" (A17); "me he socializado con la gente" (A19); "hemos aprendido de lo que tratan las exposiciones de los demás de que las mujeres no son las únicas que cocinan…" (A24); "aprendes de los demás y también puedes hacer amigos y amigas nuevos y nuevas" (A29); "puedes expresar tu opinión con mucha gente" (A30); "he aprendido un montón y me lo he pasado bien descubriendo cosas, porque así podremos buscar soluciones rápidas" (A62); "me ha hecho reflexionar más sobre este tema" (70).

Destacan que ha resultado una experiencia inolvidable, poder transmitirlo en público, compartir espacio con estudiantes de otros centros y darse cuenta de que intercambiando experiencias no solo se aprende más, sino que se socializa, se consensuan propuestas y se hacen amigos.

4. CONCLUSIONES

Recordaba el Consejo de Europa (2008) que las competencias para poder participar de manera efectiva en una cultura de democracia no se adquieren automáticamente, sino que deben aprenderse y practicarse. Además, la participación infantil es un derecho reconocido en la "Convención de los Derechos del Niño" (art.31), tienen derecho a la libertad de expresión y a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Este derecho incluye el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche (art. 13 y 15). Los resultados del proyecto demuestran, como señalaran Yuste, Mondéjar y Oller (2017), la importancia de modelo de formación social centrado en el aprendizaje de la democracia y de sus valores, capaz de crear conciencia crítica en el alumnado, incorporando la realidad social de la comunidad a fin de favorecer el aprendizaje crítico del alumnado como vía de consecución de una sociedad más justa e igualitaria. Trabajar los ODS como PSR y analizar lo que implica en el entorno de los centros promueve competencias de cultura democrática tanto en el alumnado como en el profesorado y, sobre todo, aquellas que son más difíciles de desarrollar con cualquier otro tipo de experiencias: las vinculadas al desarrollo de habilidades para toda la vida y a los conocimientos y la comprensión crítica.

El alumnado nos ha enseñado que, a través de una guía y con una meta clara, detectan, analizan, son conscientes y actúan en consecuencia y, además, nos interpela a las personas adultas. El profesorado nos señala que ese es el camino, dado que lleva al alumnado a cuestionarse la realidad que les rodea, algo que no siempre es posible desde el punto de vista curricular, algo que ya

señalamos en anteriores publicaciones (Díez, Fernández, 2021), aunque en el mismo necesitan apoyo. El proyecto nos vuelve a indicar que los procesos de aprendizaje y enseñanza colaborativos, en los que aplicamos nuestros conocimientos disciplinares a la solución de problemas que nos afectan nos motivan y nos anima a participar, porque nuestra participación es importante para los futuros que queremos. El ODS 17, "Alianzas para lograr los objetivos" se hace más necesario que nunca.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed

De la Cruz Redondo, A., García Luque, A., Rueda Parra, C. (2021). Construir ciudadanía en las aulas: un proyecto educativo sobre los ODS. En J. Granados y R. Mª. Medir (eds) *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*, (pp.199-212). Octaedro.

Díez Bedmar, Mª C. (2021). Epílogo. J. Fernández, Mª C. Díez Bedmar (coord). *Desarrollo competencial del profesorado Saharaui en Educación Primaria. Aportaciones a los Objetivos del Desarrollo Sostenible.* Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.

Yuste, M., Mondéjar, E., y Oller, M. (2017). La empatía y el trabajo de problemas sociales relevantes en la clase de ciencias sociales de primaria. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García Ruiz. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: retos, preguntas y líneas de investigación*, 833-843. AUPDCS y Universidad de Córdoba

3

PROPUESTAS EDUCATIVAS ANTE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES RECIENTES: LOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN LAS FUENTES AUDIOVISUALES[1]

Antonio Pantoja Chaves
Francisco Javier Jaraíz Cabanillas
David Porrinas González

1. INTRODUCCIÓN

La reproducción de las desigualdades sociales ha sido una constante en la mayoría de los discursos, narraciones y constructos creados por las distintas fuentes audiovisuales recientes (fotografía y cine). A su vez, la educación en valores relacionada con la desigualdad social no es una acepción nueva, aunque en estos últimos años está suscitando un gran interés social y educativo hasta el punto de estar presente como un contenido específico en los currículos escolares de algunos niveles educativos. En la actualidad, en algunos contextos se están produciendo conflictos en los sistemas de valores al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que "un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio" (Parra, 2003).

En esta propuesta, consideramos a las fuentes audiovisuales como un instrumento de análisis y de aprendizaje de las desigualdades sociales. La imagen fotográfica, la primera manifestación de esta propuesta, juega un importante papel en la transmisión y visualización de las actividades sociales de la humanidad, de tal manera que se ha revertido en un documento histórico. La foto-

[1] El presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al grupo de investigación Educación, Cultura y Territorio (SEJ036) a través de la ayuda de referencia GR21011.

grafía, sea la de prensa o documental, constituye una fuente de conocimiento por cuanto representa la memoria visual de los siglos recientes (Burke, 2005).

La relación entre cine y educación, la segunda manifestación, es quizá una de las propuestas más consolidadas en el uso didáctico de las fuentes audiovisuales. En gran medida, porque es un facilitador en la comprensión de la sociedad contemporánea y es un instrumento de análisis de la realidad (Ambrós y Breu, 2007).

Esta forma de conocer el pasado mediante fuentes audiovisuales encierra al mismo tiempo un desafío y una paradoja para el investigador social o docente en historia, ya que ninguna fuente puede expresar una versión literal del mundo (Ferro, 1995). Los medios audiovisuales producen imágenes, construyen escenas y diseñan metáforas visuales que nos ayudan a ver y pensar sobre lo que ha sido el pasado. En ningún momento proporcionan verdades absolutas, sino "verdades simbólicas o metafóricas" (Rosenstone, 2008).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La representación social de las imágenes

Desde hace más de un siglo estamos asistiendo a un retorno de la imagen, derivado de la creciente circulación e inagotable producción de mensajes audiovisuales. Esta inundación visual ha sido provocada por las tecnologías de la comunicación, las cuales han transformado nuestra relación con el mundo que conocemos, desde las propias formas de comunicación, los hábitos sociales o las expresiones ideológicas. Los estudios sobre comunicación audiovisual han respondido conveniente a los nuevos interrogantes de esta sociedad hipervisual (Mraz, 2021), cuyos especialistas no han cesado de difundir teorías y discusiones sobre la propiedad comunicativa de la imagen.

Como McLuhan, con su controvertida afirmación de "el medio es el mensaje" (1968), las observaciones Katz respecto a las leyes de la percepción (1967), los teóricos de la Gestalt, las aportaciones de Moles sobre la relación entre imagen y comunicación (1981). La incuestionable contribución de Gubern sobre los mensajes icónicos en la cultura de masas (1974), además de las publicaciones sustanciales de Arnheim (1976), Villafañe (1981), Vilches (1983) y Zunzunegui (1989). Añadimos, por su relevancia, las propuestas planteadas desde la educación visual, ya que en muchos países se están tomando en consideración, como en su día tuvo la educación de tipo verbal-literaria (Buckingham, 2005).

En el complejo proceso que concierne a la percepción visual hay que establecer una clara diferencia entre lo que vemos −conocimiento− y lo que miramos −interpretación−. Entre las múltiples definiciones sobre la acción de

mirar, Camus sugiere que "pensar es aprender de nuevo a ver y a poner atención" (1985). La originalidad es que el pensamiento no lo vincula al saber, sino a la percepción y la atención. El acto de mirar implica una experiencia a la que van ligadas los valores culturales y creencias sociales que determinan las distintas formas de mirar. La lectura de las imágenes contiene un alto componente cultural, que está conformado por el contexto histórico en el que se desarrolla la imagen y por los lenguajes que se han utilizado para transmitir determinados valores (De las Heras, 2013). Aparte de la capacidad perceptiva, se movilizan los afectos y las creencias, ampliamente modeladas a su vez por la pertenencia a una región de la historia, a una clase social, época o cultura.

2.2. La imagen como documento social

Una de las primeras acepciones de esta propiedad de la imagen, aparece en la obra capital de Freund, al considerar a la fotografía como un documento social de primera magnitud (1976). Pero no solo la fotografía es un documento para el aprendizaje, sino que también el cine, en el sentido que facilita la comprensión de las realidades sociales, y, además, por tratarse de una expresión cultural de referencia en nuestra sociedad. Un pionero de las imágenes de guerra, Mathew Brady, afirmaba que "la cámara es el ojo de la historia, ya que se convierte en testigo directo de los acontecimientos que captura, al mismo tiempo que nos acerca el pasado" (Pritzker, 1992). Por tanto, es indudable que las imágenes, fotográficas o cinéticas, suponen un material documental extraordinario para el historiador, porque complementan a las fuentes tradicionales y permiten trazar lecturas novedosas de fenómenos sociales recientes.

Esta condición de documento social que ya la habían subrayado otros autores (Sontag, 1996), o Sánchez-Vigil, quien destaca no solo como teórico que reflexiona sobre la utilidad de la fuente fotográfica, sino por su labor ejemplar de catalogación y documentación (1999). Igualmente es interesante el trabajo más reciente de Granado, quien concibe la fotografía como un identificador de la realidad (2008). Finalmente, por citar otra línea de aplicación de la fotografía a los estudios sociales, es notorio el trabajo de Sanchidrián sobre el uso de imágenes en la investigación histórico-educativa (2011).

En cuanto al cine, Rosenstone defiende que la opción de hacer historia con imágenes puede competir legítimamente con la historia escrita (1997). Ferro, un pionero en los estudios de cine e historia, profundiza en su valoración como documento social al considerar al cine como un contra-análisis de la historia oficial (1975). Junto a él también fue relevante Kracauer, quien sorprendió a los teóricos con un sugerente y ensayo sobre el cine y la historia en Alemania (2001). Por último, Sorlin (1980), el más activo de la historiografía francesa, apunta que las películas nos hablan, sobre todo, de cómo es la sociedad de las películas.

En su manifestación actual, los medios audiovisuales demuestran una enorme capacidad transformadora de la sociedad, a la vez que van intensificando su influencia en todas las direcciones. Esta consideración social de la imagen nos debe animar, como docentes-investigadores, a no permanecer ajenos y distantes de los procesos de cambio social del momento.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.1. Descripción

En esta comunicación se presenta el diseño de una propuesta didáctica con el fin de reflexionar sobre las problemáticas sociales recientes y su representación en los medios audiovisuales (cine y fotografía). El plan docente que presentamos forma parte de la asignatura de Didáctica de la Historia, en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. A su vez, sumamos otras directrices complementarias que posibiliten que los/las alumnos/as conozcan la función que las imágenes de representación social han desempeñado en diferentes épocas y contextos. Esta propuesta, en su dimensión práctica, no solo favorecería al alumnado en la comprensión de las imágenes, si no que estimularía su capacidad de análisis y respuesta crítica ante las diversas problemáticas sociales que representan: la exclusión, la marginalidad, la desigualdad o la violencia social.

Los medios llevan implícita una perspectiva ideológica a la hora de tratar estas problemáticas que limita el debate crítico. En su manera de operar con la realidad, ante estos casos, los medios ofrecen versiones parciales de los hechos según sus intereses y de las instituciones político-sociales que los sustentan. De ahí que sea indispensable y urgente una educación que fomente el sentido crítico y la conciencia ciudadana en el alumnado, y, además, propicie la formación de un conocimiento social, cultura y político (Ballesta, 2002).

3.2. Objetivos

El objetivo central de la propuesta se fundamenta en la necesidad de considerar a los medios audiovisuales como fuentes de conocimiento social, cuyo análisis e interpretación sirvan para comprender los modelos de representación de la realidad social e histórica.

Esta idea principal se completa con cuatro objetivos específicos: 1) conocer la influencia y funcionalidad que las imágenes han tenido en la sociedad a lo largo del tiempo; 2) considerar a los medios audiovisuales como documentos históricos, en su tratamiento como fuentes y objeto de conocimiento de la historia; 3) Interpretar las imágenes sobre la realidad

histórica como productos del contexto social, cultural e ideológico en el que fueron creadas; 4) indagar en el análisis de la historia de las mentalidades, los imaginarios culturales y las identidades colectivas, implícitos en los medios audiovisuales.

3.3. Competencias

El planteamiento de estos propósitos va a servir, a su vez, para que implementemos un bloque de competencias genéricas, en el intento de formular aspectos formativos que puedan servir de fundamento para el trabajo de esta línea en el aula:

- *Competencia comunicativa*, que permita al alumnado comprender el funcionamiento y el lenguaje de los medios audiovisuales.
- *Competencia de comprensión de la realidad social*, relacionada con la tarea de decodificación de los mensajes que proyectan los medios (Pérez-Rodríguez, 2004).
- *Competencia mediática*, relacionada con la capacidad de distinguir entre la realidad y la creación mediática, de una forma crítica y autónoma.

3.4. Estrategia metodológica

En la enseñanza de la historia, el uso y tratamiento de las fuentes como material docente permite adquirir un conocimiento del pasado de forma directa y crítica, al mismo tiempo que pone en marcha una serie de capacidades intelectuales y cognitivas específicas. Las fuentes estimulan la interpretación, la contextualización y la obtención de evidencias. Una serie de acciones que, una vez trabajadas, ponen de manifiesto el elevado potencial de aprendizaje que tienen su uso en el aula. Por tanto, la metodología docente se basa en el análisis e interpretación de las fuentes audiovisuales, con el fin de permitir la comprensión de los modelos de representación de las problemáticas sociales.

Las fuentes, en sus distintas expresiones, cumplen una serie de *funciones* que no solo favorecen la comprensión del pasado, sino que fomentan la adquisición de competencias educativas para la enseñanza y aprendizaje de historia. La primera, es que aportan una perspectiva racional y crítica sobre la evaluación del pasado para así alcanzar una mejor comprensión del presente. Asimismo, proporcionan un conocimiento básico de los acontecimientos, instituciones y colectivos, pero también sobre conceptos, períodos, y cambios y continuidades. Por último, potencian el desarrollo intelectual en la medida que implica transmitir el conocimiento histórico adquirido y presentar unas conclusiones fundamentadas tras el análisis metodológico de dichas fuentes.

4. ACCIONES EDUCATIVAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica se encuentra en fase de experimentación, a falta de una aplicación práctica en el aula, que se realizará en el próximo curso, 2022-2023, para la asignatura de Didáctica de la Historia del Grado de Educación Primaria. Todavía está en fase inicial debido a que esta acción educativa no forma parte del plan general de la asignatura, lo que le resta tiempo, espacio y capacidad a una educación que recurre a las fuentes audiovisuales como instrumentos de aprendizaje de los acontecimientos sociales. Ante la falta de datos para precisar la incidencia de la práctica y sin unos resultados precisos de la propuesta planteada, no podemos presentar valoraciones cuantitativas del trabajo. No obstante, le conferimos más significación e interés a las conclusiones cualitativas que se infieren de las propuestas educativas que presentamos a continuación.

4.1. La fotografía: documentar la realidad social

En el ámbito de la investigación y aplicación didáctica, la fotografía no sólo es un recurso ilustrativo, sino un fenómeno complejo en el que confluyen valores, ideas y representaciones. Todas estas características dotan a la fotografía de un estatus documental y de un carácter social original e inusitado (Riego, 2015). Ahora bien, como documento, hay que tener en cuenta que la fotografía adquiere significados diferentes en función de tres momentos:

• *En el momento de su creación* entran en acción una serie de decisiones previas a la toma del fotógrafo/a, cuyo resultado configura el modo de representación de la escena. La elección del punto de vista (encuadre) es la más decisiva, como muestra Hine, en su denuncia de las pésimas condiciones laborales de las clases más desfavorecidas.

IMAGEN 1. Niña hilandera en la factoría Mollohan Mills, Carolina del Sur



Fuente: Hine, L. 1908

• *En el momento de su tratamiento documental* conviene tener en cuenta los condicionamientos técnicos que el/la fotógrafo/a ha utilizado, aunque no se manifiesten de forma explícita en la representación final. En un sentido estricto, fotografía documental es la que evidencia una relación con la realidad, ya sea descriptiva o interpretativa (Becquer, 2003).

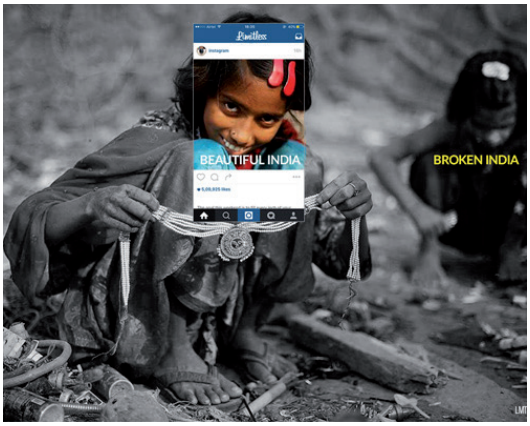
IMAGEN 2. Un mendigo persigue el carruaje del rey Jorge V pidiendo limosna



Fuente: Nicholson, M. 1920

• *En el momento de su utilización* la fotografía vuelve a adquirir múltiples significados, dado su carácter polisémico. En este momento entra en juego las reinterpretaciones de quienes analizan la escena, valiéndose, si lo precisan, de la intencionalidad que el/la fotógrafo/a en el momento de su creación.

IMAGEN 3. Broken India



Fuente: Siripala, M. 2015

4.2. El cine: representar la realidad social

En cuanto a la consideración del cine como fuente de representación de realidades, podemos establecer diferencias atendiendo a la intencionalidad de las películas y sus creadores (Caparrós, 2007):

• *Films de reconstrucción social*, en referencia a aquellas películas que, sin tener una voluntad directa de hacer un relato riguroso, según los modelos historiográficos, poseen un contenido social que con el tiempo pueden convertirse en testimonios del tiempo que representan. De esta forma, este tipo de films son interesantes para trabajar la historia de las mentalidades y los comportamientos de ciertas sociedades en una determinada época. Claros ejemplos son *Los olvidados* (Luis Buñuel, 1950), *Roma* (Alfonso Cuarón, 2018) o *Plácido* (García Berlanga, 1961).

Plácido. García Berlanga, 1960
https://www.youtube.com/watch?v=l0oyGB1JWCg

• *Films de ficción social*, son todas aquellas películas que, aunque evocan contextos sociales reconocibles o recrean espacios de socialización verídicos (familia, lugar de trabajo, la calle, etc.), narran situaciones ficticias. Estas películas inciden más en el carácter novelado del relato que en el intento de reproducir fielmente una realidad determinada. Destacamos la reciente sátira contemporánea que recrea la película *Parásitos* (Bong Joon-ho, 2019).

Parásitos. Bong Joo-ho, 2019
https://www.youtube.com/watch?v=FUKONYnm73g

• *Films de reconstitución socio-histórica*, para películas que lanzan duras críticas o cuestionan las estructuras sociales-económicas que representan. Estas películas expresan una interpretación del director, generalmente, condicionada por el momento en el que fue realizada la película, pero permiten comprender el contexto de creación o la trascendencia de la trama en la historia. Las condicionas laborales, crisis económicas o tensiones sociales suelen ser los temas centrales de estos films, como es el caso de *Los lunes al sol* (Fernando León, 2002).

Los lunes al sol. Fernando León, 2002
https://www.youtube.com/watch?v=R8pKsIgVvC8

5 CONCLUSIÓN

Las propuestas presentadas son ejemplo práctico del trabajo que vamos a plantear en el aula de historia. Las propiedades que presentan este tipo de fuentes, dentro del repertorio de fuentes históricas, posibilitan nuevos planteamientos en cuanto a su uso como recursos didácticos para la comprensión de distintas realidades históricas y sociales. En primer lugar, ya que las imágenes son un instrumento facilitador de conocimiento y aprendizaje de conceptos fundamentales como marginalidad, exclusión, desigualdad o conflictividad social. Además, para el alumnado las imágenes tienen un valor motivacional y de participación directa con los hechos que representa. Por último, mediante esta propuesta incorporamos la utilización de las fuentes históricas en la labor docente, al mismo tiempo que renovamos con el uso de las fuentes audiovisuales como recurso para la didáctica de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación*. Graó.

Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Editorial Universitaria.

Ballesta, J. (2002). Educar para el consumo crítico de los medios de comunicación. *Revista Etic@net*, *0*, 1-22.

Becquer, A, (2003). Fotografía documenta*, Revista Photomundo*, 416, 22-36.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.

Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial.

De las Heras, B. (2013). *El testimonio de las imágenes. Fotografía e Historia*. Creaciones Vincent Gabrielle.

Ferro, M. (1975). *Analyse de film, analyse de sociétés. Un source nouvelle pour l'Histoire*. Hachette.

Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.

Freund, G. (1976). *La fotografía como documento social*. Editorial Gustavo Gili.

Granado, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Revista Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, *31*(XVI), 563-570.

Gubern, R. (1974). *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Lumen.

Katz, D. (1967). *Psicología de la forma*. Espasa Calpe.

Kracauer, S. (2001). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Paidós.

McLuhan, M. (1968). *La comprensión de los medios*. DF: Diana.

Mraz, J. (2021). *History and Modern Media: A Personal Journey.* Vanderbilt University Press.

Moles, A. (1981). *L'image. Communication fonctionnelle*. Casterman.

Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas*, *8*, 68-88.

Pérez-Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Paidós.

Pritzker, B. (1992). *Mathew Brady*. Bison Group.

Riego, B. (2015). Miradas convergentes: la fotografía y sus interpretaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. *Fotocinema: Revista científica de cine y fotografía*, *10*, 3-7.

Rosenstone, R. (1997). *El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Ariel.

Rosenstone, R. (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En Camarero, G., de las Heras, B., y de Cruz, V. (eds.), *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine* (pp. 9-18). Ediciones JC. Rodríguez.

Sánchez-Vigil, J. M. (1999). *El universo de la fotografía. Prensa, edición, documentación*. Editorial Espasa Calpe.

Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, *29*(2), 295-309.

Sontag, S. (1996). *Sobre la fotografía*. Editorial Edhasa.

Sorlin, P. (1980). *The Films in History. Restaging the Past*. Blackwell.

Vilches, L. (1983). *Lectura de la imagen*. Paidós.

Villafañe, J. (1985). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide.

Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Cátedra.

4

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA PARA APRENDER DESDE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Teresa Benito Aguado

1. INTRODUCCIÓN

El ODS 4, "acceso a una educación de calidad de todos y todas", nos interpela como docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales pues nos pone frente a la sociedad sobre y desde la que enseñamos y queremos construir: una sociedad inclusiva, en la que todos y todas puedan desarrollar sus capacidades. Podemos contribuir y ser agentes transformadores en y desde el aula universitaria aportando con nuestra práctica docente inclusiva una formación experiencial de la diversidad a los futuros maestros que contribuya a su percepción como derecho fundamental y activo formativo. Partimos así de la hipótesis de que la generación de una cultura inclusiva en el aula universitaria repercutirá en la percepción de la diversidad como riqueza y su atención como un derecho mejorando el perfil inclusivo de los futuros docentes.

El objetivo principal de este estudio trabajo es evaluar la efectividad de la implementación del DUA como elemento formativo en el grado de maestro en el ámbito de la inclusión educativa. Como objetivos secundarios establecemos la evaluación de la adquisición de un concepto positivo de inclusión educativa positivo como derecho fundamental así como la autopercepción de una mayor capacitación para ser docente inclusivo. Como último objetivo se establece el determinar las estrategias DUA mas valoradas por el alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

El ODS4, "educación de calidad para todos y todas", reconoce que la educación es un derecho fundamental y habilitador. Los estados deben garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva, equitativa y

de calidad sin dejar a nadie atrás. El objetivo es lograr la realización plena de la persona promoviendo el entendimiento y la tolerancia (UNESCO, 2017).

El concepto de inclusión ha evolucionado asociado a tratados de derechos y convenciones internacionales. La inclusión educativa ha dejado de ser un criterio orientativo, para ser un derecho positivo y las autoridades deben propiciar marcos que permitan hacerlo efectivo. Se ha avanzado hacia un concepto de inclusión mas amplio que abraza la diversidad incluyendo género, cultura, religión y modos de conocer y cuya aceptación contribuye a la equidad. La diversidad se contempla como una oportunidad de enriquecimiento mutuo en la aceptación de la diferencia (UNESCO, 2005). La inclusión educativa es así un proceso para vivir con la diferencia y sacar partido y valor formativo de ella (Echeita y Ainscow, 2011).

La expansión de la Educación Superior ha elevado el porcentaje de alumnado universitario con discapacidad que ha llevado al reconocimiento del derecho a la inclusión en la universidad. Se trata de un contexto muy relevante pues en sus aulas se forjan los conocimientos que darán forma a nuestro entorno y se forman los futuros profesionales que diseñarán los ámbitos educativos (Fundación ONCE, 2016). Una universidad inclusiva debe garantizar políticas, prácticas y una cultura inclusiva que posibiliten la presencia, participación y progreso de todos los agentes de la vida universitaria (Booth y Ainscow, 2011) siendo necesaria la sensibilización de la comunidad universitaria y la participación de los docentes. Varios estudios (Fundación ONCE, 2006; Sánchez Díaz y Morgado Camacho, 2021) señalan la desigual implicación del profesorado universitario siendo un factor decisivo la empatía hacia la diversidad por haber vivido experiencias con personas con capacidades diferentes (Sánchez Díaz y Morgado Camacho, 2021).

La revisión de la legislación vigente en la universidad española relacionada con la atención a la diversidad muestra la necesidad de que los títulos universitarios se inspiren en concepciones basadas en la accesibilidad universal y el diseño para todos remarcando la importancia de que el profesorado universitario adquiera competencias relacionadas con el DUA y las pongan en práctica. (Diez Villoria y Sanchez, 2015). El DUA es un enfoque que atiende a la diversidad fundamentado en la idea de que no existen personas discapacitadas sino entornos de aprendizaje discapacitantes en los que se generan barreras para los procesos de enseñanza-aprendizaje remarcando que todos somos diferentes y las estrategias DUA nos benefician a todos (Alba Pastor, 2015; CAST, 2018). Es una herramienta valiosa, capaz de responder con ajustes mínimos a las necesidades de todo el alumnado generando currículos accesibles y dotando de los apoyos necesarios a todos los alumnos (Lombardi, Murray y Dallas, 2013).

En el caso de los grados de magisterio, una experiencia inclusiva debería mejorar su formación inicial en el ámbito de la inclusión. Muntaner-Guasp,

et al. (2021) tras su revisión de la formación para la inclusión en los grados de maestro consideran que la actual formación inicial es insuficiente y está alineada con paradigmas ya superados como es el modelo deficitario-integrador. La introducción del DUA en el aula universitaria, además de eliminar barreras para el aprendizaje del propio alumnado del grado, complementaría su competencia docente con un perfil inclusivo que valora la diversidad del alumnado como recurso y activo para la educación (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Esta formación dotaría a su competencia docente de una perspectiva dialógica desde la ética del cuidado que daría también un mayor sentido a la Didáctica de las Ciencias Sociales y su práctica (Stephen y Thornton, 2018).

3. MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo realizado mediante investigación-acción, tiene como objetivo evaluar la efectividad del DUA como elemento formativo en los grados de magisterio. Se han implementado estrategias formativas DUA en la asignatura de Didáctica del Medio Social del Grado de Magisterio en Educación Infantil de la UPNA. Se ha evaluado la percepción de su efectividad formativa por el alumnado y la mejora en su perfil inclusivo. Para ello se han utilizado dos instrumentos. El primero un cuestionario de preguntas de respuesta cerrada basado en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) para conocer la percepción del alumnado sobre la inclusividad de la institución universitaria. El segundo, un cuestionario de elaboración propia con preguntas tipo Likert para evaluar la valoración de las estrategias DUA y las percepciones y actitudes relativas a la inclusión educativa. Se han respondido 48 cuestionarios de 55 alumnos lo que supone una muestra suficiente.

El grupo clase lo forman 55 alumnos, 3 hombres y 52 mujeres. Dos alumnas son apoyadas por el Servicio de Acción Social de UPNA. La primera precisa de ayudas técnicas (radio FM) y la segunda, debido a una condición de riesgo en el escenario COVID-19, no asiste a las clases por lo que las sesiones se han transmitido vía zoom y participando en los grupos de trabajo virtualmente en las sesiones colaborativas para facilitar la dimensión social del aprendizaje (HOPE, 2021). Otras estrategias han sido la flexibilización de grupos de trabajo permitiendo combinar trabajo individual y agrupamientos heterogéneos según los modos de trabajar del alumnado. Se ha facilitado espacio para la toma de decisiones en las temáticas y organización del trabajo y se han implementado herramientas autorreguladoras del aprendizaje: diarios de aprendizaje, objetivos de las sesiones, cronogramas de trabajo y rúbricas de evaluación para facilitar al alumnado el saber qué se espera de ellos y de ellas.

4. RESULTADOS

En primer lugar se presentan los resultados de las preguntas de indicadores de inclusión referidas siguiendo el Index de Booth y Ainscow (2011). Se han seleccionado los resultados de cuatro cuestiones del Index. Dos, pertenecientes a la dimensión A "creando políticas inclusivas": "Todos los estudiantes tienen altas expectativas" (pregunta 1) y "el personal docente y los estudiantes comparten una filosofía inclusiva" (pregunta 2)". Las otras dos, "La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos" (pregunta 3) y "la evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes"(pregunta 4) pertenecen a la dimensión C "desarrollando prácticas inclusivas". Para realizar el estudio cuantitativo a partir de las respuestas de tipo Likert se ha depurado la matriz de los datos transformándolos numéricamente: "necesito más información" (1), "en desacuerdo" (2), "bastante de acuerdo" (3), "muy de acuerdo" (4). La (pregunta 1) "todos los estudiantes tienen altas expectativas" arroja valores en los que la moda es 2 (en desacuerdo) y la (pregunta 2) "los docentes y los alumnos comparten una filosofía inclusiva la moda es 3 (bastante de acuerdo). La (pregunta 3) "La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos" y la (pregunta 4) "la evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes" coinciden siendo la moda 2 (en desacuerdo).

Para el análisis cuantitativo de los resultados del cuestionario de evaluación de innovaciones y consecución de objetivos en el aula a partir de las respuestas de tipo Likert, se ha depurado la matriz de los datos, transformándolos numéricamente: "muy en desacuerdo" (1), "algo en desacuerdo" (2), "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (3), "algo de acuerdo" (4), "muy de acuerdo" (5). En el capítulo que evalúa la percepción de la inclusión se han seleccionado las preguntas "tras cursar esta asignatura entiendo que la inclusión educativa es un derecho de todas y de todos"(pregunta 1), "tras cursar esta asignatura entiendo que la generación de una comunidad educativa inclusiva nos beneficia a todos y a todas"(pregunta 2) "tras cursar esta asignatura entiendo que el DUA y la personalización benefician a todos los alumnos"(pregunta 3). En el de la autopercepción se ha elegido "tras cursar esta asignatura estoy mas preparado o preparada para personalizar los procesos de enseñanza aprendizaje"(pregunta 4). Las tres primeras preguntas relacionadas con el concepto de inclusión tienen una mediana de 5 arrojando valores promedio muy cercanos a 5 (pregunta 1), 4,905 (pregunta 2) y 4,42 (pregunta 3). La pregunta 4 relacionada con la capacidad de gestionar la inclusión arroja valores mas modestos con una mediana de 4 y un promedio de 4,095.

En el capítulo de la evaluación de las estrategias empleadas todas las cuestiones tienen valores promedio cercanos al 5 y una mediana de 5. "La transmisión y grabación de las clases vía zoom puede facilitar el proceso de enseñanza-apren-

dizaje" con promedio de 4,34, "La evaluación continua formativa mejora la experiencia de enseñanza-aprendizaje" 4,65 y "Los diarios de aprendizaje facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje" 4,23. "La flexibilidad en los agrupamientos facilita la motivación y la persistencia" y "La capacidad de decisión sobre los propios aprendizajes en la parte práctica facilitan la motivación y la persistencia en el proceso de aprendizaje" comparten un promedio de 4,64. El valor promedio para "El uso de rúbricas de evaluación que son conocidas antes de comenzar a trabajar mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje" es de 4,57 y de 4,54 para "La actitud del docente me ha ayudado a entender que la personalización y la inclusión son un derecho de todos y todas". Valores que manifiestan un satisfacción alta del alumnado con las estrategias implementadas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de las preguntas de indicadores de inclusión muestran que el alumnado tiene una percepción del profesorado y del alumnado como elementos de la comunidad universitaria que comparten una filosofía inclusiva. Esto es, en el nivel de las ideas, la inclusión educativa es un valor positivo compartido. Sin embargo, los resultados de las preguntas referidas a las expectativas del alumnado manifiestan no ser altas para todos y todas y podemos ponerlos en relación con los valores de las respuestas mayoritariamente en desacuerdo de "la evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes" y "La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos".

Mas allá de las ideas, los valores deben llevarse a la práctica, generando currículo y prácticas de aula inclusivas que valoren los logros de todos los alumnos y alumnas. La evaluación es uno de los elementos que necesitan de una mayor actuación para que valore los logros de todos los estudiantes contribuyendo a que sus expectativas sean altas. Estos resultados son concordantes con que la estrategias implementadas mejor valorada ha sido la evaluación continua formativa seguida por la flexibilización de agrupamientos y la capacidad de decisión sobre los propios aprendizajes que nos acercaría a la necesidad de un currículo para todos en un espacio dialógico y personalizado.

Respecto a los objetivos planteados como deseables tras esta intervención, los elevados valores promedio arrojados por las cuestiones "tras cursar esta asignatura entiendo que la inclusión educativa es un derecho de todas y de todos" y "tras cursar esta asignatura entiendo que la generación de una comunidad educativa inclusiva nos beneficia a todos y a todas" con una mediana de 5 y promedios de 5 y 4,905 respectivamente, resultan muy positivos y parecen cumplir con los objetivos propuestos por el trabajo. Podemos también añadir que los estudiantes, según las respuestas a la (pregunta 2) del cuestionario

del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011) "el personal docente y los estudiantes comparten una filosofía inclusiva", consideraban participar de una filosofía inclusiva. Por ello, estos altos resultados en la percepción positiva de la inclusión podemos considerarlos un logro encadenado a las experiencias previas del alumnado que han contribuido a lograr el objetivo de impulsar la visión positiva de la inclusión y su consideración como un derecho que ha de ser garantizado por el docente.

En relación a las estrategias implementadas el ser en todas las preguntas la mediana 5 "totalmente de acuerdo" así como las valoraciones promedio cercanas al 5 reflejan la satisfacción del alumnado con la implementación de el enfoque DUA en el aula.

6. CONCLUSIONES

A pesar tratarse de una experiencia limitada por tratarse de un solo grupo de tercer curso del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y de su limitación en el tiempo, un solo curso, los resultados son positivos y demuestran que la introducción del enfoque DUA y de estrategias que generen una cultura inclusiva en el aula tienen buenos resultados en la concepción de la inclusión como un derecho y una riqueza en el ámbito educativo en un alumnado ya bien dispuesto hacia esta consideración.

Se demuestra que uno de los aspectos que requiere de una mayor atención de los docentes son las estrategias de evaluación conducentes a la personalización y al refuerzo de las capacidades de todos los alumnos de modo que así mejoren las percepciones de sus expectativas y consideren que los métodos de evaluación contribuyen a los logros de todos los estudiantes adaptándose a los ritmos, modos de conocer y necesidades del alumnado.

El DUA se demuestra un método válido cuya implementación no requiere de grandes conocimientos pedagógicos y que es bien recibido, agradecido y celebrado por el alumnado que valora como positiva y enriquecedora la generación de una cultura inclusiva de aula, una experiencia formativa que contribuye a mejorar su competencia docente en el ámbito de la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca.

Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A., y Sánchez Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado / Technology and Universal Design for Learning (UDL): experiences in the university context. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC,* 14(1), 89-100. https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89

Booth, T. and Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education*.

UNESCO, 2017 *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*, *guía.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, *43*(2), 87–93. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. (V. J. Donnelly and A. Watkins, eds.).

Imserso, Fundacion ONCE y Coordinadora de Diseño para todas las personas en España, (2006) *Libro Blanco del diseño para todos en la universidad*. Fundación ONCE, Vía Libre.

Hospital Organization of Pedagogues in Europe, HOPE Chart, The Rights and Educational Needs of Sick Children and Adolescents, 2021. https://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter

Lombardi, A. R., Murray, C. y Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(4), 9–27. https://doi.org/10.14201/scero2021524927

Sánchez Díaz, M. N. ., y Morgado Camacho, B. . (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(1), 27–43. https://doi.org/10.14201/scero20215212743

Stephen J. Thornton (2018). Nel Noddings as Social (Studies) Educator. Theory Into Practice, 57:4, 263-269, DOI: 10.1080/00405841.2018.1518642

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* UNESCO.

5

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y COMPETENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS. REVISIÓN TEÓRICA PARA UNA VINCULACIÓN EFECTIVA

Juan Carlos Colomer Rubio

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto se enmarca en la línea de trabajo consolidada en el ámbito educativo sobre Competencia Digital Docente (en adelante CDD) y que se define como un campo de conocimiento en torno a las competencias básicas en el uso de tecnologías digitales que el profesorado, en activo o en formación inicial, debe dominar para poder proceder al ejercicio de su profesión de una manera satisfactoria (Comisión Europea, 2002, INTEF, 2017). La formación en este tipo de competencias constituye una de las preocupaciones fundamentales en la mayoría de los países europeos (Björk, Hernández, Colomer y Edvard, 2020) e incluso ha llevado al desarrollo de planes concretos para su inserción en la escuela (Balanskat y Gertsch, 2010). Tal ha sido su importancia, que el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea ha elaborado el "Marco europeo de competencia digital para los ciudadanos" con el objetivo de aumentar la "equidad digital" para que la población pueda participar más activamente en la sociedad mediante el uso de la tecnología (INTEF, 2017).

A partir de aquí, nuestra propuesta realiza una revisión teórica sobre el concepto de CDD para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación obligatoria y, principalmente, en la adquisición de Competencias Sociales y Ciudadanas (en adelante CSC), entre las que se incluye el tratamiento de la información a partir de un análisis y contrastación de fuentes. Este es un tema de patente actualidad internacional y en el que se han obtenido resultados empíricos de interés en los últimos años (Barnes, Fives y Dacey, 2017; Cochran-Smith y Zeichner, 2005, McGrew, Breakstone, Ortega, Smith y Wineburg, 2018) pero sobre el que no se ha profundizado lo suficiente dentro los modelos de CDD existentes. Además, la actual situación de alerta sanitaria ha

aumentado la presencia de noticias falsas y cuestionamiento al conocimiento científico, ello hace más necesario, si cabe, un planteamiento que vincule el acceso y tratamiento de la información con la alfabetización digital crítica.

Con todo, nuestra revisión teórica a partir de un análisis de las principales referencias sobre CDD en relación con la CSC permitirá establecer aspectos que puedan atisbar una vinculación efectiva. Dicha unión posibilitará implantar marcos que desarrollen destrezas docentes encaminadas a comprender los diferentes contextos y realidades sociales del mundo, así como adiestrarse en el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, preparando al estudiantado para la convivencia en una sociedad digital plural.

2. ANTECEDENTES: CDD COMO ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Como ha destacado la Comisión Europea (2006), la Competencia Digital constituye un aspecto central para toda la ciudanía. Según los datos de EUROSTAT para 2015, casi el 45% de la "población de la UE con edades comprendidas entre los 16 y los 74 años no tenía suficientes conocimientos digitales para participar en la sociedad y la economía" (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016, p. 5). Por lo tanto, la Comisión Europea adoptó varias medidas para hacer frente a esta brecha digital como el "Marco europeo de competencia digital para los ciudadanos" elaborado por el Centro Común de Investigación (CCI) con el objetivo de aumentar la "equidad digital" para que la población pudiese participar más activamente en la sociedad mediante el uso de la tecnología. En este contexto, la educación formal mantiene un importante papel a este respecto y especialmente en la formación inicial continua de docentes. Sin embargo, estudios internacionales (Colomer, Hernández y Ketil; 2019; Ferrari, 2013) muestran que varios países han hecho pocos progresos en lo que respecta a la aplicación efectiva de la TIC en las escuelas y a garantizar que los/las docentes adquieran la competencia digital necesaria para enseñar con y sobre tecnología.

Desde una perspectiva europea, investigaciones como las de Ferrari (2013) indican que la competencia digital de los docentes de la UE es insuficiente en este sentido. Es importante señalar que el estudio de la Competencia Digital en el contexto educativo ha sido mayoritariamente abordado en etapas educativas superiores (obligatorias y postobligatorias), siendo en la Educación Secundaria y, sobre todo, en el contexto universitario, donde el desarrollo y evaluación de la competencia digital ha sido objeto de mayor número de trabajos empíricos (Cabero y Llorente, 2008; Gisbert, Gonzalez y Esteve, 2016). Pese a todo, la mayoría de los estudios han concluido que sigue persistiendo un déficit formativo evidente en muchas esferas de los modelos confeccionados y esto afecta notablemente al desarrollo de dicha competencia.

Por tanto, la investigación educativa ha puesto en el centro la CDD y la ha definido como un campo de conocimiento fundamental que ha llevado al desarrollo de campos y modelos concretos (por ejemplo, INTEF, 2017, ISTE 2017, Redecker 2017 o UNESCO 2011). Estos modelos concretan y resumen la CDD en una serie de dimensiones que son las que capacitan a los/las docentes para utilizar y empoderar a los/as estudiantes en las diferentes áreas específicas (Fig. 1):

FIGURA 1. Modelo de Competencia Digital Docente (DigCompEdu) disponible en https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu



- Área 1: centrada en el entorno profesional.
- Área 2: centrada en el uso de fuentes, creación y distribución de recursos digitales.
- Área 3: sobre cómo administrar y orquestar el uso de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje.
- Área 4: sobre herramientas y estrategias digitales para mejorar la evaluación.
- Área 5: sobre el uso de herramientas digitales para empoderar a los estudiantes.
- Área 6: sobre cómo facilitar la competencia digital de los alumnos/as.

Sin embargo, como han destacado Esteve, Castañeda y Adell (2018) estos modelos por lo general muestran unas áreas con concepciones descontextualizadas, descriptivas y fuertemente basadas en "funciones operativas". Junto con ello, se obvia el aspecto sociológico del entorno que configura las relaciones de enseñanza-aprendizaje y esto lleva a que únicamente se incluya la actuación pedagógica en el aula y se ignora cualquier otra función y tarea que realiza el

profesorado (Esteve, Castañeda y Adell (2018). Este indica significativamente que todos los marcos actuales de competencia digital docente no son holísticos y representativos de los profesores y del trabajo docente y, lo que es más importante, no ayudan a los profesores a apoyar el empoderamiento y la responsabilidad, ni a promover la apropiación de la tecnología con una finalidad crítica (Caena y Redecker, 2019, citado en Castañeda, Esteve, Adell y Prestridge, 2021).

Estos antecedentes plantean la necesidad de una formación específica de maestros/as y profesores/as en CDD para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación obligatoria y, principalmente, en la adquisición de CSC específicas, entre las que se incluye el tratamiento de la información a partir de un análisis y contrastación de fuentes. En este sentido, la OMS destacó recientemente la "Infodemia" como una de las nuevas pandemias a considerar en este siglo XXI y declaró que la evolución de la crisis derivada de la COVID-19 dependerá directamente de la calidad de la información que se difunda sobre esta enfermedad (Zarocostas, 2020). Por ello, en este contexto es fundamental el desarrollo de unas CSC en relación a una CDD destinada a mejorar el acceso, a través de la red, a una información de calidad y contrastada, algo que contribuirá a fortalecer la democracia y, en consecuencia, el pensamiento crítico de la ciudadanía. Esto es especialmente relevante en un contexto como el actual, ya que la falsedad se extiende significativamente más lejos, más rápido y más profundamente que la verdad, y tiene efectos graves cuando afecta a las noticias políticas o relacionadas con la salud, por ejemplo (Vosoughi, Roy y Aral, 2018).

3. CDD Y CSC: UNA RELACIÓN ÚTIL Y NECESARIA

Por lo que respecta a las CSC, estas se suelen definir como las destrezas necesarias para comprender los diferentes contextos y realidades sociales del mundo, así como adiestrarse en el análisis de las sociedades del pasado histórico y de los problemas actuales, preparándose así para la convivencia en una sociedad plural y para contribuir a su mejora. Esto implica formar a las personas en la asunción y ejercicio de una ciudadanía democrática por medio del diálogo, el respeto y la participación social. El estudio de las habilidades necesarias de tratamiento de la información enfocadas desde la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales derivan en gran medida de las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico (Sáiz y López-Facal, 2016). Este pensamiento consiste en los procesos mediante los cuales los/las estudiantes aprenden a significar el pasado, formar conocimientos históricos propios a partir del tratamiento de narrativas y fuentes históricas diversas y, con todo ello, capacitarse para comprender y actuar sobre las realidades sociales presentes (Sears, Peck y Herriot, 2014; Seixas y Morton, 2013). Incorporar este enfoque heurístico sobre

la enseñanza de contenidos sociales contrasta con las propuestas tradicionales que apuestan exclusivamente por la memorización de nombres, datos o fechas, y no por el análisis y cuestionamiento de las fuentes históricas de información.

En este tipo de formación, la tecnología puede jugar un gran papel (Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020; Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega, 2016). Por ello, el desarrollo de competencias críticas en la selección y uso de la información presente en la red es un objetivo fundamental de cualquier etapa educativa, pero especialmente en Educación Primaria y Secundaria, donde el alumnado presenta carencias importantes en la discriminación de la información que recibe y procesa. De hecho, tal y como ha comprobado el grupo de investigación "History Education Group" de la Universidad de Stanford, la mayoría de jóvenes de Estados Unidos se encuentra con serios problemas a la hora de juzgar la información proveniente de las redes sociales e Internet. Así, en el momento en que se elaboró el estudio, 2016, el 82% de los adolescentes no sabía diferenciar una noticia de un artículo patrocinado, e incluso el 80% consideraron verdadero un portal de noticias falso que podía ser desmentido con una simple búsqueda en Google (Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega, 2016).

En esta línea, debemos destacar que en la práctica educativa no ha ayudado la asunción de modelos supuestamente críticos sobre los que se han formulado diferentes iniciativas en la enseñanza en general y la CDD en particular. De hecho, dentro de esta idea, el supuesto "solucionismo tecnológico" (Morozov, 2015) que ha afectado también a estos modelos, ha llevado a numerosos docentes a diseñar y aplicar actividades basadas en el uso de recursos digitales que -bajo la apariencia de ser tareas innovadoras- reproducen prácticas puramente transmisivas y contenidos clásicos que no problematizan las cuestiones sociales, con lo que no se contribuye a la formación crítica de la ciudadanía. Todo ello representa un importante error de partida, a lo que hay que añadir que gran parte de los discursos educativos actuales en CDD han asumido acríticamente conceptos como "crítico" o "ciudadanía crítica" sin una consiguiente reflexión del concepto en sí, lo que ha llevado a aplicarlo de forma descontextualizada en intervenciones didácticas que, creyendo que partían de supuestos críticos, finalmente no han desarrollado un conocimiento transformador en el alumnado.

La reproducción del orden social establecido, clave fundamental de modelos educativos tradicionales ha llevado, por ejemplo, a que los/as estudiantes se vayan alejando de una posición interrogativa ante el acto de aprendizaje o las diferentes fuentes de información y que transiten hacia lo meramente reproductivo, algo que lleva a actitudes poco críticas que han desembocado en relaciones sociales determinadas. Esto se complementa con la presencia elevada de actividades en el libro de texto, principal recurso docente, basadas en la mera copia o reproducción de contenidos, lo que incide en este acto de aprendizaje reproductivo y acrítico (Bel, 2017). Por tanto, no es de extrañar que la popu-

larización de este tipo de tareas lleve a una ausencia del cuestionamiento de la información y al progresivo aumento de noticias falsas o "fake news", que se extienden rápidamente sin ser contrastadas en medios como Whatsapp o redes sociales como Twitter o Facebook.

A partir de aquí, una de las finalidades socioeducativas de las Ciencias Sociales debería ir encaminada:

> A desarrollar las habilidades necesarias para encontrar fuentes fiables sobre temas sociales y políticos. Cuando las personas luchan por evaluar la información, corren el riesgo de tomar decisiones que van en contra de sus propios intereses. En una sociedad democrática, las habilidades de razonamiento en red de nuestros conciudadanos nos afectan. A medida que más personas se conectan para obtener información social y política, la capacidad de encontrar información veraz puede fortalecer nuestra sociedad. O, si no podemos distinguir la verdad de la falsedad, puede debilitar la calidad de nuestras decisiones y nuestra capacidad de abogar por nuestros intereses. Para capitalizar la promesa de Internet y no ser víctimas de sus artimañas, los maestros necesitan herramientas para preparar a los estudiantes para evaluar información y argumentos en línea (McGrew, Breakstone, Ortega, Smith y Wineburg, 2018, p. 187).

Por todo ello, resulta fundamental establecer marcos que vinculen las CSC y la CDD para el tratamiento heurístico profundo de la múltiple información que podemos encontrar en la red y su relación con las finalidades y formas que ha tenido y tiene la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estas referencias serán esenciales en la configuración de un nuevo marco de CDD que reflexione sobre las prácticas docentes para transformarlas.

4. PROPUESTAS PARA UNA VINCULACIÓN EFECTIVA

Como hemos comprobado, los modelos de CDD presentan una oportunidad de interés para nuestra área de conocimiento, la didáctica de las Ciencias Sociales, en lo que respecta a la generación de una serie de habilidades y aptitudes docentes necesarias para la formación en la actual sociedad de medios digitales, especialmente tras la crisis sanitaria derivada de la COVID-19. Sin embargo, esa vinculación con una ciudanía crítica puede quedar más diluida si atendemos a la escasa especificidad de aspectos como la alfabetización mediática o el análisis de fuentes que presenta este tipo de modelos de trabajo en CDD. Así, por medio de una vinculación efectiva entre las características de los modelos de CDD actuales y las investigaciones sobre CSC podemos incentivar un trabajo en nuestro campo de conocimiento encaminado en una serie de vías complementarias:

1. Por un lado, ¿cuánto espacio dedicamos en nuestras clases de Ciencias Sociales a un trabajo específico de la procedencia, citación y análisis de los recursos presentes en la red? Como hemos destacado, la mayoría estudiantes usa Internet, en su definición amplia, como elemento fundamental para el acceso y tratamiento de la información. Esta traslación acrítica de información repercute en el desarrollo de determinados discursos y, lo que es más importante, en una formación acrítica de la ciudadanía. Esto es subsanable si dedicamos más tiempo a un análisis de las fuentes de información en red y especialmente al tipo de documentos y recursos que se consultan para la elaboración de trabajos, reseñas o informes críticos.
2. Para lograr la vía anterior, es necesario reforzar las dimensiones de los modelos de competencia digital docente en las áreas de "Tratamiento de la información" y "Creación de contenidos". Existen ya buenas guías para utilizar de otra manera aplicaciones y repositorios muy extendidos como, por ejemplo, la propia Wikipedia (Lerga y Aibar, 2015), pero urgen herramientas y recursos propios de la disciplina a la hora de testar y mejorar determinados textos historiográficos o geográficos presentes en la red y que continúan solidificando un mensaje acrítico de determinados contenidos educativos. En definitiva, mejorar las actividades que van en la línea de generar y documentar los contenidos más ricos y precisos para lograr una ciudadanía crítica y comprometida intelectualmente.
3. Finalmente, como hemos constatado, los modelos de CDD promocionados desde las instituciones educativas son rehenes de las mismas políticas institucionales que conciben la tecnología como única solución a los diferentes problemas educativos y sociales. Esta forma de "solucionismo tecnológico" implica concebir los medios tecnológicos y respuestas operativas efectivas realizadas con los mismos como la vía primordial para empoderar a los docentes y resolver problemas educativos y esto está muy alejado de la realidad. La aplicación de la tecnología debe ser resultado de una reflexión consciente sobre su origen, y cómo la misma nos puede facilitar el acceso a la información y hacerla más rica y veraz. En definitiva, una herramienta para mejorar nuestra capacidad de estar y ser informados en el mundo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balanskat, A. y Gertsch, C. A. (2010). *Digital skills working group. Review of national curricula and assessing digital competence for students and teachers: Findings from 7 countries*. European Schoolnet.

Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.

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.

Björk, G., Hernández, H., Colomer, J.C. y Edvard, O. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education, 152*, 103877, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877.

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos: competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, *42*(2), 7-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1

Castañeda, J., Esteve, Adell, J. y Prestridge, S. (2021): International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed, *European Journal of Teacher Education*, https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304

Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge

Colomer, J.C, Hernández, H. y Ketil, B. (2019). Digital Competence for Teachers: Perspectives and foresights for a new school. *Comunicar,* 61, 1-4.

Comisión Europea. (2002). *Towards a knowledge-based Europe. The European Union and the Information Society*. Comisión Europea.

Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 91, 105-116.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf [12 de enero de 2022].

Gisbert, M., Gonzalez, J., y Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 74-83. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

INTEF (2017). *Marco común de la Competencia Digital Docente*. https://bit.ly/2QqmwAw [12 de enero de 2022].

ISTE (2017). *ISTE Standards for Educators*. EEUU: International Society for Technology in Education. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers [12 de enero de 2022].

Lerga, M. y Aibar, E. (2015). Guía de buenas prácticas para el uso de Wikipedia como recurso educativo en la enseñanza universitaria. UOC. http://hdl.handle.net/10609/41662 [12 de enero de 2022].

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. y Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory and Research in Social Education*, *46*(2), 165-193.

Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz editores.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Cultura y Educación*, *32*(2), 185-212. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875

Sears, A., Peck, C. y Herriot, L. (2014). "We're here to teach democracy not practice it." The missed potential of schools as democratic spaces. *One World in Dialogue, 3*(1), 19-27.

Seixas, P. y Morton, T (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

UNESCO (2011). *Competency Framework for Teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Vosoughi, S., Roy, D. y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254 [12 de enero de 2022].

Wineburg, S., Breakstone, J., McGrew, S. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Online Civic Literacy*. Stanford History Education Group.

Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676.

6

IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN CASO EN EL NORTE DE CHILE

Sixtina Pinochet Pinochet
Viviana Pérez Herrera

1. INTRODUCCIÓN

Por medio del presente trabajo, presentamos los resultados obtenidos en una investigación desarrollada con profesores y profesoras en formación de una carrera de Educación primaria en el norte de Chile. Esta investigación tuvo como objetivo reconocer cómo las representaciones que tiene el profesorado en formación sobre la educación para la ciudadanía inciden en el desarrollo de propuestas educativas para abordar problemáticas ligadas a este ámbito en el contexto escolar. La investigación, desde una perspectiva cualitativa y con el enfoque de análisis de caso, indagó sobre las representaciones que tiene el profesorado en formación sobre ciudadanía a través de discusiones colectivas y reportes autobiográficos de experiencias ciudadanas en el ámbito familiar, escolar y social.

En esta investigación nos focalizaremos en presentar los resultados obtenidos al analizar las representaciones del profesorado con respecto a la ciudadanía y su enseñanza, con tal de determinar a qué perspectiva se acercan, y cómo las experiencias personales, familiares, escolares y sociales han influido en ello.

2. PROBLEMÁTICAS EN EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Chile experimentó importantes transformaciones sociales y políticas a partir de la primera década del siglo XXI. La generación de nuevas formas de participación social a través de movilizaciones multitudinarias como las encabezadas por los estudiantes secundarios en 2006 o las dirigidas por estudiantes

universitarios en 2011, contrastaban con una desafección a las formas de hacer política desde una perspectiva tradicional y partidista. Las luces de alerta se encendían cada vez que quedaba en evidencia la escasa adhesión de los jóvenes a los mecanismos tradicionales de participación ciudadana como las elecciones de representantes[1].

Desde el punto de vista educativo, la Reforma de los años 90´estableció una perspectiva maximalista en el abordaje de la Formación Ciudadana, al cambiar el enfoque desde una educación cívica, centrada en el conocimiento de aspectos políticos, dispuestos fundamentalmente en los últimos años de la trayectoria educativa, a una formación ciudadana que puso su atención en un triple foco temático: adquisición de conocimientos políticos, comprensión de problemáticas actuales y el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos (Cox y Reimers, 2004, en MINEDUC, 2016). Hay dos novedades importantes en este cambio de paradigma: 1. Plantear que es responsabilidad de todas las asignaturas contribuir al desarrollo de actitudes y habilidades ciudadanas por medio de los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT); 2. Establecer que la trayectoria ciudadana se implementaría durante toda la etapa formativa (desde pre básica hasta educación media).

A pesar de este cambio en el enfoque del abordaje de la Educación para la Ciudadanía, los resultados en evaluaciones internacionales como las ICCS (Schulz, Ainey, Friedman, Lietz, 2011; Schulz, Ainey, Cox y Friedman, 2016) siguieron evidenciando las falencias de la escuela y el sistema educativo para generar experiencias que permitieran a niños y niñas apropiarse de elementos teóricos asociados al ejercicio de la ciudadanía, y desarrollar actitudes y habilidades ciudadanas. Uno de los temas más preocupantes evidenciados a través de las mediciones internacionales se asoció a la desafección hacia la clase política, la democracia y al sistema en general, lo que se habría agravado producto de la emergencia a la luz pública de casos de corrupción bastante bullados en nuestro país. Por ello, y para abordar estas y otras causas, se promulgó en el año 2016 la ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana[2].

Una de las principales dificultades experimentada en la implementación de esta ley, tuvo que ver con la preparación previa del profesorado para su ejecución. A manera de ejemplo se puede señalar que investigaciones realizadas en la región de Antofagasta (Pinochet y Mercado, 2018), evidenciaron las dificultades experimentadas, sobre todo para crear propuestas que, desde perspectivas curriculares, permitieran poner en sintonía a las distintas asignaturas

[1] Lo anterior se observa claramente en las elecciones presidenciales, parlamentarias y de consejeros regionales de 2013 donde la participación de jóvenes de entre 18 y 19 años obtuvo un porcentaje de 29,43%, a diferencia de la participación de adultos entre 60 y 64 cuyo porcentaje estuvo en un 69,16% (SERVEL).

[2] Ley 20911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos reconocidos por el Estado. MINEDUC. 2 de abril de 2016, http://bcn.cl/2ekda

para abordar problemáticas de Educación para la Ciudadanía. Por su parte, investigaciones como las de Osandón, Águila y Carrasco (2016); González, Jara, Pinochet, Da Silva, Pagès, 2021; dejan ver algunas de las causas que impiden al profesorado abordar desde perspectivas críticas el desarrollo de las ciudadanías en el contexto escolar.

A partir de esta investigación, es posible dilucidar dos ámbitos problemáticos. Uno asociado a las propias comprensiones personales sobre lo que significan las prácticas ciudadanas y la politización, desde la perspectiva de comprenderse y entenderse en una primera instancia como sujetos ciudadanos con agencia. Estas comprensiones estarían condicionadas por experiencias personales, cruzadas por elementos etarios asociados al momento de formación como profesores y profesoras, y la relevancia que tenía en esos tiempos la agenda de Educación para la Ciudadanía (Osandón, Águila y Carrasco, 2016). Por otro lado, encontramos los elementos asociados al rol del ejercicio docente, y del aporte de la FID[3] en el desarrollo de competencias para la promoción de la ciudadanía, tanto desde una perspectiva curricular, como de la incidencia que se puede generar en la escuela a través de la promoción de cambios en la cultura escolar.

Tomando en cuenta estas y otras revisiones, queda en evidencia la necesidad que desde las universidades que forman profesores, se construya una comprensión y valoración sobre la ciudadanía y su ejercicio con las infancias y juventudes. Es importante que se entienda que desde la escuela se puede contribuir al desarrollo de competencias que permita al estudiantado vivir y ejercer una ciudadanía desde el presente, a partir de la promoción de una participación genuina y democrática (Mercado y Pinochet, 2021). Esto requiere de carreras de pedagogía que pongan su foco en la construcción de experiencias ciudadanas que permitan consolidar la visión del profesorado como un sujeto político, pero que, al mismo tiempo, les permitan adquirir las competencias necesarias para diseñar propuestas educativas que generen incidencias, tanto desde el punto de vista curricular, como en lo que atañe a los cambios en la cultura escolar.

3. ¿QUÉ CIUDADANÍAS DESDE LAS ESCUELAS?

Para el desarrollo de esta investigación hemos revisado distintas perspectivas con respecto al concepto de ciudadanía y el ejercicio de esta. Según nuestra constitución política vigente (Constitución de Chile de 1980) se establece una visión de esta categoría desde el punto de vista jurídico. A partir del otorgamiento de esta categoría, se establecen una serie de derechos políticos a quienes

[3] Formación Inicial Docente.

la poseen, estos se asocian fundamentalmente a poder participar eligiendo o siendo elegido para optar a un cargo de representación.

Liebel (2019) establece que es importante tener una mirada amplia de la ciudadanía, con tal de no solamente asociarla al acceso a ciertos derechos, sino más bien observarla desde una perspectiva sociológica, "definiéndola como una relación social que implica normas, prácticas cotidianas, significados y sentimientos de exclusión o pertenencia" (p. 173). Esto es lo que permitirá desterrar la idea de niños y niñas como no ciudadanos/as o como ciudadanos/as del futuro, condición que en el pasado también compartieron las mujeres.

Sin lugar a dudas, las escuelas son un espacio de encuentro en las diferencias, un espacio en donde se aprende a tomar acuerdos y a valorar las diversidades (Nussbaumn, 2010; Pagès, 2019) y, por ello, un escenario para promover el desarrollo de competencias ciudadanas. Tomando en cuenta la revisión realizada por Santisteban y Pagès (2008), por Pagès (2012), y la propuesta de Gimeno (2003) quisimos explicitar tres perspectivas para el abordaje de la Educación para la Ciudadanía en los contextos educativos, las cuales, a su vez, incidirán en la promoción de un ideal de ciudadanía.

TABLA 1: Perspectivas para el abordaje de la Educación para la Ciudadanía en los contextos educativos

Tipos de ciudadanía	Perspectiva	Cómo se contribuye a su desarrollo	Enfoque curricular	Acciones
Ciudadanía personalmente responsable	Presenta una perspectiva individualista del ejercicio de la ciudadanía, poniendo en su centro la defensa de los derechos fundamentales de los individuos por sobre aspectos colectivos. Perspectiva liberal del ejercicio de la ciudadanía (Cala, 2012).	Mediante la adquisición de los elementos conceptuales sobre el funcionamiento político del sistema, con tal de obtener los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en este.	Se promueve a partir de un currículo técnico (Pagès, 1994), según Pagès (2012), lo que incide en que las experiencias educativas no se focalicen en el desarrollo de la investigación y la deliberación.	Se focalizan en pensar en el ejercicio de la ciudadanía en el futuro (cumplir con deberes políticos), y en desarrollar algunas acciones que permitan integrarse al sistema (cumplir las reglas, estar informado, ser buenos con los demás).

Ciudadanía participativa y/o activa	Tiene un rol preponderante el tema de la participación proyectiva (Trilla y Novella, 2001) y la participación democrática. Perspectiva comunitarista (Cala, 2012).	Se sitúa desde la dimensión social y cultural del concepto, por ello se trabaja desde la escuela para interiorizar una "serie de valores y pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo..." (Gimeno, 2003, p. 19)	Se promueve desde el modelo práctico (Pagès, 1994), por ello se utiliza la enseñanza del conflicto, pero en post de ir reconociendo caminos para su abordaje y la búsqueda de soluciones que se puedan ejecutar desde lo colectivo.	Propone que el estudiantado se organice y actúe en conjunto en el abordaje de problemas de la escuela o la comunidad.
Ciudadanía crítica u orientada a la justicia social	Emergencia de la metaparticipación, la participación proyectiva (Trilla y Novella, 2001), y la participación democrática. Perspectiva global (Santisteban, González-Monfort, González-Valencia Massip, 2021).	Busca que el estudiantado reconozca las causas que provocan situaciones de injusticia o problemáticas sociales	Se promueve desde una perspectiva curricular crítica (Pagès, 1994). Las clases se desarrollan a partir de la enseñanza de problemas, la diferencia, la equidad, con tal de promover el activismo social (Ross y Vinson, 2012).	Propone asumir un compromiso activo en causas justas que favorezcan cambios en la sociedad y que colaboren a su mejora.

Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo de la investigación, tomamos en cuenta estas tres perspectivas teóricas sobre el abordaje de las ciudadanías en el contexto escolar, y pesquisamos desde qué ámbito se situaba el profesorado en formación de una carrera de pedagogía en educación primaria del norte de Chile.

4. METODOLOGÍA

La investigación se sitúa desde una perspectiva cualitativa, puesto que nos interesa explicar la acción social, en este caso asociada a las representaciones y prácticas educativas de Educación para la Ciudadanía del profesorado en formación, e interpretar

su significado desde la perspectiva de los mismos actores y actoras participantes de la investigación (Pérez, 2000). Para ello, nos hemos focalizado en un estudio de caso, puesto que nos permitirá comprender las dinámicas presentes en un contexto singular. En este caso, nos interesa: *Reconocer cómo las representaciones que tiene el profesorado en formación sobre la educación para la ciudadanía inciden en el desarrollo de propuestas educativas para abordar problemáticas ligadas a este ámbito en el contexto escolar.*

Las y los participantes de la investigación corresponden a 19 profesores y profesoras en formación de la especialidad de lenguaje y ciencias sociales de una carrera de pedagogía en educación primaria del norte de Chile que cursaban durante el segundo semestre del año 2021 la asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática.

La producción de datos se generó a partir de las siguientes estrategias (ver Tabla 2).

TABLA 2: Estrategias de producción y análisis de información

Estrategia/instrumento	Objetivo abordado	Análisis de la información
Padlet con ideas iniciales sobre qué es la ciudadanía y cuál es el rol de la escuela en su promoción.	Objetivo 1: Reconocer las ideas previas con respecto a la ciudadanía y el rol de la escuela en su promoción.	Agrupación de las respuestas en base a categorías de análisis. (uso de plantilla para agrupación de conceptos claves en discursos escritos).
Reporte autobiográfico	Objetivo 2: Identificar las experiencias personales, familiares y sociales que inciden en una apropiación del ejercicio de la ciudadanía.	Análisis de las autobiografías a partir de la identificación de experiencias marcadoras en el ámbito del ejercicio de la ciudadanía (uso de plantilla de análisis). Agrupación de experiencias.

Fuente: Elaboración propia.

5. ALGUNOS RESULTADOS

5.1. Ideas iniciales con respecto a la ciudadanía y el rol de escuela en su promoción

Con tal de hacer un levantamiento diagnóstico de las ideas que el profesorado en formación tiene con respecto a la ciudadanía y su promoción al interior de los entornos escolares, se planteó un set de preguntas que fueron respondidas a partir de un *padlet*. Luego de esto, se generó una discusión abierta que permitió profundizar en las ideas planteadas.

Para procesar la información, se traspasaron las respuestas a una matriz de análisis, la que permitió reconocer las ideas claves sobre cada uno de los tópicos. Con respecto al objetivo 1 logramos recoger 73 ideas claves, las cuales se agrupan fundamentalmente en 5 categorías: c1. La ciudadanía como un ejercicio de pertenencia a un territorio o comunidad; c2. La ciudadanía como una categoría que permite el reconocimiento de derechos; c3. La ciudadanía como una condición que otorga responsabilidades y deberes a quienes la poseen; c4. La escuela como un espacio que construye ideas sobre la ciudadanía que persisten en la Formación Inicial Docente; y c.5 el Rol de la escuela en el desarrollo de las ciudadanías. En esta comunicación daremos cuenta de las categorías 1, 2 y 5.

Es interesante reconocer que en la categoría 1 el profesorado en formación hace una relación directa entre *ciudadanía y sentido de pertenencia*. Este adquiere fundamentalmente una expresión que es territorial y comunitaria, poniéndola al servicio de las problemáticas que se vivencian en las comunidades, dándole relevancia a este espacio por ser cercano y en donde se desenvuelven cotidianamente. Al respecto, podemos destacar algunos de los fragmentos claves que emergieron: "La ciudadanía es aquello que nos hace ser parte de una comunidad" (PF1[4]); "Entiendo por ciudadanía la condición que poseemos por pertenecer a la comunidad" (PF2). Así mismo, se visualiza la perspectiva que, para ser ciudadano o ciudadana, existe como pre requisito previo el pertenecer a una comunidad o reconocerse como parte de la sociedad: "Ciudadanía es lo que otorga como condición a un ciudadano que pertenece a la sociedad" (PF3).

Si bien se destaca en las respuestas la impronta de la comunidad y la sociedad como el soporte que permite la emergencia de la ciudadanía, cuando esto se liga al tema de los derechos, hay una preponderancia *al plantear que los derechos políticos asociados a la participación en la elección de los representantes* (Categoría 2) vendrían a jugar un rol de primer orden, puesto que es lo que permite a la ciudadanía ejecutar algún tipo de participación que influye en el ejercicio del poder: "… tienen un rol o el poder de tomar decisiones sobre aspectos que afectan a la vida cotidiana, ya sea individual o en conjunto" (PF5). Cuando se profundiza en esta categoría preguntando al profesorado en formación cómo hoy se ejerce la ciudadanía, se vuelve a presentar mayoritariamente que la participación en la elección de representantes es uno de los principales ejercicios de la ciudadanía: "El derecho a votar para escoger a un representante político…" (PF6); "Elecciones presidenciales…" (PF2); "Participar en las elecciones políticas…" (PF7). No podemos pasar por alto el momento en que se desarrolló la investigación, lo que pudo haber influido en esta relevancia que destacaron los participantes al momento de pensar que uno de los ejes claves de los derechos

[4] PF: Profesora/profesor en formación.

de la ciudadanía se asocia con la elección de representantes[5]. A su vez, se vincula el tema de los derechos con la posibilidad de ejecutar acciones que permitan demandarlos o profundizarlos: "Cuando hacemos valer nuestros derechos en algunas instancias" (PF6). Al profundizar en la discusión, se destaca que este ejercicio de "hacer valer los derechos", se asocia fundamentalmente a escenarios de injusticia, o cuando se visualiza que los derechos están siendo vulnerados.

A pesar de que la escuela, o las experiencias que se vivenciaron a partir de las asignaturas no fueron un principal referente al momento de generar experiencias que les permitieran apropiarse de la ciudadanía desde su ejercicio cotidiano, de todas maneras, le asignan a este espacio un rol de primer orden en el desarrollo de competencias ciudadanas. Por ello, es interesante cómo van esbozando ideas de *qué debería hacer la escuela para contribuir a la formación de las ciudadanías* (Categoría 5). En ello, se plantea que la escuela es un espacio ideal, ya que permite el encuentro con las diferencias, para desde allí aprender a convivir: "… dado que este es el espacio donde los estudiantes se relacionan con otras personas que no sean sus familias, y donde se puede reflejar de mejor manera los diferentes aspectos que esta conlleva, como el respeto, la participación, etc." (PF2). Desde una perspectiva similar, se plantea que la escuela es un escenario más acotado que permite a las nuevas generaciones aprender lo que significa la vida en la sociedad: "La escuela tiene un rol de preparar a los estudiantes para vivir en sociedad" (PF4). También se plantea que para esto sea efectivo, es necesario que la escuela promueva experiencias prácticas: "… cualidades propias de ser ciudadanos deben de ser puestas en práctica, que debemos de generar instancias de cambios positivos para el bienestar de todos" (PF1), y a su vez, que pongan el foco en el desarrollo de habilidades y actitudes para vivir con otros y otras: "… promover valores como el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo, la participación en sociedad y ejercicios que se relacionen con la forma de ejercer derechos en todos los ámbitos…" (PF6).

5.2. Experiencias de vida que contribuyen en la apropiación del ejercicio de la ciudadanía

Para *"identificar las experiencias personales, familiares y sociales que inciden en una apropiación del ejercicio de la ciudadanía"* el profesorado en formación escribió una autobiografía a través de la cual tuvo que reconocer experiencias personales en el ámbito escolar, familiar y comunitario que les hubiesen permitido practicar la ciudadanía. Por un tema de extensión no nos detendremos en este instrumento de análisis, pero podemos señalar que hay dos espacios que

[5] En Chile, durante el año 2021 se desarrollaron 4 procesos electorales: Elecciones de constituyentes, alcaldes, concejales y gobernadores regionales; Segunda vuelta en elección de gobernadores regionales; Elecciones generales (presidente, senadores, diputados, consejeros regionales); Segunda vuelta en elección presidencial.

han incidido considerablemente en el ejercicio de la ciudadanía del profesorado en formación participante: la familia y las actividades extra programáticas en las escuelas lideradas por el estamento estudiantil.

Con respecto a las experiencias familiares, se destacan las conversaciones y discusiones en la mesa como una primera aproximación a la construcción de una perspectiva política, muchas veces permeada por las tendencias presentadas en los distintos procesos eleccionarios. Por otra parte, encontramos experiencias familiares asociadas a la colaboración con la comunidad, por ejemplo, a través de la organización de fiestas navideñas en sectores deprimidos económicamente, el compromiso con la limpieza de las playas, o acciones asociadas al cuidado de animales callejeros. De los discursos del profesorado en formación es posible reconocer que estas experiencias familiares les otorgaron ciertas comprensiones sobre la necesidad de vincularse con los problemas de la comunidad: "…con estos materiales construíamos casas para los animales callejeros del sector para que en las noches se protegieran del frío" (PF1). "Partiendo desde experiencias que se sitúan en la infancia, aquellas que fueron significantes fueron jornadas de limpiezas en las playas y actividades en hogares con jóvenes, marcando en mí, y desde ese momento comenzar a tomar conciencia de involucrarme en la sociedad" (PF3). La participación de la familia en voluntariados habría actuado como un elemento que permitió que parte del profesorado en formación que compartió estas experiencias, las visualice como una forma de ejercer la ciudadanía que permite tener un impacto en la comunidad. Es interesante pesquisar en las historias de vida de quienes tuvieron estas experiencias que la participación en voluntariados es algo que han mantenido a lo largo de toda su trayectoria vital: "debido a la pandemia tuvimos que dejar en pausa esto para dar paso a una olla común en la cual abastecíamos con mucho esfuerzo a más de 30 familias, además de comenzar una escuelita en el centro de un campamento de la ciudad…" (PF7).

Por otro lado, en las autobiografías es posible reconocer en menor medida el rol de la escuela en el desarrollo de experiencias que potenciaron el ejercicio de la ciudadanía. Lo que más destacan se asocia a acciones de ayuda organizadas desde las pastorales o la asignatura de religión, como un espacio para conocer otras realidades y analizar desde una perspectiva crítica las problemáticas de la sociedad. Pero, lo más relevante emerge a partir de experiencias que son gestionadas por los mismos estudiantes, para promover la participación política al interior de la escuela, y disputar espacios de poder: "… en 1° medio nuevamente formé parte del Centro de Alumnos como delegado y en 2° medio fui Vicepresidente, participé desde ese cargo en diversas actividades relacionadas a la organización estudiantil, como seminarios de ciudadanía y asambleas de la ACES[6] comunal Antofagasta" (PF10); "En esta etapa –juventud- tuve uno de

[6] Asamblea coordinadora de estudiantes secundarios.

los acercamientos más importantes para comprender como funcionan ciertos mecanismos de poder político, específicamente en ámbitos de educación, ya que en el año 2006 ocurrió la llamada "revolución pingüina". Yo estaba en primero medio, por lo tanto, pude participar en las marchas, en intervenciones artísticas de arte y música, nos tomamos el liceo apoyando a todas las tomas que estaban ocurriendo a lo largo de Chile…" (PF5).

Como podemos leer, hay ciertas relaciones y discrepancias entre las ideas que emergen al inicio de la asignatura cuando tratamos de pesquisar cuáles son las representaciones que se tienen sobre la ciudadanía y su ejercicio, y luego cuando llevamos al profesorado en formación a reflexionar sobre las experiencias de vida asociadas al ejercicio de la ciudadanía desde sus propias vivencias personales. Esto último, más asociado a eventos significativos, rememorados y revalorizados en el contexto de la asignatura, es lo que finalmente va incidiendo en cómo pensar y diseñar experiencias educativas, en un contexto curricular, que permitan efectivamente promover el desarrollo de las ciudadanías desde experiencias prácticas que permitan a los niños y las niñas reconocerse como ciudadanos y ciudadanas.

6. CONCLUSIONES

Desde una perspectiva muy general e inicial, es posible reconocer que las ideas del profesorado en formación transitan desde una perspectiva tradicional, poniendo énfasis en los derechos y obligaciones que reportaría consigo la categoría de ciudadanía, hacia perspectivas prácticas. Estas últimas se relacionan con la impronta que le dan al sentido de pertenencia que tienen las y los ciudadanos con sus comunidades, y las acciones que deben desarrollar para poder incidir positivamente en el abordaje de las problemáticas de estas.

Se destacan las experiencias familiares y sociales, como el espacio principal para la constitución de su yo ciudadano, en este proceso, las experiencias escolares formales juegan más bien un rol marginal, ya que en una parte importante de los participantes prevalece el discurso que la enseñanza de la ciudadanía era más bien teórica, y que las experiencias prácticas de evidenciaron principalmente a partir de espacios de socialización con pares, en la búsqueda de la organización para abordar problemáticas contextuales.

Es importante destacar que en las fases posteriores de la investigación es posible visualizar un cambio en las perspectivas de la ciudadanía, las cuales terminan focalizándose en los modelos prácticos y críticos, lo que se evidencia a partir de las propuestas didáctico pedagógicas diseñadas e implementadas en el segundo semestre del año 2021. Estas evidencian que, si bien, en las ideas iniciales el tema de la participación ciudadana tenía una importante im-

pronta asociada a los procesos eleccionarios, esto quedo fuera de los diseños, evidenciando una construcción distinta de lo que significa el ejercicio de las ciudadanías desde las infancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cala, D. (2012). ¿Ciudadanía liberal o comunal? Elementos para diferenciar las prácticas ciudadanas al interior de las organizaciones locales. *Revista Integra Educativa*, 5 (2), 77-94.

Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación.* Graò.

González-Valencia, G., Jara, M., Pinochet, S., Da Silva, L., y Pagès, J. (2020). Teacher education and Global Citizenship education in Latin America: The cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. Schugurensky, D. and Wolhuter, Ch. *Global Citizenship Education and Teacher Education.* Routledge.

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse.* Editorial El Colectivo.

Mercado, J. y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación,* 20 (43), 289-305.

MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana.*: MINEDUC.

Osandón, L., Águila, E., y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación ciudadana. Relato de una experiencia con profesores. *Revista Docencia,* 58, 60-71.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En De Alba, N., García, F., Santisteban, A. *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol II, 199-209. Díada editores.

Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural.* Narcea.

Pinochet, S. y Mercado, J. (2018). "Construyendo ciudadanía": la experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En Tosar, B., Santisteban, A. y Pagès, J. *Què està passant al món? Què estem ensenyament?*. UAB.

República de Chile. (1980). Constitución política de la República de Chile.

Ross, W. y Vinson, K. (2012). La Educación para una ciudadanía peligrosa. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En Pagès, J. y Santisteban, A. *¿Qué saben y qué deberían saber los alumnos sobre educación política al finalizar la enseñanza obligatoria?* Wolters Kluwer.

Santisteban, A., Castellví, J., González-Monfort, N., González, G., y Massip, M. (2021). In memoriam del maestro Joan Pagès: enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor. En *REIDICS*, 8, 8-22.

Schulz, W. Ainley, J, Cox, C. y Friedman, T. (2016). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de Latinoamérica*. IEA

Schulz, W. Ainley, J, Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009.* IEA

Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación,* 26, 137-164.

7

EN DEFENSA DEL TRABAJO DIGNO. ESTUDIO DE LA ESCLAVITUD CONTEMPORÁNEA EN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA HUMANA, ECONÓMICA Y POLÍTICA

Julieta Espín Ocampo
Antonio Jesús Pinto Tortosa

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización no solo ha facilitado la interconexión de personas desde puntos alejados del Planeta, permitiendo adquirir la sensación de que pertenecemos a una misma comunidad humana con intereses e inquietudes compartidas. Al mismo tiempo, ha convertido al mundo en un mercado global que ha posibilitado la homogeneización de gustos y un fenómeno bastante frecuente: la deslocalización. Esto es, la búsqueda por las empresas de escenarios donde ubicar su actividad productiva que resulten beneficiosos tanto por los menores costes de infraestructuras como por el nivel salarial más bajo de los trabajadores. Dicho de otro modo, para que las grandes multinacionales incrementen sus dividendos es preciso que la mano de obra de los países más pobres trabaje en condiciones rayanas en la privación de derechos, cuando no nos encontramos abiertamente ante situaciones de trabajo no libre (Wallerstein, 2004).

En esta investigación se presentan los resultados de una experiencia de aula desarrollada durante los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022, en cuatro grupos (dos cada año) de la materia de Geografía Humana, Económica y Política, correspondiente al Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Europea. Tras pedir al alumnado que se organizara por grupos de 3-5 personas, se ha solicitado a cada uno de estos mini grupos que elija un país de entre un listado proporcionado por los docentes, con el fin de analizar el impacto del trabajo forzado en dichos escenarios conforme a los indicadores y criterios de la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) y de las Naciones Unidas (en adelante ONU). De este modo se ha aspirado a

despertar la conciencia de los discentes sobre la realidad analizada, moviéndoles a identificar posibles vías de acción para la resolución de este problema, que constituye una de las mayores lacras del siglo XXI.

2. MARCO TEÓRICO

Conectando con la línea temática del presente Simposio, el trabajo que nos atañe constituye un planteamiento didáctico en el terreno de las Ciencias Sociales, en el cual se imbrica la disciplina de Geografía Humana, Económica y Política. Basada en la convicción de la necesidad de fomentar un aprendizaje que trascienda el límite físico del aula, conectando al estudiantado con la realidad circundante en entornos de simulación del inminente escenario profesional, se ha abordado esta investigación desde la perspectiva del aprendizaje experiencial (Biggs, 1999). Se considera además que la Geografía ofrece un abanico conceptual especialmente susceptible de este tipo de iniciativas y acciones didácticas, por cuanto debe proporcionar a los alumnos tanto un sólido marco conceptual sobre la interacción del individuo con el entorno circundante, como una panoplia de herramientas interpretativas de la realidad que ayuden a comprender el estado actual de nuestro Planeta, desde el conocimiento del punto del que partimos.

Por añadidura, la actividad que se reseñará en las páginas sucesivas responde al deseo de fomentar el pensamiento crítico entre los discentes, conforme a la filosofía del grupo de investigación "Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlas en la formación del alumnado", al que pertenecen los autores firmantes de este capítulo. La acepción que se maneja de pensamiento crítico es aquella que lo define como el conjunto de competencias y habilidades interdisciplinares que, sin necesidad de relacionarse específicamente con el currículo de cada materia, sí han de promoverse necesariamente en el tránsito formativo universitario de los estudiantes, de modo que, en tanto que futuros egresados, desarrollen la capacidad de pensar por sí mismos, sometiendo a juicio cuanto sucede en torno suyo (Lipman, 1998, p. 62). En la medida en que los alumnos participantes pertenecen al grado en Relaciones Internacionales, la necesidad subrayada se vuelve mayor, como mayor es el énfasis del claustro en potenciar las cuatro sub habilidades asociadas a la capacidad de juicio crítico: el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la meta cognición (López Aymes, 2013, pp. 41-60).

Finalmente, no puede concluirse el marco teórico sin aludir el eje central de este proyecto: esto es, el trabajo no libre, también conocido como esclavitud contemporánea, cuya erradicación constituye uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) de la ONU para su Horizonte 2030: "Este Convenio [29 sobre el trabajo forzoso] aborda las causas profundas para que la esclavitud

pueda ser eliminada de una vez por todas, que es lo que se llama supresión efectiva y sostenida del trabajo forzoso u obligatorio, y actúa en tres niveles: prevención, protección e indemnización" (Gobierno de España, 2019, p. 40). Partiendo de la conciencia sobre la dificultad de alcanzar una definición consensuada sobre la esclavitud contemporánea, en estas líneas se suscribe la aportación de las *Bellagio-Harvard Guidelines on the Legal parameters of Slavery* (2012), que incluye bajo esta denominación tanto a la propiedad legal como a la posesión de la persona por otra; es decir, dicha disposición reconoce la posibilidad de que un individuo quede sujeto a la voluntad de otro sin que necesariamente medie un contrato de propiedad legal de este sobre aquel. Todo ello sin olvidar que la anulación de la voluntad no es condición indispensable para hablar de esclavitud, pues cada vez son más frecuentes los casos de personas que aceptan la renuncia a su libertad personal a cambio de un trabajo (Sharma, 2005, pp. 88-111; Quirk, 2007, pp. 181-207), lo cual no resta gravedad a la situación a la que se someten.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente epígrafe sintetiza los objetivos de esta investigación, secuenciados según su orden de consecución, y señala los pilares teóricos sobre los cuales se sustenta.

3.1. Objetivos

El objetivo principal consiste en fomentar la conciencia del alumnado universitario sobre la esclavitud contemporánea, identificando el nutrido conjunto de prácticas que se pueden incluir bajo esta etiqueta y fomentando su perspectiva crítica sobre esta realidad. De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos secundarios:

- Conocer los rasgos que caracterizan a la esclavitud contemporánea.
- Identificar los principales sectores y actividades económicas que sirven de escenario para este tipo de prácticas.
- Describir, valorar y analizar la pervivencia y el impacto del trabajo no libre en diferentes países, bien ricos, bien pobres, o bien en vías de desarrollo.
- Romper estereotipos sobre la incidencia del trabajo no libre y el grado de desarrollo de cada país.

3.2. Metodología

La investigación que nos atañe es de carácter mixto (cuantitativo-cualitativo). Desde la óptica de la metodología cuantitativa, se apoya sobre una

encuesta inicial de valoración de los conocimientos previos de los discentes, cuyos resultados se contrastan con una encuesta final de la misma naturaleza. Asimismo, se procede a la evaluación cuantitativa del desempeño académico del alumnado, definitorio de su grado de adquisición y comprensión de los conocimientos trabajados en clase, conforme a rúbricas elaboradas y consensuadas por el claustro responsable de la materia. Ahora bien, tanto la encuesta inicial como la encuesta final se sitúan en una delgada línea entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa, dado que algunas preguntas se han formulado de manera abierta, con el fin de conocer la opinión elaborada de los alumnos y penetrar más su opinión y posición sobre el tema, más allá de una mera respuesta estandarizada. De ahí la naturaleza mixta de la investigación que se reseñaba previamente. Al mismo tiempo, se ha desarrollado un proyecto de investigación-acción, en la medida en que se ha aspirado a modificar una realidad de aprendizaje en tiempo real, aplicando técnicas y recursos de aprendizaje experiencial, como se apuntó en el marco teórico.

La muestra total se compone de 132 alumnos: 46 alumnos correspondientes al curso académico 2020-2021 (17 de la titulación simple y 29 del programa Global), y 86 correspondientes al curso académico 2021-2022 (47 de la simple y 39 del Global). Las fases de trabajo que se han seguido en la actividad han sido:

- Diseño de la encuesta inicial y final por los responsables de la materia, a partir de una encuesta validada procedente de la siguiente fuente: https://www.surveymonkey.co.uk/r/8D57VKS
- Realización de la encuesta inicial por parte de los alumnos.
- Desarrollo de las sesiones teóricas precisas para explicar los conceptos básicos sobre el trabajo no libre en la sociedad actual.
- Selección de un listado de países por los profesores para, conforme a los parámetros de la ONU y la OIT, determinar el impacto del trabajo no libre por los grupos de alumnos que se centren en su estudio.
- Planificación de la actividad de aula que los alumnos deben realizar por grupos de entre 3-5 personas, siguiendo un formato de infografía digital conforme al software online "Piktochart" o "Canva".
- Presentación oral y escrita del informe por el alumnado.
- Realización de la encuesta final por parte de los alumnos.
- Reunión final del profesorado para llevar a cabo la valoración global de la actividad y del desempeño de los discentes.

En el primer año de la presente investigación, correspondiente al curso 2020-2021, en la titulación simple grupo se conformaron 9 equipos, que analizaron la situación de trabajo no libre en Afganistán, Bangladesh, Filipinas, Ghana, Grecia, India, Libia, Paquistán y Reino Unido. En el segundo grupo

correspondiente al Global, los grupos analizaron los casos de Afganistán, Bangladesh, Estados Unidos, India, Rusia y Yemen. En el segundo año, correspondiente al curso 2021-2022, el grupo de la titulación simple analizó este fenómeno en los siguientes once países: Afganistán, Bangladesh, Eritrea, Ghana, Grecia, India, Libia, México, República Centroafricana y Siria. Por su parte, el segundo Global se avocó al estudio del trabajo no libre en 9 países: Afganistán, Argentina, Bangladesh, Brasil, India, Libia, México, Rusia y Venezuela.

4. RESULTADOS

Previo al análisis de fenómeno del trabajo no libre, los alumnos contestaron de forma voluntaria una encuesta de 10 preguntas que evaluaba su grado de conocimiento previo sobre la cuestión. La encuesta incluía tres tipos de preguntas: abiertas, de opción múltiple y de respuesta múltiple. En el curso 2020-2021, respondieron la encuesta inicial 17 alumnos de la titulación simple y 20 del Global. En el curso 2021-2022, respondieron 40 en el grupo de la titulación simple y 29 del programa Global. Tras las sesiones teóricas y las presentaciones grupales, los alumnos respondieron otra encuesta, también voluntaria, para evaluar los conocimientos adquiridos. En este caso, en el curso 2020-2021, respondieron la encuesta final 14 en el primer grupo y también 14 en el segundo, mientras que en curso 2021-2022, respondieron 26 en un grupo y 16 en el otro.

Comparando los resultados de las respuestas iniciales y finales, en todos los casos se observa una progresión en el entendimiento del fenómeno analizado, especialmente en:

- *La definición del trabajo no libre.* Se observa una comprensión más clara del fenómeno en las definiciones desarrolladas por los alumnos. Ello nos lleva a deducir que el contenido trabajado en clase desde el punto de vista teórico, demás de la investigación desarrollada autónomamente por los discentes, han contribuido a clarificar conceptos que al principio resultaban difusos para ellos.
- *La concienciación de la prevalencia del problema en el propio país.* Aunque en la encuesta inicial la totalidad los alumnos sabían de la existencia del fenómeno en el mundo, no todos consideraban que esta problemática ocurría en el propio país. En este sentido, el resultado es relevante, dado que entre los diferentes grupos suman una veintena de nacionalidades[1]

[1] Alemania, Argentina, Bangladesh, Bolivia, Colombia, Ecuador, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, España, Finlandia, Francia, India, Italia, Líbano, Libia, Marruecos, México, Noruega, Países Bajos, Perú, Polonia, Reino Unido, República Dominicana, Suecia y Venezuela.

El porcentaje de alumnos que reconoce esta situación en las encuestas iniciales pasa de 74,1% en 2020-2021 y 84,2% en 2021-2022, al 96,4% en 2020-2021 y 93% en 2021-2022 en las encuestas finales. En ambos casos se observa una clara tendencia al alza, que confirma la deducción apuntada previamente: la profundización teórica en el tema y el trabajo específico en casos de estudio concretos contribuyen de manera decidida una aclaración de conceptos, que a su vez conlleva una identificación más clara y directa de esta situación en todo el mundo. Cabría preguntarse sobre los motivos de la caída en el porcentaje entre un curso académico y otro, pero para obtener una explicación razonable de esta situación sería preciso establecer una comparación entre estos resultados y el desempeño académico global de los grupos participantes en los citados años académicos. Esto resulta imposible porque, en el momento en que se concluyen estas líneas, aún no ha concluido el primer semestre del curso 2021-2022 y, por consiguiente, no se dispone de las calificaciones finales.

- *La identificación de posibles situaciones de trabajo no libre.* Los alumnos reconocen un mayor número de casuísticas relacionadas con este fenómeno.

En el curso 2020-2021, la calificación media de la actividad fue de 74/100 en un grupo y 86/100 en el otro. En el curso 2021-2022, la calificación media de la actividad fue de 85/100 en un grupo y el segundo 89/100. Como se observa, las calificaciones promedio han sido significativamente altas, lo que puede ser atribuido al alto nivel de aceptación e implicación del alumnado con esta actividad. Ello no hace sino que resulte más paradójica la caída en el porcentaje de reconocimiento de la esclavitud en países y situaciones contemporáneas, que por otro lado puede deberse también a una mera cuestión estadística, derivada de la participación de un mayor volumen de alumnos, lo cual conlleva un mayor margen de error en las respuestas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La valoración final de la actividad ha de ser positiva, puesto que en los dos años académicos en los que se ha implementado se constata la buena respuesta del alumnado, tanto en los índices de participación, como en la elección de países que suponen un reto para el estudio de la realidad contemporánea, en la minuciosidad de los análisis de caso desarrollados por su parte, y finalmente en la evolución positiva de su conocimiento sobre el tema. El diseño de dos encuestas de valoración que, con mínimas variaciones, inciden en los mismos aspectos básicos del trabajo no libre, y que el alumnado debe realizar al comienzo y al final de la actividad, permite proporcionar la perspectiva comparada precisa para alcanzar esta valoración global de la experiencia.

Como se señalaba previamente, puede llamar la atención el hecho de que los porcentajes de acierto y reconocimiento de experiencias reales de trabajo no libre decaiga de un curso académico a otro. Y si bien es cierto que, como se apuntaba en el apartado precedente, cuando se concluye este escrito aún no ha concluido el semestre, se dispone de la observación suficiente de los grupos académicos participantes para concluir que su grado de desempeño es muy bueno. Así pues, se insiste en que con seguridad tales variaciones porcentuales a la baja, significativamente en el reconocimiento de situaciones actuales de trabajo no libre (de un 96,4% en el curso 2020-2021 a un 93% en el curso 2021-2022), no obedecen más que a una razón estadística; esto es, un margen de error mayor derivado de un mayor volumen de discentes. Todo ello sin olvidar, claro está, la circunstancia de que la asistencia híbrida a clase (virtual y presencial) impuesta por la COVID-19 favorece la pérdida de atención con frecuencia por parte del auditorio.

Finalmente, desde la perspectiva de profesorado y alumnado, es preciso trabajar sobre la conciencia acerca de lacras de la sociedad actual del tipo de la que hemos analizado en este proyecto. Máxime en materias de naturaleza eminentemente social, cuya responsabilidad sobre la adopción de conciencia crítica por el alumnado es mayor si cabe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bellagio-Harvard Guidelines on the Legal Parameters of Slavery, 2012. https://glc.yale.edu/sites/default/files/pdf/the_bellagio-_harvard_guidelines_on_the_legal_parameters_of_slavery.pdf [13 de diciembre de 2021].

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

Gobierno de España (2019). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre.

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, *22*, 41-60.

Quirk, J. (2007). Trafficked into Slavery. *Journal of Human Rights*, *6*, 181-207.

Sharma, N. (2005). Anti-Frafficking Rhetoric and the Making of a Global Apartheid. *NWSA Journal*, *17*(3), 88-111.

Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: an Introduction*. Duke University Press.

8

CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA ONDAS-CALDAS A LA FORMACIÓN CIUDADANA Y AL ALCANCE DE LOS ODS

Angélica María Rodríguez Ortiz
María del Carmen Vergara Quintero

1. CIUDADANÍA: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

La formación ciudadana ha sido, sin duda alguna, un tema de vital interés a lo largo de la historia. Desde la Antigüedad la formación de hombres virtuosos ha estado latente como un problema propio de la escuela y la sociedad. En las sociedades democráticas de occidente, la responsabilidad del ejercicio de la ciudadanía, en un sistema en el que se anhela la justicia social, trae implícita la preocupación latente por los problemas sociales, morales y políticos. La abstinencia que se evidencia en las elecciones de las últimas décadas en Colombia[1] y problemas como discursos de odio, noticias falsas, corrupción, mala administración de recursos públicos, entre otros que subyacen a las malas decisiones de quienes gobiernan son factores detonantes que hacen que, desde la didáctica de las ciencias sociales, se considere la formación de ciudadanos críticos como la única opción para un verdadero cambio que permita una mejor toma de decisiones en la vida cotidiana y que asegure el bienestar del otro igual.

La formación ciudadana empieza a ser vinculada de manera intencional en los currículos de los proyectos educativos. Desde directrices nacionales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha tomado los lineamientos de Chaux et al., (2004) y Chaux y Silva-Ruiz (2005), para pensar la formación ciudadana desde el fortalecimiento de tres grandes competencias: *cognitivas, emocionales y comunicativas*. De tal forma que, como lo exponen Oxley y Morris (2013), se transformen las prácticas de aula y se aporte a la construcción de la paz y de la ciudadanía

[1] En Caldas, por ejemplo, hubo una abstención de 46.39% en las pasadas elecciones, como lo muestran los estudios de Miguel Alzate.

global. Visto así, "la escuela sigue siendo un agente relevante y privilegiado para la socialización de actitudes, valores, estereotipos, imágenes, juicios y prejuicios en orden de conseguir una sana y abierta convivencia en un mundo intercultural con gente de otros pueblos, culturas, religiones y razas" (Calvo, 1989, p. 10).

La formación ciudadana que se promueve con el programa Ondas se aborda desde los problemas sociales relevantes (Oller, 2011) que niños, niñas, jóvenes y maestros coinvestigadores identifican en su contexto para comprenderlos y mejorar los aprendizajes en torno a los mismos, en aras de plantear posibles soluciones, desde el conocimiento que se construye en las diferentes áreas del saber en cada línea de investigación.

Reconociendo la variedad etnogeográfica de Caldas, los proyectos de investigación, en especial, los que se presentan en el campo de las ciencias sociales, humanas y en las ciencias naturales, propenden por estudiar y rescatar la identidad cultural de los territorios. Proyectos en los que la memoria histórica (Pagès, 2005; Pagès y Santisteban, 2010; 2014) cobra gran relevancia para comprender el contexto, así como la valoración de los aportes de la riqueza musical, cosmogónica, natural –en especial la botánica– y los saberes ancestrales que son una muestra sobre cómo poner en diálogo a la ciencia con la vida e historia del territorio; una forma de conocer y comprender la cultura y el trasegar social; una invitación para que los niños, niñas y jóvenes se reconozcan como sujetos sociales e inicien procesos de deconstrucción de la alteridad (Tosar y Santisteban, 2016).

En este sentido, al evaluar los aportes del programa Ondas en Caldas en torno a las vocaciones científicas y a la formación ciudadana se ha identificado que los proyectos llevados a cabo en las instituciones educativas promueven el desarrollo de procesos metacognitivos, argumentación, trabajo en equipo, liderazgo, reconocimiento del otro para la co-construcción, el planeamiento de hipótesis y posibles soluciones a los problemas abordados. Intencionalmente, se fortalecen también habilidades para el diálogo, la comunicación asertiva, la discusión en medio del respeto; así como el reconocimiento de la multiperspectividad. Se favorecen espacios para crecer en la ciencia en los que prima el trabajo colectivo. Elementos esenciales para el ejercicio de una ciudadanía crítica; máxime si se considera que la realidad social, no es más que una construcción colectiva, en la que el lenguaje –como institución social más básica– juega un papel elemental (Searle, 1969).

En este proceso, las habilidades socioemocionales resultan ser un requerimiento entonces para trabajar en tres grandes dimensiones del ser social: la interpersonal (por su convivencia con el Otro); la intrapersonal (para el autoconocimiento y autorregulación emocional) y la sensibilización ambiental (para el cuidado de lo otro). Dimensiones que entran en juego en la formación ciudadana, pues solo en la medida que aprendamos a convivir, a cuidar del

Otro y de lo otro (Ricoeur, 2006) se podrá pasar al reconocimiento de sí, como una prioridad para la responsabilidad asumida en el cuidado de los bienes y recursos públicos de los que todos somos responsables.

1.1. El programa Ondas-Caldas y su aporte a la formación ciudadana

El programa Ondas Colombia, patrocinado por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Minciencias) es una estrategia para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en Ciencia, Tecnología e Innovación, dirigido a la población infantil y juvenil colombiana, a través de la investigación formativa usada como estrategia pedagógica y didáctica. Esta estrategia se implementa de manera descentralizada en todo el país, a través de los lineamientos metodológicos, pedagógicos y operativos en sus proyectos tipo; los cuales se adaptan según los requerimientos de cada región y departamento.

En Caldas (Colombia), dicho programa ha estado activo desde el año 2001. A partir del año 2002, la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) ha acompañado los procesos del programa con asesorías pedagógicas y didácticas para los asesores pedagógicos y los maestros coinvestigadores que diseñan y llevan a cabo los proyectos de investigación en sus instituciones educativas, con el fin de fortalecer una cultura de ciencia, en la que la formación ciudadana resulta esencial para todos los proyectos en todas las líneas de investigación de las diferentes áreas del saber, ya que la generación, gestión y apropiación del conocimiento científico posibilita el ejercicio democrático de la ciudadanía.

Caldas es un departamento de Colombia que cuenta con 27 municipios; en cada uno de estos Ondas ha estado presente en las instituciones oficiales de educación básica y media, de la zona rural y urbana. En la actualidad, además de realizar este proceso de acompañamiento pedagógico y didáctico, la UAM realiza como contrapartida el proyecto de evaluación de resultados del programa Ondas 2020-2022, enfocando su estudio en el desarrollo de habilidades científicas como la planeación, formulación de hipótesis e inferencias y en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la toma de decisiones responsables, conciencia del otro y lo otro, autogestión emocional, interacción social, autorregulación y resolución de problemas. Habilidades que contribuyen a una formación de ciudadanos críticos, capaces de comprender su entorno y transformar su realidad.

Así, a partir del proyecto Ondas-Caldas se fortalecen las vocaciones científicas y ciudadanas de los niños, niñas y jóvenes; dado que, permite a los maestros coinvestigadores acercarse con sus estudiantes a problemas y fenómenos anclados al contexto, vinculando con ello los problemas socialmente relevantes del territorio para formar ciudadanos capaces de plantear soluciones a sus problemáticas y capaces de responder al contexto global (González-Valencia, Ballbé, Ortega-Sánchez, 2020).

A través de líneas de investigación en salud y medicina, ciencias sociales y humanas, ciencias naturales, ciencias agrícolas e ingeniería y tecnología, los proyectos trabajados con los niños, niñas y jóvenes aportan a la formación de ciudadanos críticos y a generar espacios democráticos a través de la generación de una cultura científica. Podría decirse, siguiendo los aportes de Pagès, que el programa Ondas aporta al propósito fundamental de la escuela "formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro" (2019, p.56); puesto que los lleva a conocer, pensar y transformar su entorno.

Formar ciudadanos globales implica formar seres capaces de pensar y dialogar con los otros, lo Otro y la institucionalidad (Tully, 2014). Por ello, en los proyectos de investigación Ondas, los niños, niñas y jóvenes pasan a ser los actores centrales que comprenden su entorno, su espacio, su historia y el rol que desempeñan en la construcción de la realidad social en la que habitan (Pinochet y Pagès, 2016). Así, desde el reconocimiento de su entorno y de los problemas que conciernen a cada municipio se aporta a una educación de calidad, con la que a su vez se contribuye al alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la ONU para la agenda 2030.

2. CIENCIA Y CIUDADANÍA: UN ESCENARIO PARA APORTAR A LOS ODS

Según lo reportado por la ONU, los objetivos de desarrollo sostenible propuestos y aprobados para la agenda 2030 son una apuesta para que las sociedades y gobiernos estatales planteen propuestas y proyectos que permitan mejorar la calidad de vida de los habitantes. Razón por la cual, los 17 objetivos se han ido vinculando en los planes de desarrollo de los países y de las regiones. En Caldas, por ejemplo, el Plan de Desarrollo Departamental (PDD) ha sido estructurado pensando en cómo desde los diferentes sectores, incluido el sector de la educación, se puede contribuir a su alcance.

Pensar en la creación de una cultura científica y ciudadana, como lo ha planteado el programa Ondas-Caldas, en la que se apuesta por la democratización del conocimiento desde la educación básica y media resulta ser a mediano y largo plazo una apuesta por alcanzar un territorio sostenible y sustentable. Un territorio en el que existan comunidades conscientes de su rol para el cambio y para la construcción de un entorno equitativo en el que desde la educación se brinden las oportunidades para el desarrollo de las capacidades requeridas para ejercer una ciudadanía local y global (Nussbaum, 2000; 2012). Así, desde la infancia se pueden pensar y abordar, desde procesos de investigación formativa en los que se articulen esfuerzos de diferentes actores, una educación de calidad (ODS 4) que contribuya al conocimiento del territorio y sus problemas.

Fortalecer intencionalmente capacidades para la ciencia y para la ciudadanía permite, entonces, aportar para dar solución a los problemas de igualdad de género (ODS5) en el territorio caldense; ya que la evaluación del programa en Caldas ha permitido evidenciar que el 60% de las madres se dedican solo a las labores del hogar y, de la totalidad de madres, el 22% son cabezas de hogar, marcando la desigualdad de género; algo que continúa creciendo, si se tiene en cuenta que solo el 4% de estas llegan a ser profesionales y el 1% tienen títulos de formación de posgrado.

De ahí la importancia del programa Ondas, pues genera espacios para que estas familias vean en la ciencia una opción para reconocerse como ciudadanos activos que desde su participación y sus acciones transforman el territorio, al vincular en sus investigaciones los problemas relevantes que están latentes en el contexto.

De igual forma, los proyectos en las líneas ciencias naturales, en ingeniería y en salud permiten que los estudiantes y sus familias aporten al cuidado de los recursos hídricos (ODS 6) y desde este proceso formativo, en sinergia con instituciones como Bios, la Chec y la UAM, se ofrezcan espacios de discusión y capacitación para maestros co-investigadores, escolares y sus familias en aras de comprender que desde la bioeconomía se puede contribuir a un desarrollo sostenible en el que se generen energías limpias (ODS7), se realicen acciones por el clima (ODS13) y por el cuidado de los entornos terrestres (ODS15), dado el alto porcentaje de ruralidad de Caldas.

De igual forma, gran parte de estos proyectos se centran en el aprovechamiento de los recursos naturales y culturales de la región. Los jóvenes y sus familias ven, en estos, nuevas formas de empleo. Como lo han manifestado sus maestros, "empiezan a construir sus proyectos de vida" y vinculan a las familias en sus investigaciones. Minería, agricultura, artesanías, productos orgánicos, turismo, entre otros, son algunas prácticas que han trascendido las aulas de investigación para dar vida a nuevos emprendimientos. Proyectos que tienen su génesis en Ondas y aportan al desarrollo de la región. Son 7.700 familias caldenses las que cada año se favorecen con su participación en Ondas. Lo que contribuye al cierre de brechas urbano-rurales, a la generación de sociedades igualitarias (ODS10) y pacíficas (ODS16), dado que Ondas otorga recursos para que, sin importar la institución y su ubicación, se puedan llevar a cabo los proyectos de investigación formulados y aprobados en cada convocatoria anual.

3. RESULTADOS MEDIBLES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES

3.1. Habilidades de pensamiento científico

Los resultados develan que en torno a la habilidad de planificación o planeación se presenta un avance casi del 50% durante este año. En 2020, con la prueba de entrada, solo el 22% de los niños alcanzaron procesos de

planificación y en 2021, 44.1% de ellos. No obstante, se sigue por debajo de la media en los estudiantes que logran planear y realizar razonamientos sobre sus selecciones a la hora de realizar este proceso.

A partir de la intervención con los proyectos Ondas, se han podido ver avances no solo en la planeación de las acciones, sino en la capacidad argumentativa y la toma de decisiones a la hora de planear. Estos son elementos esenciales para el ejercicio de una ciudadanía crítica.

En cuanto a la formulación de hipótesis, en 2020 solo el 14,8 % formulaba hipótesis coherentes y argumentadas; al finalizar el año de intervención el 18,8 % alcanzó este proceso; lo que a su vez contribuye en gran medida para la resolución de problemas. De igual forma, se observó que las razones brindadas en torno a las hipótesis son mayormente afortunadas, pues el 89,1% atribuyen la flotabilidad del objeto (moneda, trozo de manera, lápiz y balón) al material y 94,6 % afirman que el tamaño no importa. Lo que evidencia que no solo se dejan llevar por las percepciones, sino que vinculan otros elementos que da el conocimiento sobre determinadas situaciones y características planteadas en los problemas.

Con relación a la capacidad de inferencia, los resultados arrojaron que en 2020, 42,8% de los estudiantes realizaban inferencias, en su mayoría de orden inductivo; para 2021 el 49,5% de los niños realizaban inferencias correctas, aunque gran parte de ellas fueron de orden inductivo[2].

3.2. Habilidades socioemocionales

En 2020, 41% de los estudiantes que se enfrentaban a un problema en la interacción social no gestionaban el mismo, el 23% hablaba con la persona indicada para resolverlo y el 4,5% lo evadían. En 2021, se pudo evidenciar que los estudiantes mejoraron en la gestión y resolución de conflictos interpersonales. Solo el 1,2% acepta que continúa evadiendo la situación. 35,6% recurre al diálogo para solucionarlos. Con relación a la toma de decisiones en grupo se pasó del 9 % al 16,3%; es decir, han aprendido a tomar decisiones de forma colectiva. En cuanto a la resolución de problemas que va de la mano con la planeación, los estudiantes ante las situaciones estudiadas en los proyectos reconocen que es fundamental buscar soluciones a través del conocimiento y para el bien común, pasando así de un 30,6% a un 42,6%.

Algo similar acontece con el control de las emociones. Se pasa de un 28,1% que gestionaban y controlaban sus emociones al 35,6%; lo que a su vez favorece el trabajo en equipo. Se potenció la capacidad de comunicar sus ideas y valorar de las de los demás, algo que se evidencia cuando el 47,5% de

[2] Los avances para este año no son tan altos como se esperaban, podría inferirse que ello se debió a la pandemia y los procesos de virtualidad a los que muchos de los niños no pudieron acceder de la mejor manera, ya que o bien no contaban con dispositivos para acceder a las clases o bien la Internet no era la mejor, dada la ubicación en zonas de difícil acceso a este recurso.

estudiantes afirman que todas las ideas de sus compañeros son importantes. Por último, las respuestas brindadas permiten ver elementos como la empatía, la construcción colectiva y el principio de la igualdad; ya que el 71,3% expresan felicidad al aceptar las ideas de otros, por la pertinencia de estas y no por quién las exprese o por su género.

Es fundamental anotar que estas habilidades que son propias del pensamiento científico y las socioemocionales resultan ser vitales en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la asunción de posturas razonadas y razonables que se esperan de un ciudadano activo y crítico. En conclusión, el fortalecimiento de estas habilidades desde el proyecto Ondas contribuye en gran medida al alcance de los ODS enunciados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvo, T. (1989). *Los Racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Popular

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Alianza editorial S.A.

Chaux, E., Lleras J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De Los Estándares al Aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes.

Chaux, E. y Silva-Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana De Facultades De Educación Ascofade.

González-Valencia, G., Ballbé, M. y Ortega-Sánchez, M. (2020). Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. *Social Sciences.* 9, 65, 2-19 https://doi.org/10.3390/socsci9050065

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: the capabilities approach.* Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Síntesis.

Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies,*61(3), 301-325. https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393

Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 44* (1). 45-55.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 5*, 5-22. https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 64* (1). 8-18.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Servei de Publicacions.

Ricoeur, P. (2006). *Los caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de cultura económica.

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M-C., Castellví, y J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education,* 32 (2), 185-212. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875

Searle. J. (1969). *Speech Acts.* Cambridge: University Press.

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. García Ruiz; Arroyo, A; Andreu, B.(eds.). En: *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (674K683). Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Tully, J. (2014). *On Global Citizenship. In Dialogue*. Bloomsbury Academic.

Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 11 (2), 1-20.

9

EL CINE DE LOS AÑOS 60 PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

Salvador Mateo Arias Romero
María Pilar López García

1. INTRODUCCIÓN

El cine desde sus inicios ha sido un valioso recurso educativo en el aula. Su uso está condicionado por diversas variables en función del tipo de curso en el que se utilice, por eso su utilidad se extiende desde la educación infantil hasta la educación superior por ser un instrumento artístico y educativo (ya sea ofreciendo fragmentos de escenas o bien usando cortos y largos), cuyo objetivo esencial es despertar la curiosidad en el alumnado por diversos contenidos socioculturales, artísticos, literarios y lingüísticos, por citar algunos de sus múltiples rendimientos.

En este trabajo mostramos una investigación sobre el uso del cine para la enseñanza-aprendizaje de contenidos socioculturales. Esta experiencia ha sido llevada a cabo en la Universidad de Granada durante el curso 2020-2021 con alumnos del primer curso del Grado en Educación Primaria dentro de las asignaturas de *Patrimonio histórico y cultural* y *Didáctica de la Lengua I*. La finalidad de esta indagación ha consistido en ampliar otro trabajo previo realizado en las mismas asignaturas sobre la enseñanza de significados culturales a través del cine.

Partimos de la idea de que para los docentes el cine es un recurso apropiado en cualquier tipo de enseñanza y así aparece contemplado en el *Currículo básico de Educación Primaria* (2014) en todos los ciclos formativos, dado su carácter didáctico (fomenta el pensamiento crítico y predispone al aprendizaje) y motivador.

La justificación de este trabajo se ajusta a dos dificultades previstas a la hora de trabajar el cine en las clases: el tiempo y el esfuerzo que se necesita para seleccionar películas adecuadas y organizar actividades que tengan un buen rendimiento didáctico. Por esta razón, les propusimos a los alumnos del Grado elaborar un modelo de guía didáctica para trabajar contenidos socioculturales.

Para ello, elegimos la década de los años sesenta en España, ya que el cine en blanco y negro siempre supone un reto importante por ser menos conocido e incluso menos apreciado por el alumnado.

1.1. Objetivos

El objetivo principal del estudio que presentamos ha sido utilizar un corpus cinematográfico del cine español de los años 60 para analizar los significados socioculturales que aparecen en esta selección y reflexionar sobre sus aplicaciones didácticas.

Como objetivos específicos que se desean alcanzar destacamos: a) usar el cine como herramienta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de asignaturas transversales; b) detectar las limitaciones de los contenidos cinematográficos en el aula de Educación Primaria; c) revisar y proponer el uso de la guía didáctica como instrumento para el trabajo con películas en el aula.

2. ESTUDIOS PRECEDENTES

Si profundizamos en los copiosos estudios sobre el cine en el aula (De la Torre, 1996; Loscertales y Núñez (2001), Martínez-Salanova Sánchez (2003), De la Torre, Pujol, y Rajadell, 2005), observaremos que todos coinciden en destacar las valiosas utilidades de este recurso en el plano didáctico. Por su parte, los estudios de Gispert (2009) y Fernández Ulloa (2012), ponen de manifiesto la relación directa del cine con los medios audiovisuales y, en general, con todos los medios de comunicación y las metodologías didácticas; en definitiva, la relación que existe entre el cine y la enseñanza. Ambrós y Breu (2007) exponen que una película puede tener diferentes lecturas, como sucede con el texto literario, lo cual implica que el cine sea una fuente inagotable de recursos para introducir elementos de la historia, el arte, la literatura, la lengua, la filosofía, la naturaleza y la sociedad, lo cual lleva implícita la idea de que el alumnado está aprendiendo y siendo educado de forma distendida, como indican Almacellas (2004), Marín y González (2006) y Tuvilla Rayo (2013), al considerar estos estudios el uso formativo del cine para la mejora de los conocimientos de los espectadores.

Otro aspecto destacado por Martínez-Salanova Sánchez (2003) es que el cine, además de estar unido al resto de materias y a diversos conceptos, se ve influido e íntimamente relacionado con la lectura, la cual es una de las principales destrezas a desarrollar en el *Currículum de Educación Primaria*; no olvidemos que, desde sus comienzos, el cine se ha valido de la obra literaria, por tanto, la posible pasividad ante la pantalla puede ser dinamizada e imple-

mentada con la lectura, y esta, a su vez, se enriquece con todo tipo de imágenes (Martínez-Salanova, sf).

A la vista de los resultados de los múltiples estudios sobre el cine en todas las etapas educativas y formativas, se puede afirmar que para trabajar el cine en el aula de Primaria se requiere cierta formación del futuro profesorado desde los estudios del Grado. Actualmente, nadie pone en duda que el cine es un recurso muy atractivo y motivador para el alumnado por su alta rentabilidad de transmisión de conocimientos, sin embargo, el uso de este recurso requiere también una gran preparación para diseñar actividades y tareas que sean significativas y lúdicas.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y CORPUS CINEMATOGRÁFICO

Como hemos argumentado más arriba, este trabajo forma parte de otro proyecto más amplio sobre el uso del cine y las TIC en diversos contextos formativos. La primera fase del estudio se realizó al principio del segundo semestre del curso 2020-2021 y en él participaron 77 alumnos de la asignatura de *Didáctica de la Lengua I* y 75 alumnos de la asignatura de *Patrimonio histórico y cultural*. Los resultados del primer trabajo desvelaron aportaciones interesantes sobre la transversalidad de las dos asignaturas en lo concerniente a las interrelaciones de elementos lingüísticos y culturales en una muestra de 13 películas españolas de la década de los años 50. Por esta razón, y a petición de los alumnos que participaron en esta experiencia, decidimos ampliar el estudio con otra muestra de 8 películas de los años 60 para abordar con detenimiento la elaboración de una guía didáctica que fuese útil y amplia para el visionado de películas en general y de las películas que se usan en el aula de Educación Primaria en particular.

La segunda fase de este trabajo también se llevó a cabo en el segundo semestre, pero al ser experiencia voluntaria, y coincidir con el final del semestre, se redujo el número de participantes y en esta ocasión participaron 48 alumnos de la asignatura de *Didáctica de la Lengua I* (9 subgrupos de discusión) y 59 alumnos de la asignatura de *Patrimonio histórico y cultural* (12 subgrupos de discusión), lo cual suma un total de 107 participantes.

En esta ocasión se proporcionó un *corpus* de 8 películas españolas estrenadas en la década de los sesenta en España. Los criterios de selección giran en torno a la visión de la sociedad española de la época, actualmente denominada la sociedad origen del fenómeno *baby boomer*, es decir, españoles nacidos entre 1957 y 1977, los cuales nacieron en plena dictadura franquista y posteriormente vivieron la transición hacia la democracia; son los hijos de los padres de la posguerra española. Para estudiar el contexto sociocultural del nacimiento de esta generación

recurrimos a estas ocho producciones españolas que reflejan, desde la crítica severa e incluso absurda, una sociedad que no tiene cubiertas sus necesidades básicas y que despierta a una Europa avanzada que hace tambalear los valores existentes en la sociedad española, produciéndose un desprestigio de lo rural frente a lo urbano, de lo tradicional frente a lo moderno, dando un giro en el pensamiento hacia una visión de futuro donde no tienen cabida los elementos tradicionales.

3.1. Corpus cinematográfico[1]

La selección del corpus se hizo teniendo en cuenta ocho títulos populares en el panorama cinematográfico de la época. Además se tuvo en cuenta en la preselección el contenido de símbolos de significado sociocultural para trabajar contenidos de la sociedad española de la década de los 60 (Tabla 1).

Tabla 1. Vorpus cinematográfico. Cine español de la década de 60

Año	Director	Título
1960	Marco Ferreri	El cochecito
1960	Edgar Neville	Mi calle
1961	Fernando Palacios	Tres de la Cruz Roja
1962	Fernando Palacios	La gran familia
1963	Luis García Berlanga	El Verdugo
1966	Pedro Lazaga	La Ciudad no es para mí
1967	José María Forqué	Un millón en la basura
1969	Pedro Lazaga	Abuelo Made in Spain

Fuente: Elaboración propia

4. METODOLOGÍA

En este estudio se ha seguido una metodología cualitativa, de corte autoetnográfico utilizando grupos y subgrupos de discusión a los que se les dieron una serie de pautas para la observación y posterior discusión sobre los elemen-

[1] La información y títulos de estas películas se puede encontrar en: Filmoteca Española. https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/cine/mc/fe/portada/accesocolecciones.html; y en Cineconñ. https://cineconn.es/cine-espanol/cine-clasico/cine-espanol-de-los-60/

tos analizados. Posteriormente, se discutieron los resultados y se unificaron los elementos coincidentes más relevantes. Este tipo de metodología basada en la producción de datos descriptivos proporcionados por las personas que han participado en el estudio (Aravena y Quiroga, 2018) permite este tipo de estudio tomando como muestra las respuestas habladas o escritas por parte de los participantes, lo cual supone el procesamiento y análisis de datos objetivos.

En el caso que nos ocupa, el estudio ha sido dirigido hacia el análisis de diversos significados socioculturales de la sociedad española de la década de los 60 mediante la observación y anotación de datos encontrados en una muestra de producciones de los años 60 con objeto de buscar y analizar una serie de contenidos socioculturales significativos de época.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La experiencia llevada a cabo produjo una doble repercusión: en primer lugar, los participantes constataron que en el corpus de las ocho películas se podía ver fácilmente el funcionamiento de la sociedad española de los años 60, desgranando sus significados socioculturales, los cuales fueron categorizados en cinco amplios apartados: a) estereotipos y símbolos de significado cultural; b) marcas de identidad y grupos sociales; c) comportamientos sociales y costumbres españolas; d) socialización y tipo de familia; e) herencia cultural (Tabla 2).

TABLA 2. Relación de significados culturales

Año	Director	Título	Significados culturales
1960	Marco Ferreri	El cochecito	-Socialización y tipo de familia: el protagonista es el abuelo que decide comprarse un cochecito de discapacitado motorizado ya que todos sus amigos pensionistas poseen uno. La familia se niega ante el capricho del anciano, pero él decide vender todas las posesiones de valor para comprárselo. -Marcas de identidad: el humor absurdo retrata el comportamiento de una sociedad basada en la envidia, en la competitividad, la cual está llena de figuras muy propias de la idiosincrasia española.
1960	Edgar Neville	Mi calle	-Herencia cultural: visible en los personajes y los lugares que aparecen en la película como el Madrid isabelino (la acción se sitúa de forma simulada en la calle S. Pedro). Se ven las casas burguesas, los viejos palacios, toda clase de comercios y hasta un café cantante.

1961	Fernando Palacios	Tres de la Cruz Roja	-Comportamientos y costumbres españolas: reflejadas en tres hombres apasionados del fútbol que descubren que con el uniforme de camilleros de la Cruz Roja pueden entrar en cualquier campo. -Formas de interacción: argucias para ver cualquier partido gratis (picaresca española). -Herencia cultural: percibida en escenarios donde se ven el Estadio Santiago Bernabéu, el Paseo de la Castellana, el Hipódromo de la Zarzuela, la calle de María de Molina y la Gran Vía con calle Alcalá.
1962	Fernando Palacios	La gran familia	-Socialización y tipo de familia: película muy representativa de los años 60. Destaca el modelo de familia numerosa: padre pluriempleado y madre ama de casa. -Herencia cultural: reflejada en escenas de Madrid como gran ciudad. Destacan lugares como la Plaza Mayor.
1963	Luis García Berlanga	El Verdugo	-Marcas de identidad: humor grotesco representado por un empleado funerario que proyecta emigrar a Alemania para convertirse en un buen mecánico. -Comportamientos y costumbres españolas: la novia del protagonista es hija de un verdugo profesional que al sorprenderlos en la intimidad los obliga a casarse y persuade a su yerno para que solicite la plaza que él está a punto de dejar vacante por jubilación. Esto, además de proporcionarle sostén económico al matrimonio, les garantiza una vivienda. El protagonista acepta este trabajo con el convencimiento de que jamás surgirá la ocasión de ejercer este ignominioso oficio.
1966	Pedro Lazaga	La ciudad no es para mí	-Herencia cultural: se muestra la ciudad de Madrid a principios de los años 60 con su crecimiento y expansión, sus monumentos más famosos. -Comportamientos y costumbres españolas: película centrada en la dicotomía campo/ciudad. Se observa la aceptación de los cambios económicos, sociales y el rechazo de los cambios morales en la estructura familiar (hombres/mujeres).
1967	José María Forqué	Un millón en la basura	-Herencia cultural: película ambientada en Madrid, años 60. -Socialización y tipo de familia: se muestra la crisis económica de un matrimonio de la época que encuentra un millón de pesetas en la basura. -Marcas de identidad: humor asociado a un tipo de comedia neorrealista con carga religiosa.

1969	Pedro Lazaga	Abuelo Made in Spain	-Comportamientos y costumbres españolas: se repite la dicotomía campo/ciudad. Las hijas del protagonista han marchado a Madrid y cada una ha seguido distintas suertes en sus vidas, olvidando sus orígenes y relacionándose con la clase burguesa. -Socialización y tipo de familia: se destacan las relaciones sociales y familiares (abuelo y nietos), el egoísmo familiar, la hipocresía social.

Fuente: Elaboración propia

La segunda consecuencia derivada de las observaciones de los grupos de discusión consistió en hacer una propuesta de diseño de una guía didáctica para el visionado de películas. El alumnado observó que este corpus de películas (y otras selecciones) en las que aparece reflejada la sociedad española constituye *per se* un elemento educativo bastante significativo para desvelar contenidos históricos, socioculturales y lingüísticos, haciendo visible la transversalidad de varias asignaturas. Esta idea motivó que los grupos de discusión pensaran en el uso de películas en el aula de Educación Primaria y orientaran la elaboración de dicha guía atendiendo a serie de unos criterios didácticos que fuesen claros y analíticos, con objeto de evitar la improvisación al usar el cine como herramienta didáctica. En otros estudios precedentes (Martínez Salanova, 2003) se han hecho observaciones similares sobre la necesidad de seguir este tipo de guías didácticas para el uso de material fílmico u otros recursos audiovisuales. Tomamos como base recomendaciones de este estudio en el que se propone el seguimiento de unas pautas precisas para que el visionado de material fílmico tenga sentido en el aula teniendo en cuenta cuatro parámetros:

A) Elaboración de una ficha técnica y argumento: su utilidad radica en proporcionarle al alumnado el contexto de la película, describiendo someramente la sinopsis de la misma, y relacionándolo al mismo tiempo con los contenidos de las materias que se pretenden abordar.
B) Antes de la proyección de la película: realizar actividades de aproximación a la temática a través el título, de palabras claves y/o conceptos destacados para llamar la atención de los alumnos sobre lo que van a ver o para tener una idea del conocimiento previo del alumnado sobre la temática que se va a abordar, el grado de interés (motivación). El interés principal de estas actividades está focalizado en despertar la curiosidad por el contenido de la película que van a ver, sin ofrecer datos importantes para mantener activa la motivación.
C) Mostrar algunas secuencias: su interés estriba en despertar ideas, percepciones y sentimientos sobre determinadas escenas significativas de la película. La técnica más utilizada es la de hacer preguntas sobre lo que ven o hacer hipótesis sobre lo que pasará en otras escenas o sobre el tema principal y otros temas secundarios.

D) Tras la proyección de la película: consistente en crear actividades (individuales o grupales) para comentar y reflexionar sobre lo que se ha visto y aprendan los contenidos que han sido objeto de estudio a través del cine.

En definitiva, el modelo de Pereira Domínguez (2005) propone una segmentación básica de tareas de descripción técnica del largometraje, de previsionado, y posvisionado del mismo; por esta razón, se elaboró un modelo consensuado de guía didáctica para el visionado de películas que ofrecemos en el siguiente apartado de forma simplificada.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tras analizar los resultados de las películas seleccionadas por los 21 subgrupos de discusión y las fuentes de información utilizadas para su elaboración, se decidió aplicar un método de análisis basado en la implementación de una guía didáctica para trabajar contenidos educativos a través del cine; para tal fin se propuso la guía que sigue:

TABLA 3. Guía didáctica para el visionado de películas

Director: Año: Título:	
Curso al que va dirigida: Temporalización:	
Justificación del material fílmico	Se expresará la justificación del material y se argumentará su inclusión en el curso (asignaturas) y los fundamentamos para incluirlo en la programación. Se relacionará con otros contenidos curriculares.
Objetivos didácticos generales y específicos	Se articularán las capacidades que queremos desarrollar en los alumnos. Los objetivos deben ser didácticos y estar enmarcados en la programación. Se hará referencia a las competencias básicas. Se expresarán los logros de aprendizajes que se quieran conseguir después del visionado, relacionándolos con los contenidos.
Contenidos	Se enumerarán los contenidos principales y secundarios que aparecen en el material fílmico. Se relacionarán con otros contenidos curriculares transversales.
Secuenciación de actividades y tareas	Se relacionarán ordenadamente las tareas (entendidas como acciones) que realizarán los alumnos para conseguir los objetivos a través de los contenidos señalados. Para cada una de ellas, se debe señalar el tiempo previsto. Las actividades tendrán diversos fines como la verificación de conocimientos, la motivación e interés por el tema/s. Se explicará el desarrollo de las actividades y tareas para conseguir los objetivos, así como la metodología elegida. Se describirá el método de evaluación de las actividades como criterio para evaluar lo aprendido. Pueden incluirse actividades complementarias fuera del aula.

Recursos y materiales	Relación de los materiales que necesitamos para el visionado de la película y el desarrollo de actividades y tareas.
Instrumentos de evaluación	Se describirán los diferentes instrumentos de evaluación que se usarán para el desarrollo de los objetivos (observación directa e indirecta, realización de actividades y tareas, anotaciones antes, durante y después del visionado…) Se expresarán los criterios de evaluación. Se elaborará una rúbrica para la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

7. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Es indudable que el cine en el aula es un recurso atractivo en cualquier etapa educativa. En este trabajo hemos expuesto una indagación hecha con alumnos del Grado para determinar cómo se pueden detectar y analizar significados socioculturales en una muestra de películas españolas producidas en los años 60.

En relación a los objetivos de dicha investigación, se comprobó que los alumnos universitarios, trabajando en subgrupos de discusión, fueron capaces de analizar la muestra detectando dichos significados culturales y además hicieron diversas propuestas didácticas basadas en la elaboración de una guía para el visionado de material fílmico (cortos, largos y documentales).

La principal aspiración de este estudio responde a la ampliación del conocimiento de los futuros docentes que han empezado a cursar el Grado en Educación Primaria con objeto de relacionar los conocimientos teóricos y prácticos para llevar el cine al aula y aprovechar con pericia los recursos cinematográficos en la práctica docente.

El logro de los objetivos de partida no está exento de limitaciones en cualquier tipo de estudio, por esta razón, hay que considerar aspectos más débiles como la conformidad con la muestra de material fílmico seleccionado, la posibilidad de ampliación de dicho material, la dificultad de trabajarlo en sus grupos de discusión (no todos los grupos ofrecieron respuestas homogéneas, ni trabajaron de la misma forma el material que se les proporcionó, ni manifestaron la misma motivación por la experiencia). No obstante, hemos de destacar que la experiencia ha originado una importante reflexión sobre la necesidad de usar guías didácticas para el visionado de películas en el aula. En principio aquí se ha ofrecido un posible modelo que será mejorable en un futuro, sin duda, pero ha tenido como fruto una forma de avance (y desafío didáctico) para seguir indagando sobre las casi inagotables posibilidades que ofrece el séptimo arte (actual y retrospectivo) y los contenidos que se derivan e interrelacionan de su estudio.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almacellas, M. Á. (2004). *Educar con el cine.* Ediciones Universitarias Internacionales.

Ambrós, A. y Breu, R. (2007) *Cine y Educación: El cine en el aula de primaria y secundaria.* Graó Editorial.

Aravena, F. y Quiroga, M. (2018). Autoetnografía y directivos docentes: una aproximación experiencial a las reformas educativas en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (2), 114-125. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1600

De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Octaedro.

De la Torre, S., Pujol, M.A., y Rajadell, N. (2005). *El cine un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine.* Narcea.

Fernández Ulloa, T. (2012). La importancia del uso del cine como medio educativo para niños. *Ocendi. Educamedia.* http://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medioeducativo-para-ninos/

Gispert, E. (2009). *Cine, Ficción y Educación.* Laertes.

Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social.* Octaedro.

Marín, V. y González, I. (2006). *El cine y la educación en la etapa de Primaria*. Aula de Innovación Educativa. Universidad de Córdoba.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). *Importancia del cine en educación*. http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cineeducacion.htm

Martínez-Salanova Sánchez, E. y Pérez Rodríguez, M.ª A. (*sf*) *Orientaciones sobre cómo trabajar el cine en las aulas de infantil y primaria*. https://educomunicacion.es/cineyeducacion/unidadesguiaorientaciones.htm

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). *BOE núm. 52*, pp. 19349-19420. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126

Torregrosa Carmona, J. F. (2006). *Los medios audiovisuales en la educación*. Alfar.

Tuvilla Rayo, J. (2013). *La educación en valores y la LOMCE. Clave para el profesorado*. Anaya.

10

LA LABOR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA CONSECUCIÓN DE LA PAZ COMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Antonio Luis Bonilla Martos
María José Ortega Chinchilla

1. INTRODUCCIÓN

Los países miembros de la ONU aprobaron en 2015, con la vista puesta en 2030, 17 objetivos encaminados a un desarrollo sostenible a nivel mundial para la mejora de las condiciones de vida de las personas en diversos ámbitos que ayuden a poner fin, o al menos aminoren, las enormes desigualdades y lacras que corroen el mundo, como son la pobreza o la paz entre otras.

Para alcanzar estos objetivos, y en concreto el objetivo 16 "Paz, justicia e instituciones sólidas" en el que nosotros nos vamos a centrar fundamentalmente, es importante la toma de concienciación de personas, entidades e instituciones, a través de diversas acciones de concienciación en las que la labor de la escuela es fundamental. Las diferentes instituciones locales, autonómicas, nacionales o internacionales en general, y las educativas en particular deben desempeñar un papel esencial en la consecución de los objetivos sostenibles.

Vamos a hacer hincapié en la paz y en la resolución de conflictos de modo pacífico, como hemos indicado anteriormente, puesto que la paz y la violencia conviven en las sociedades humanas (Muñoz, 2004, p. 28). Desde los niveles inferiores a los superiores del ámbito educativo este objetivo está presente en el desarrollo curricular tal como se aprecia en el contenido de diferentes asignaturas como Ciudadanía en la ESO, o Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario en el grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en cuyo programa educativo encontramos un tema dedicado expresamente al estudio de los valores, concretamente "Educación en valores desde las Ciencias Sociales", así el profesor Palma nos dice: "Es claro que los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales deben incluir el aprendizaje de valores, porque pocos dudan

de que el estudio de las formas de vida, las relaciones sociales, económicas o culturales, los personajes y los comportamientos del pasado, la guerra o la paz, las expectativas de futuro personales y colectivas llevan implícitos valores sociales" (2016, p. 217).

Las normas educativas deben de poner las bases a nivel curricular para abordar un tema tan importante, y el factor docente sensibilizar al alumnado a través de la realización de actividades y la enseñanza de conocimientos que den a conocer al alumnado los problemas en torno a este complejo asunto de la paz, la no violencia y la resolución pacífica de conflictos que empaña la convivencia humana desde los albores de la existencia.

Si nos acercamos a la última norma educativa aprobada en nuestro país, la LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, podremos observar que en su preámbulo recoge varios enfoques nuevos en la normativa educativa que resultan fundamentales para adaptar el sistema educativo español a las nuevas circunstancias sociales, entre ellas la que hace referencia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente dice:

> En cuarto lugar, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural… (LOMLOE, 2020)

Para alcanzar la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), es fundamental la concienciación, la colaboración y la implicación de todos los agentes sociales, desde las instituciones y organismos públicos y privados, ya que sin el aporte económico y normativo en muchos casos resulta imposible alcanzar las metas que se persiguen, pasando por las personas físicas, ya que a través de su actitud positiva facilitan la llegada a buen puerto.

La labor desarrollada en el ámbito educativo en los diversos niveles de enseñanza infantil, primaria, educación secundaria y bachillerato, es fundamental para que el alumnado tome conciencia de algunos de los problemas que aquejan a la sociedad a nivel mundial y la necesidad de encontrar soluciones que faciliten su resolución. En este sentido, es importante la difusión entre el alumnado de temas relacionados con la paz, así como que conozca los programas formativos, como escuela espacio de paz, y la existencia de figuras como el

mediador, orientador, espacios, como el aula de convivencia, que tienen como finalidad la resolución de conflictos de una forma pacífica para que la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible, entre ellos el número 16 al que nos hemos venido refiriendo sean una realidad. Sin embargo, no siempre, todos los alumnos son conscientes de su existencia, tal como veremos más adelante.

A nivel universitario en los estudios de grado de Maestro de Educación Primaria en la asignatura de segundo Didáctica de las Ciencias Sociales, uno de los siete temas que forman parte de su programa está dedicado precisamente a "Educación histórica y formación para la ciudadanía desde las CCSS", ahondando en el tema de valores, como la paz, la no violencia o la resolución de conflictos en el aula.

2. METODOLOGÍA

Centrándonos en el ODS relativo a la paz, para conocer la concienciación que tiene el alumnado de cómo se trabaja su consecución en las distintas etapas educativas, se usó como instrumento para conocer la opinión del alumnado un cuestionario que fue cumplimentado en el contexto del aula. Participaron en este muestreo 65 alumnos de 2º C, con edades comprendidas entre 18 y 23 años, estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de Ciencias Sociales durante el primer cuatrimestre del curso 2021-22. Los cuestionarios en los que se les hacía una serie de preguntas, cerradas y abiertas, de carácter cualitativo y cuantitativo (Flick, 2004), estaban agrupadas en cuatro bloques, los tres primeros relativos a los diferentes niveles educativos y el último al ámbito profesional y personal.

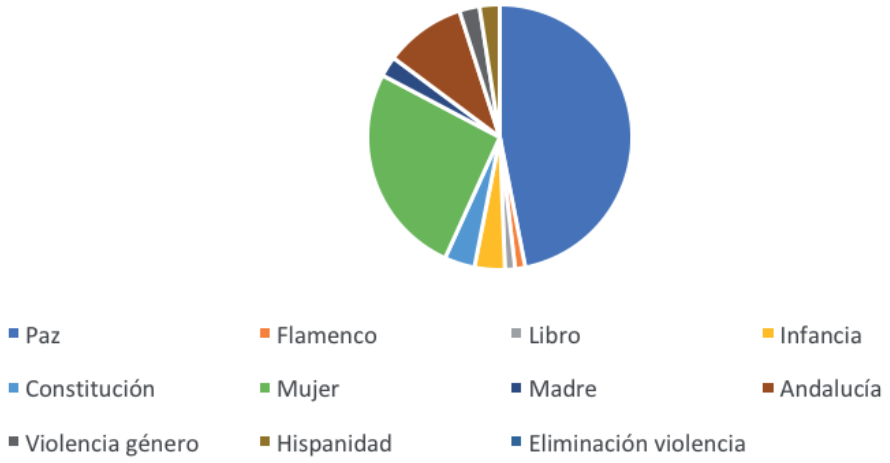
Las preguntas estaban relacionadas con el tema de la paz y la resolución de conflictos en los centros educativos. Se dividieron en cuatro bloques, con varios ítems cada uno de ellos, algunas preguntas cerradas a las que solo podían contestar si o no, y otras abiertas en las que se les daba la posibilidad de contestar lo que considerasen adecuado. El primer bloque trataba sobre cuestiones de la etapa educativa de infantil y de primaria, el segundo bloque se centraba en las etapas de secundaria y bachillerato, el tercero en el ámbito universitario, y el cuarto y último hacía referencia a los niveles personal y profesional.

Entre los objetivos que se pretenden alcanzar, destacamos: a) Conocer el modo en que en los diferentes niveles educativos se trabajan temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo sostenible, y en especial la paz y la no violencia; b) Indagar sobre si el alumnado tiene conocimiento de los recursos personales y materiales que hay en el ámbito educativo para solventar los conflictos que puedan surgir, c) Saber las asignaturas que desde el punto de vista del alumnado imparten contenidos relacionados con la paz y la resolución de conflictos.

3. RESULTADOS

El primer bloque que hacía referencia a cuestiones de educación infantil y primaria, constaba de seis preguntas. La primera de ellas, se centraban en saber si recordaban actos conmemorativos en su centro como el día de la Paz, de los Derechos de la Infancia, 8 de marzo, etc., y en caso positivo debían de indicar cuáles. A esta pregunta, todos los alumnos, un 100 % contestaron de modo afirmativo. Entre las celebraciones destacaban el día de la Paz, al que se refirieron un 58,46 %, seguido del día de la Mujer, con 32,30 %, día de Andalucía, con un 12,30 %, día de la Constitución, 4,61 %, o día de la Madre, de la Hispanidad o de la Violencia de Género, con un 3,07 % respectivamente, y finalmente, también mencionaron el día del Libro, del Flamenco, de la eliminación de la violencia con un porcentaje de 1,53 % cada uno de ellos.

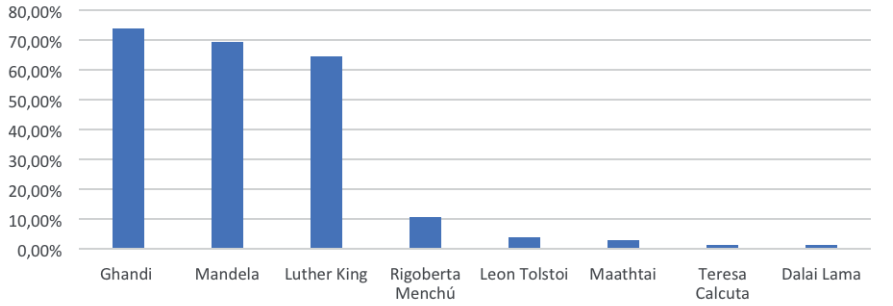
GRÁFICO 1. Días conmemorativos que se celebran en los colegios según la opinión del alumnado



Fuente: elaboración propia

En la segunda pregunta se incidía sobre si conocían alguno de los padres de la paz, y en caso afirmativo que indicasen cuáles. Aquí, 65 alumnos, el 100 % contestaron que sí. Y entre los personajes que más conocían se encontraban: Gandhi, con un 73,84 %, Nelson Mandela, al que conocían un 69,23%, Luther King, obtuvo un 64,61 %, Rigoberta Menchú, un 10,76 %, León Tolstoi, un 4,61 %, a Wangari Maathai, y Rigoberta Menchú eran conocidas por un 3,07 %, y finalmente, a Teresa de Calcuta, Dalai Lama y Malala Yousafzai se refirieron un 1,53%.

Gráfico 2. Personajes relacionados con la paz y la no violencia que son conocidos por el alumnado en tantos por ciento



Fuente: elaboración propia

La tercera cuestión de este bloque indagaba sobre si tuvieron alguna formación sobre la resolución pacífica de conflictos, a lo que 39 alumnos, un 60 % contesto que sí, y el resto, 26, un 40 %, que no la habían tenido.

Se les interrogaba en la cuarta pregunta sobre si conocían la figura del mediador, a la que 55, un 84,61 % respondió afirmativamente, y 10, un 15,39 % dijeron que no.

En la quinta cuestión, se les preguntaba sobre si en su centro existía, aula de convivencia, mediadores (Fernández, 2013, pp. 144-146), etc., y en caso positivo, que señalasen cuales. Un 69,23 %, 45 alumnos, dijeron que sí, mientras que un 30,77 %, 20 alumnos respondieron que no. Y entre los elementos que había en su colegio, su respuestas fueron, aula de convivencia, con 24 respuestas, 36,92 %, mediador, con 15, un 23,07 %, contratos de convivencia, un 7,6 %, y otros, por ejemplo tutor o biblioteca, un 3,07 %.

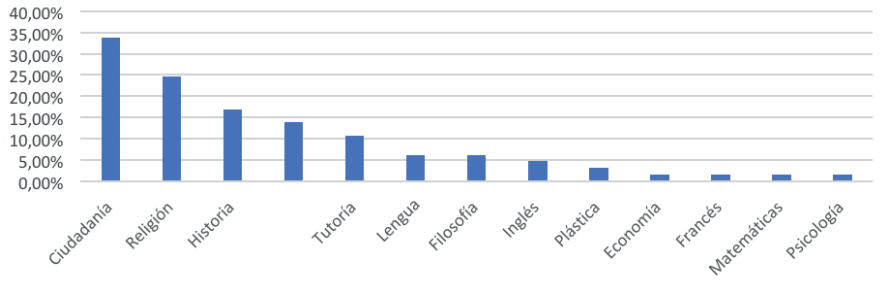
La última pregunta de este bloque versaba sobre la percepción que tenían de la implicación de los maestros de su centro sobre estos temas. A lo que contestaron: poca, para un 18,46 %, normal, con un 21,53 %, y mucha, con 33 respuestas afirmativas, y un 60,01 %.

El segundo bloque de cuestiones giraba en torno a las etapas de secundaria y bachillerato, y tenían que responder a cuatro preguntas.

En la primera de ellas, se les interrogaba que al ser la paz y la resolución de conflictos temas transversales, que dijesen en qué asignaturas se trataban directa o indirectamente. La que obtuvo un mayor número de respuestas fue ciudadanía, con un 33,84 %, seguida de religión, 24,61 %, historia, un 16,92 %, valores sociales y éticos, 13,84 %, tutoría, 10,76 %, lengua y filosofía, un 6,15 %, cada una de ellas, inglés, un 4,61 %, también obtuvo el mismo porcentaje la respuesta de que se trataba en todas las asignaturas, un 3,07 %

mencionaron plástica, y finalmente, otras asignaturas, como economía, francés, matemáticas, o psicología tuvieron un 1,53 %.

Gráfico 3. Asignaturas de la ESO y bachillerato en las que se han tratado temas relacionados con la paz y la no violencia según el alumnado, expresados en tantos por ciento



Fuente: elaboración propia

El segundo de los interrogantes se centraba en saber si el hecho de que en un centro se tratasen estos temas tenía que ver con una implicación individual del profesorado o se trataba de una acción conjunta del centro. Aquí, 17 alumnos, 26,15 %, contestaron que ambas, en cambio 7, 10,76 % señalaron que acción individual y 31, 46,15 % conjunta, y el resto, 11 alumnos no contestaron nada.

La tercera pregunta tenía como finalidad saber si en sus centros educativos se celebraban fechas conmemorativas, charlas de concienciación u otro tipo de actividades relacionadas con este tema, a lo que un 78,46 %, 55 alumnos, respondieron que sí, mientras que el resto, 14, un 21,54 % contestaron que no. Entre los del sí, algunos especificaron en qué consistían, concretamente, un 23,07 % indicaron que celebración de fechas conmemorativas, un 20 % señalaron las charlas de convivencia, un 4,61 % jornadas de convivencia, y otros simplemente no contestaron nada, aunque habían indicado previamente que sí se celebraban actividades.

Saber si había recursos, y cuáles, para la resolución pacífica de conflictos era la pretensión de la cuarta y última pregunta de este segundo bloque. 60 alumnos, un 92,30 % contestó que sí los había, y el resto, un 7,70 % que no. Entre los recursos, algunos mencionaron varios, entre ellos: orientador, con un 70,76 %, tutor, 52,30%, aula de convivencia, 38,46 o mediador, 26,15 %.

El tercer bloque de preguntas estaba dirigido a la etapa universitaria. La primera pregunta se centraba en saber si había algunas asignaturas que estuviesen implicadas en estos temas, y cuáles de ellas. Las respuestas fueron, un

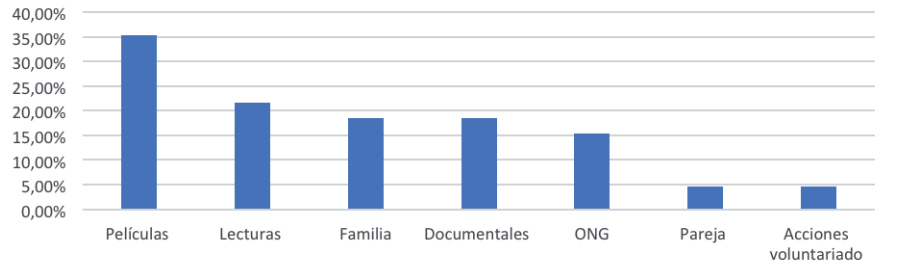
84,61 %, es decir 55 alumnos, que indicaron que sí las había, y un 15,39 %, 10 alumnos, que señalaron que no. En cuanto a las asignaturas que trataban estos temas, algunos señalaron varias, entre ellas, didáctica de las ciencias sociales, para un 70,76 %, psicología, 12,30 %, sociología, 9,23 %, dificultades, 4,61 %, y otras, como didáctica de la enseñanza, patrimonio o lengua, las mencionaron el 1,53 %, a cada una de ellas respectivamente.

Si estaban informados sobre las iniciativas de la universidad en estos temas era la segunda cuestión que se planteaba en este bloque, a lo que la mayoría, 58 alumnos, un 89,23 %, respondió que no, y el resto, 7, 10,77 %, que sí.

La tercera y última pregunta de este bloque tenía por objeto saber si conocían los programas de voluntariado a nivel universitario, y en caso positivo que indicasen cuales. La respuesta abrumadora fue que no los conocían, con un 95,38 %, 62 alumnos, mientras que tan solo, 3, un 4,62 % dijeron que sí, aunque ninguno de ellos, señaló algunos de estos programas.

El último de los bloques, el cuarto, se centraba en saber si en el ámbito personal y profesional estos asuntos tenían cabida. La primera de las preguntas tenía por objeto conocer si habían tenido contacto con estos temas, y en caso afirmativo que explicasen de qué modo. La mayor parte del alumnado encuestado contestó afirmativamente, concretamente 45 alumnos, 69,23 %, el resto, 20, un 30,77 % señalaron que no. En cuanto a cómo habían tenido contacto con ellos, la mayoría indicó más de una respuesta, un 35,38 % señaló que a través de películas, un 21,53 % mediante lecturas, el 18,46 % gracias a la familia y a los documentales, el 15,38 % a través de ONG, y el 4,61 % influencia a través de la pareja y mediante la realización de acciones de voluntariado.

GRÁFICO 4. Modo en que el alumnado ha tenido contacto con temas relaciones con la paz y la no violencia. Expresado en tantos por ciento



Fuente: elaboración propia

La segunda de las preguntas versaba sobre si como futuros docentes consideraban necesario que se tratasen estos temas en el Colegio, y en caso afirmativo que explicasen los motivos. La respuesta afirmativa fue abrumadora,

un 100 % contestaron que sí. Y entre los motivos que señalaron para ello, en primer lugar, un 36,92 %, porque lo consideran importante para la formación y educación del alumnado en las aulas, el 33,84 % porque ayuda a vivir en armonía, y finalmente, el 13,84 % piensan, simplemente, que es necesario para la vida en sociedad.

La última pregunta de este bloque y del cuestionario hacía referencia a sí encuentran dificultades para tratar estos temas, y en caso positivo que indicasen cuáles. La mayoría, un 63,07 %, opinaron que no encuentran dificultades para ello, mientras que un 36,93 % si piensan que existen algunas dificultades, concretamente, un 7,69 % consideran que puede existir una actitud negativa por parte del alumnado o de las familias, un 3,07 % encuentra dificultades en su aplicación o piensa que puede ser un tema que no interese al alumnado, y para un 1,53 % pueden darse varias circunstancias que no lo hagan interesante, por ejemplo que el ambiente el clase no sea el adecuado, que no lo sea la edad de los alumnos, que no se disponga de tiempo suficiente, que haya poca implicación de las instituciones o que haya dificultad para explicarlo.

4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos podemos concluir que el alumnado en su mayor parte es consciente de haber recibido formación en el ámbito educativo sobre temas relacionados con la paz y la resolución de conflictos, y entre las asignaturas en las que han tratado estos contenidos relacionados con la paz o la no violencia, destacan en la ESO y bachiller: ciudadanía, religión e historia entre las más destacadas, y en la universidad, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada: didáctica de las ciencias sociales, didáctica de la psicología o de la sociología.

Por otro lado, observamos que la mayoría conoce a los personajes mundiales más destacados relacionados con la no violencia como son Mandela, Luther King o Gandhi. Además son conscientes de los órganos educativos y de las figuras que hay en los colegios encargados de estos temas, y de la importante labor que cumplen los maestros. Sin embargo, resulta algo paradójico que a la hora de señalar los medios por los que han tenido contacto con los temas relacionados con la paz y la no violencia, hagan referencia a películas, documentales, familia, organizaciones no gubernamentales, etc., sin que ninguno mencione la escuela, algo que resulta un tanto chocante a la vista de las celebraciones que se realizan en la misma, muchas relacionadas con este ámbito, como el día de la Paz o de la Mujer, lo que nos debería hacer reflexionar sobre los motivos por los que no los señalan.

Aunque tal vez, lo más importante, es que la mayoría de los alumnos que han participado en este trabajo no demuestren dudas a la hora de implicarse

en el futuro en el mantenimiento de la paz y la resolución de conflictos, lo que nos hace ser optimistas sobre la trasmisión de estos valores en el ámbito escolar en cualquier nivel educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla Martos A. y Fernández Parra, I. (2019). En Ledesma Narváez, M. (Coord.). *Justicia y Educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa* (pp. 423-438). Centro de Estudios Constitucionales.

Fernández Parra, I. (2013). Educar es más que enseñar y la paz es más que un deseo. En Prieto, M.T. (Coord.). *Entre violencias y convivencias*. Editorial Universidad Católica de Brasilia.

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. No. 340, de 30 de diciembre de 2020.

López Martínez, M. (2004). Principios y argumentos de la no violencia. En Molina, B. y Muñoz, F.A. (Eds.). *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 301-329). Eirene.

Muñoz, F.A. (2004). La paz. En Molina, B. y Muñoz, F.A. (Eds.). *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 20-41). Eirene.

Palma Valenzuela, A. (2016) Educación en valores desde las Ciencias Sociales. En Liceras y Romero (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 211-234). Pirámide.

Palma Valenzuela, A. et al. (2019). *Educación para la paz y en valores. Materiales didácticos.* Editorial Técnica Avicam.

UN. Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar el mundo. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

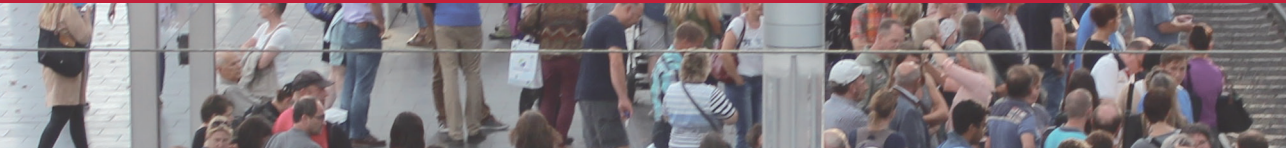


El libro recoge las aportaciones, reflexiones y experiencias de cerca de doscientos autores y autoras de distintas universidades nacionales e internacionales en torno a los retos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas educativas vinculadas a esta área de conocimiento.

Nos encontramos en un momento paradigmático a nivel nacional en al ámbito educativo. En la nueva reforma educativa plasmada en la LOMLOE, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se ha dividido en tres bloques de contenidos: Cultura Científica, Tecnología y Digitalización, y Sociedades y Territorios. Estos bloques, según la ley, deben adaptarse al alumnado y a las características formativas y didácticas, pretendiendo a la vez que esta área interactúe con el resto de áreas del currículo fomentando, entre otros muchos aspectos, la consecución de los ODS. La situación requiere de un análisis y reflexión crítica, desde los ODS, acerca de los principios que rigen la concreción de las finalidades educativas, lo cual deberá completarse mediante un análisis de las programaciones del profesorado, de las prácticas de aula y de la percepción que los propios docentes poseen de estos nuevos escenarios.

En este contexto, determinado a nivel internacional por modelos educativos de corte neoliberal y tecnocrático y posiciones sorprendentes frente a las Ciencias Sociales, es necesario más que nunca reflexionar acerca de la importancia y la necesidad de las Ciencias Sociales en la formación de los ciudadanos y sobre las prácticas encaminadas a ello, analizando los retos que plantean los ODS en relación al currículo, a la enseñanza-aprendizaje, a la formación del profesorado, a las prácticas en el aula e, incluso, acerca de las concepciones sobre las disciplinas educativas a enseñar.

Esta situación ha preocupado constantemente a la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS) la cual, junto con el grupo de Investigación UNES, Universidad Escuela y Sociedad (HUM-985) de la Universidad de Granada, presenta este libro que tiene como objetivo contribuir al intercambio de ideas y conocimiento sobre el currículo, la formación del profesorado y las practicas docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales desde los ODS.



narcea

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales

UNES HUM-985 UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

UNIVERSIDAD DE GRANADA

AYUNTAMIENTO DE GRANADA