

# UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MARZO 2023

ISSN 2530-1012



NÚMERO 14

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

**Directoras/Editoras**

**María de la Encarnación Cambil Hernández**, Universidad de Granada, España

**Guadalupe Romero-Sánchez**, Universidad de Granada, España

**Secretaría editorial**

**Begoña Serrano Arnáez**, Universidad de Granada, España

**Editores adjuntos**

**Carolina Alegre Benítez**, Universidad de Granada, España

**Salvador Mateo Arias Romero**, Universidad de Granada, España

**Vicente Ballesteros Alarcon**, Universidad de Granada, España

**Antonio Luis Bonilla Martos**, Universidad de Granada, España

**Antonio Rafael Fernandez Paradas**, Universidad de Granada, España

**Antonia García Luque**, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén, España

**Cosme Jesús Gómez Carrasco**, Universidad de Murcia, España

**Ana María Hernández Carretero**, Universidad de Extremadura, España

**Marisa Marisa Hernández Ríos**, Universidad de Granada, España

**Eva Kubiak**, Universidad de Lodz, Polonia

**María José Ortega Chinchilla**, Universidad de Granada, España

**Andres Palma Valenzuela**, Universidad de Granada, España

**Natalia Reyes Ruiz de Peralta**, Centro de Magisterio «La Inmaculada», Granada, España

**Adailson José Rui**, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil

**Antonio Tudela Sancho**, Universidad de Granada, España

**María Villalba Salvador**, Universidad Autónoma de Madrid, España

**Consejo científico/asesor**

**Olga Acosta Luna**, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

**José Manuel Almansa Moreno**, Universidad de Jaén, España

**Juana Anadón Benedito**, Universidad Complutense de Madrid, España

**Mireya Arias Soto**, Universidad de Colima, México

**Lourdes Gutiérrez Carrillo**, Universidad de Granada, España

**Amira del Valle Juri**, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

**María del Pilar López Pérez**, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**Ángel Liceras Ruiz**, Universidad de Granada, España

**Rafael López Guzmán**, Universidad de Granada, España

**Ramón López Facal**, Universidad de Santiago de Compostela, España

**Pedro Miralles Martínez**, Universidad de Murcia, España

**María Cristina Miranda Álvarez**, Universidad Veracruzana, México

**Montserrat Pastor Blázquez**, Universidad Autónoma de Madrid, España

**Matilde Peinado Rodríguez**, Universidad de Jaén, España

**Joaquín Prats Cuevas**, Universidad de Barcelona, España

**María Pilar Rivero Gracia**, Universidad de Zaragoza, España

**Belén Rojas Medina**, Universidad de Granada, España

**Inmaculada Rodríguez Moya**, Universitat Jaume I, Castellón, España

**Alejandro Ruidrejo**, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Esther Bahat**, Universidad de Hafa, Israel

**Beatrice Borghi**, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

**José Manuel Baena Gallé**, I.E.S. Luca de Tena. Consejería de Educación. Junta de Andalucía., España

**Jose Roberto Álvarez Munera**, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

**Rosa María Ávila Ruiz**, Universidad de Sevilla, España

**Alžbeta Brozmanová Gregorová**, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

**Sergio Daniel Cáceres Mercado**, Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» / Insituto de Ciencias Sociales (ICSO), Paraguay

**Silvia Guetta**, Università degli Studi di Firenze, Italia

**Olaia Fontal Merillas**, Universidad de Valladolid., España

**Ramón Galindo Morales**, Universidad de Granada, España

**Mercedes Fernández Paradas**, Universidad de Málaga., España

**Jesús Estepa**, Universidad de Huelva, España

**Consuelo Díaz Bedmar**, Universidad de Jaén, España

**José María Cuenca López**, Universidad de Huelva, España

**Maria Helena Damião**, Universidade de Coimbra, Portugal

**Xosé Manuel Souto González**, Universidad de Valencia, España

**Rafael Ramón Valls Montes**, Universidad de Valencia, España

**Francisco Valverde Fernández**, Universidad de Córdoba, España

**Adriana Vidotte**, Universidade Federal de Goiás, España

**Consejo de Honor**

**Antonio Luis García Ruiz**, Universidad de Granada, España

**Ángel Liceras Ruiz**, Universidad de Granada, España

**Diseño de cubierta**

**José Luis ANGUITA YANGUAS**

**Asistencia técnica y maquetación**

**motu estudio**, Granada. España

Nº 14 · MARZO 2023

Coordinadora del número: Carolina Alegre Benítez

## SUMARIO / CONTENTS

### ARTÍCULOS ORIGINALES / ORIGINAL ARTICLES

---

#### **Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación para la Paz. Valoraciones desde la práctica docente**

Teaching of Social Sciences and Education for Peace. An assessment based on teaching practice

Andrés Palma Valenzuela ..... 5-25

#### **Los itinerarios didácticos en el panorama científico español**

Didactic itineraries in the Spanish scientific scene

María José Ortega Chinchilla, Javier Contreras García, Antonio L. Bonilla Martos, Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez ..... 26-40

#### **Aprender en Kambay: una experiencia de diálogo intercultural en la educación superior**

Learning in Kambay: an experience of intercultural dialog in Higher Education

María Raquel Giralda Cudas, Stella Maricel Leiva Peralta ..... 41-53

#### **Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado**

Historical processes, relevant social problems and songs in initial teacher training

Jose Ignacio Ortega Cervigón ..... 54-67

#### **Academias Estudiantiles de la Historia en Paraguay**

Student Academies of History in Paraguay

Julio Espínola ..... 68-75

**“RESCATANDO LA MEMORIA HISTÓRICA DE NUESTRA INSTITUCION”:** Proyecto Emblemático de la Escuela Básica 88 “Enrique Soler”, de Capiatá, Paraguay  
“RESCUING THE HISTORICAL MEMORY OF OUR INSTITUTION”: Emblematic Project of the Basic School 88 “Enrique Soler”, in Capiatá, Paraguay  
Myriam Colmán Mendoza, Nidia González de Gabriáñez ..... 76-83

**Con las letras, más allá del libro y el aula: el proyecto “Lectura en la ruta histórico-literaria – turístico- cultural Rafael Barrett”**  
With the letters, beyond the book and the classroom: The Reading in Rafael Barrett’s historical-literary-touristic-cultural route Project  
María Estela Asilvera ..... 84-92

**RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / BOOK REVIEWS**

---

**Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: Investigaciones y Experiencias**  
University teaching practices in Social Sciences Education: Research and Experiences  
Arasy González Milea..... 93-95

**El Apocalipsis según Federico García Lorca. Los dibujos de Nueva York**  
The Apocalypse according to Federico García Lorca. New York drawings  
Ramón Soto Gámez ..... 96-99

**Enseñanza de las Ciencias Sociales. Pensar, sentir, hacer**  
Teaching of Social Sciences. Think, feel, do  
Ricardo Teodoro Alejandre..... 100-102

Artículo Original

# Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación para la Paz. Valoraciones desde la práctica docente

Teaching of Social Sciences and Education for Peace. An assessment based on teaching practice

Andrés Palma Valenzuela<sup>1</sup>  0000-0003-1256-4148

<sup>1</sup>Profesor de Titular de Universidad. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. España.

## Correspondencia

Correo electrónico: andrespalma@ugr.es

## Fechas:

Recibido: 13/01/2023

Aceptado: 27/02/2023

Publicado: 30/03/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

**Introducción:** Una década después del inicio de nuestra tarea como docente de la materia "Educación para la paz y en valores en Educación Infantil" del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada (UGR), ofrece tal variedad la experiencia docente e investigadora adquirida que no resulta fácil analizar el conjunto de todas sus dimensiones.

**Método:** Se centra por ello este trabajo en la valoración del tratamiento que el actual marco legal otorga a la Educación para la paz (EpP), como materia optativa de 6 créditos que, con "Aportaciones de la sociología de la infancia y de la familia a la Educación Infantil", también de 6 créditos, integra el Módulo de la titulación "Dimensión social de la Educación Infantil".

**Resultados:** Los resultados obtenidos surgirán del análisis de la Ley Orgánica 3/2020, de 29/12 (LOMLOE); del R. Decreto 95/2022, de 1/02, por el que se establece ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Infantil, BOE 28, de 02/02/2022; 4 Instrucciones del Gobierno de Andalucía y la Guía del Grado de Ed. Infantil aprobada por la ANECA como marco regulador de la titulación desde la implantación de los nuevos planes de estudio entre 2009 y 2010.

**Conclusiones:** Del análisis del tratamiento que estas fuentes legales dan a la Cultura de Paz (Cp), en su concreción de Educación para la paz (EpP), surgirán diversas conclusiones que fijarán el estado de la cuestión y permitirán diseñar líneas futuras de acción e investigación.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Valores; Paz; Cultura de Paz; Educación para la Paz; LOMLOE

## ABSTRACT

**Introduction:** It's been a decade since we first started teaching the subject "Education for Peace and Values at a Pre-school Level", which is part of the Degree in Pre-school education at the University of Granada (UGR). It is not easy to analyse every dimension of our experience due to the varied nature of the evidence we have collected in terms of both teaching and research practices.

**Method:** It is for this reason that this work will be focused solely on evaluating the treatment received by "Education for Peace" under the current legal framework. This is a compulsory, 6-credit subject which, along with another 6-credit subject, "Contributions of the Sociology of Families and Children to Pre-School Education", makes up the wider module "The Social Dimension of Pre-school Education".

**Results:** Results are obtained from an analysis of the organic Law: Ley Orgánica 3/2020, de 29/12 (LOMLOE); del R. Decreto 95/2022, de 1/02, whereby the structure and requirements for pre-school education are established, BOE 28, de 02/02/2022; 4 instructions from the Government of Andalusia and the Guide to the Degree in Pre-school Education, approved by ANECA as the regulating framework of the qualification since the new curriculum was established in between 2009 and 2010.

**Conclusions:** By analysing the treatment given by these legal sources to Peace Culture (PC), as reflected in Education for Peace (EfP), we obtain a number of conclusions which help us determine the current state of this issue in order to design future lines of action and research.

**Keywords:** Pre-school Education; Values; Peace, Peace Culture, Education for Peace; LOMLOE.

---

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Palma Valenzuela, A. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación para la Paz. Valoraciones desde la práctica docente. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 5–25. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27121>

## Introducción

Doce años de experiencia docente e investigadora en la materia “Educación para la paz y en valores en Educación Infantil” del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada (UGR), como experiencia de la que se pueden ver algunas imágenes en las siguientes figuras (Figuras 1, 2 y 3), nos han ayudado a comprender la relevancia que la Cultura de Paz (Cp), y la Educación para la Paz (EpP), como concreción curricular de la Educación en valores y de la Cp, ofrecen para el mundo educativo y la formación inicial del profesorado de Educación Infantil (EI).

En contextos sociales, políticos y educativos de nuestro entorno donde crecen y se expanden de manera exponencial múltiples formas de violencia que deterioran día a día el sistema educativo y la convivencia social, resulta obligado a nuestro juicio desarrollar desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), procesos de reflexión sobre tal problemática. No obstante, y ante la dificultad de abarcar los distintos ámbitos que integran los estudios de paz, se centra esta investigación en la valoración del tratamiento que el actual marco legal y curricular otorga a la EpP, como materia optativa del Modulo “Dimensión social de la Educación Infantil” del currículo de esta titulación.



**Figura 1.** Actividad práctica del alumnado de Grado Educación Infantil de la UGR el 22/11/2018. Fuente: Elaboración propia.

El problema de investigación al que pretende responder la presente aportación queda planteado mediante el siguiente interrogante: ¿Qué lugar, espacio y relevancia concede a la Cp, y a la EpP en particular, el actual marco curricular y normativo de la formación inicial del alumnado del Grado de Educación Infantil de la UGR?

La justificación y alcance del tema propuesto se vincula a la doble necesidad de buscar soluciones para el problema enunciado y a contribuir al avance del conocimiento en DCS. En tal sentido, el objetivo principal que asume esta investigación será analizar el marco legal y curricular regulador del Grado de EI para valorar la relevancia que se otorga en el mismo a la Cp como centro de

interés relevante. Así, y tras el análisis de las fuentes legales y curriculares, se establecerán algunas conclusiones que permitan definir el estado de la cuestión, junto al esbozo de nuevas líneas de investigación y acción en el campo de la EpP. Pero antes de estudiar estas fuentes, resulta necesario clarificar previamente las categorías de “Cultura de paz”, Cp, y “Educación para la paz”, EpP, que gravitan sobre el concepto de “Paz” como idea que, históricamente, ha supuesto para el ser humano un centro de interés del que surgen pasiones, sentimientos e ilusiones generadores de una visión multiforme de la paz como experiencia personal, familiar, doméstica, laboral, escolar, social, nacida de la dinámica del desinterés, la comprensión y el respeto latentes en el amor (Palma, 2019).



**Figura 2.** Actividad práctica del alumnado del Grado de Educación Infantil de la UGR en el Colegio Ave María Casa Madre de Granada el 25/11/2022. Fuente: Elaboración propia.

La categoría de Cp quedó formulada tras una evolución sociopolítica derivada del derecho a vivir juntos con estilos de vida inspiradores de formas constructivas y creativas de relación orientadas al logro de la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con su entorno (Chacón, 2018) desde la tesis de que, convivir en paz, es un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH), desde 1948.

Tras los terribles conflictos bélicos desarrollados durante la primera mitad del siglo XX, en particular las dos guerras mundiales, nació en 1945 la UNESCO como respuesta a la inquietud generada por una violencia que causó millones de víctimas y dividió al mundo en bloques antagónicos. Late en su origen la certeza de que los acuerdos políticos y económicos son siempre insuficientes para lograr la paz, al ser su condición de posibilidad la solidaridad intelectual y moral real y efectiva entre las personas.



**Figura 3.** Actividad práctica del alumnado del Grado de Educación Infantil de la UGR en el Colegio Ave María Casa Madre de Granada el 25/11/2022. Fuente: Elaboración propia.

Desde tales postulados, inició la UNESCO diversos procesos para asegurar la paz mundial como meta para cuyo logro se asume el reto de promover desde la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación, la colaboración internacional, el respeto a la justicia y al imperio de la ley, a los DDHH y a las libertades reconocidas por la ONU para todos. Fueron tantas las iniciativas surgidas que su relación sería prolija. Por ello, y para mejor situar nuestra propuesta, sólo se enunciarán los grandes hitos evolutivos de la Cp y la EpP, con la certeza de que toda reflexión debe asumir los efectos de una evolución que llevó a superar la arcaica idea de la paz como ausencia de conflic-

tos; entre otras razones, por su ineficacia para explicar la actual situación violencia social, política y escolar.

Una fase inicial de búsqueda y superación de viejos postulados condujo a una segunda etapa donde se acuña el concepto de “Paz positiva” como realidad multiforme: paz directa (regulación no violenta de los conflictos), paz cultural (presencia de valores básicos compartidos) y paz estructural (con mínimos de violencia y máximos de justicia social). Incorporando además este concepto la ausencia de violencia estructural, la necesidad de garantizar unas condiciones mínimas para el justo desarrollo humano y la satisfacción de las necesidades básicas. Así, mientras la “paz negativa” enfatiza la ausencia de violencia, la “paz positiva”, exige un reducido índice de violencia directa y un alto nivel de justicia que asimila la paz a la armonía social, la igualdad y la justicia. Por tanto, no debe ser vista esta paz positiva como el reverso de la guerra sino, más bien, como la ausencia de violencia estructural y el logro de una armonía humana (consigo mismo, los demás y la naturaleza) que, en lugar de meta, se convierte en proceso para afrontar el conflicto de forma pacífica y justa, como parte de la vida.

Tras el concepto de “violencia cultural” surgió el de “Cultura de paz” (Galtung, 2003), agregándose en una cuarta fase nuevos enfoques (paz feminista, gaiga, interna, externa y holística) que revelan el carácter poliédrico de la paz completando su visión con el análisis de individuos y contextos sociales, económicos, culturales, ecológicos y políticos.

La inquietud generada por el aumento de los conflictos, convirtió la paz en objeto de muchos estudios que redefinen su concepto como respuesta a nuevas formas de violencia, dando ello lugar a una revisión de los enfoques epistemológicos sobre el binomio paz-violencia orientada a la mejora de la gestión del conflicto que originó, a finales del siglo XX, la “Educación para la Paz”, EpP, como nueva concreción del término. Como categoría que convierte el proceso educativo en una transformación humana y social centrada en el logro de contenidos disciplinares, formas de relación y vía de aprendizajes cuyo desarrollo parte del entorno social del educando y del logro de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos, como metas de la Cp.

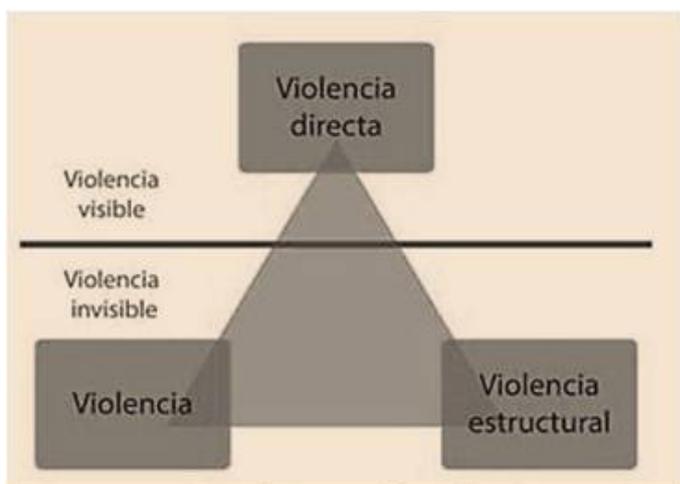
Así pues, conforma la EpP, como parte de la Cp, un eficaz instrumento para ayudar a las nuevas generaciones a enfrentar conflictos, dilemas y riesgos; gestionar dificultades y gobernar la complejidad de la existencia valorando los retos actuales sin olvidar que “desde la investigación para la Cp se nos presenta el conflicto [...] como algo consustancial a la vida [...] que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto” (Sánchez, Pérez, Rebolledo & Rodríguez, 2019, p. 240).

Todo ello define el conflicto como realidad inherente a las relaciones humanas y la “paz imperfecta”, en formulación de Muñoz (2004), como horizonte para “romper con las concepciones de la paz como algo perfecto, infalible,

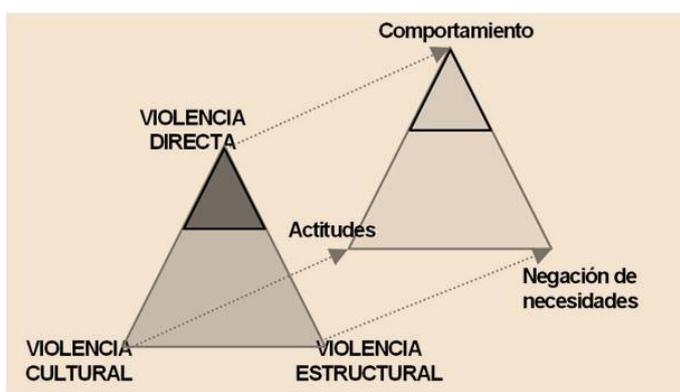
utópico, terminado, lejano, inalcanzable; [y] reconocer las prácticas pacíficas como un proceso inacabado que se reconoce y construye cotidianamente” (Sánchez et al. 2019, p. 240).

Creemos con Galtung (2003) que la base de todo conflicto radica en el triángulo integrado por los vértices de la contradicción, las actitudes y la conducta; ratificando ello el vínculo entre paz y gestión creativa, empática y no violenta de los mismos (Figuras 4 y 5). En coherencia con ello, creemos necesario poner en marcha procesos didácticos orientados a superar los conflictos latentes en el currículo, persuadidos de que entender la EpP exige comprender previamente la realidad del conflicto y cómo éste no entraña en sí algo positivo o negativo.

Tal punto de vista conforma además una línea argumental sobre la constatación de cómo la Paz no reside tanto en la ausencia de conflictos como en su resolución pacífica (Chacón, 2018) y evidencia de la que surge la urgencia de abordar esta tarea en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.



**Figura 4.** Triángulo del conflicto de Galtung. Fuente: Elaboración propia a partir de Calderón (2009, p. 72-73) y Criminología aplicada, <https://www.facebook.com/crimiaplicada/photos/a.963024303768105/1992168210853704>



**Figura 5.** Niveles de manifestación del conflicto según Galtung. Fuente: Elaboración propia a partir de Calderón (2009, p. 72-73) y Wikiwand (2023), [https://www.wikiwand.com/es/Tri%C3%A1ngulo\\_de\\_la\\_violencia](https://www.wikiwand.com/es/Tri%C3%A1ngulo_de_la_violencia)

## Metodología

Como se avanzó en la introducción, la investigación efectuada siguió cuatro pasos metodológicos: 1. Localización y análisis del marco legal y curricular de la etapa de EI, del Grado de Educación Infantil en la UGR y de la asignatura “Educación para la paz y en valores en Educación Infantil” como materia del optativa del módulo “Dimensión social de la Educación Infantil” de este Grado. 2. Descripción del tratamiento que tales fuentes otorgan a la EpP como concreción de la Cp. 3. Valoración de los resultados obtenidos y del estado de la cuestión. 4. Formulación de conclusiones finales y líneas futuras de acción.

Las fuentes legales reguladoras del tema que nos atañe son la Ley Orgánica 3/2020, de 29/12, LOMLOE, por la que se modifica la L. O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 340 de 20/12/2020); el Real Decreto 95/2022, de 01/02, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la EI (BOE 28, de 02/02/2022); y, en el caso de la Comunidad de Andalucía, cuatro Instrucciones publicadas con posterioridad al R.D. 95/2022 en el BOJA: 1. Instrucciones de 21/02/2022 de la Dirección general de planificación y centros, para la reserva de plazas del alumnado matriculado en centros que no permanecen adheridos al programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de EI a partir del curso 2022/23. 2. Instrucción conjunta de 21/02/2022, de la Dirección general de planificación y centros y de la dirección general de la Agencia pública andaluza de Educación, sobre determinados aspectos relativos al procedimiento de admisión y matriculación del alumnado y a la concesión de ayudas económicas a las familias en el primer ciclo de la EI para el curso 2022/23 en centros adheridos al programa de ayuda para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la EI en Andalucía. 3. Instrucción de 21/02/2022, de la Dirección general de planificación y centros, sobre determinados aspectos del procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en el primer ciclo de la EI para el curso 2022/23 en escuelas infantiles de titularidad de la Junta de Andalucía. 4. Instrucción 11/2022, de 23/06/2022, de la Dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan EI en el curso 2022/2023.

Junto a estas fuentes legales, y a pesar de que ello no incide de forma directa en la formación inicial del profesorado de EI, reseñamos también la existencia del “Plan andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia”, aprobado por el Gobierno de Andalucía en 2001, y la Red Andaluza “Escuela: Espacio de paz”, creada en 2002 como ejemplo de lo que ha supuesto el desarrollo de la EpP en Andalucía, y expresión del marco profesional donde desarrollará su futura actividad profesional gran parte del alumnado egresado del Grado de Educación Infantil de la UGR. He aquí la descripción que la Web

oficial de la Consejería de desarrollo educativo y formación profesional de la Junta de Andalucía realiza actualmente de esta iniciativa:

La Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” es una red de centros interesados en compartir iniciativas, recursos y experiencias para la mejora de la convivencia escolar y la difusión de la Cultura de Paz, contrayendo un compromiso de profundización en aspectos concretos de su Plan de Convivencia. La normativa que regula el funcionamiento de la Red pone el acento en la cultura de la evaluación, en la necesidad de visibilizar las buenas prácticas desarrolladas en los centros y en la voluntad de trabajar en red compartiendo propuestas, estrategias y recursos con toda la comunidad educativa (Junta de Andalucía, 2022).

Por otra parte, la principal fuente legal que ordena el Grado de EI en la UGR es la Guía de dicha titulación (Memoria verifica) aprobada por la ANECA como texto regulador de la misma desde la implantación de los nuevos planes de estudio en 2010 cuyo texto definitivo se recoge en la Web oficial del título de Grado de EI de la UGR, <https://grados.ugr.es/infantil/> De igual modo, y como desarrollo de ésta, se considerará la Guía docente de la materia “Educación para la paz y en valores en Educación Infantil” disponible en este mismo lugar.

La descripción del tratamiento que las anteriores fuentes otorgan a la EpP como concreción de la Cp se ha llevado a cabo mediante el desarrollo de tres pasos: formulación de tres categorías de búsqueda y análisis en el texto de dichas fuentes (Cultura de Paz, Educación para la paz y Paz); elaboración de una relación de citas de la presencia de tales categorías en cada una de las fuentes; y valoración inicial de los resultados alcanzados.

Obtenida la relación definitiva de las referencias existentes sobre estas tres categorías en cada una de las fuentes, y de todas ellas en su conjunto, se consignarán tales datos en el apartado de resultados, procediéndose a continuación a su valoración definitiva para pasar después al establecimiento del estado de la cuestión y a la formulación final de algunas conclusiones generales de las que se derivarán concretas consecuencias para investigaciones y acciones futuras.

## Resultados

Llevada a cabo la revisión de la presencia y tratamiento de las categorías de “Cultura de Paz”, “Educación para la paz” y “Paz” en las distintas fuentes de referencia, se da cuenta a continuación de los resultados obtenidos tras el análisis de cada una de ellas, siguiendo la metodología indicada.

## **Ley Orgánica 3/2020, de 29/12, LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

Revisado el texto de esta disposición legal, resulta de interés constatar cómo al concepto de “Cultura de paz” se refiere la LOMLOE al hablar de las garantías de la gratuidad, del proyecto de centro y de los niveles de Educación Primaria y Secundaria, pero no existe alusión alguna al mismo en el caso de la EI. Así, al describir las “Garantías de gratuidad” del sistema educativo se afirma en el Artículo 88, punto 1:

Las funciones del profesorado son, entre otras: [...] a).La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados. b) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz (BOE, del 20/12/2020, p. 122916).

Al hablar del “Proyecto educativo de centro”, se dice en el Art. 121, punto 1:

El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa [...] y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos [...]. (BOE, del 20/12/2020, p. 122921/122922).

Cuando se refiere a Educación Primaria se incluyen en el Preámbulo y en el artículo 18 las siguientes alusiones a la “Cultura de Paz”:

Se ofrece una nueva redacción para la etapa de educación primaria, en la que se recuperan los tres ciclos anteriormente existentes, se reordenan las áreas, que estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado y podrán organizarse en ámbitos y se añade en el tercer ciclo un área de Educación en Valores cívicos y éticos, en la cual se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la función social de los impuestos y la justicia fiscal, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales. (BOE, del 20/12/2020, Preámbulo, p. 122873).

[...] se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores cívicos y éticos. En esta área se incluirán contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia (BOE, del 20/12/2020, Artículo 18, p. 122887).

Las referencias de esta ley a la “Cultura de Paz” en Educación Secundaria se encuentran en el Preámbulo y en el Artículo 25:

A las materias establecidas con carácter obligatorio, se añade la posibilidad de ofrecer materias optativas, con la novedad de que puedan configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad. En uno de los cursos [...] todo el alumnado cursará la Educación en Valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (BOE, del 20/12/2020, Preámbulo, p. 122874).

En algún curso [...] todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. [...] que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia (BOE, del 20/12/2020, Art. 25, p. 122892).

Si atendemos ahora a la presencia del concepto de “Educación para la paz”, EpP, en el texto de esta Ley Orgánica, sólo se insertan tres menciones al mismo en su preámbulo y el artículo 19, al desarrollar determinadas cuestiones referidas a Educación Primaria y Secundaria, omitiéndose de nuevo toda referencia a ello en el caso de la Educación Infantil. En el Preámbulo se afirma lo siguiente respecto a la EpP:

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, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias [...] (BOE, del 20/12/2020, Preámbulo, p. 122871).

En el caso de Primaria se afirma lo siguiente en el Artículo 19:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. [...] (BOE, del 20/12/2020, Art. 19, p. 122888).

En la regulación de Educación Secundaria hallamos la siguiente referencia a la EpP en el Preámbulo de la Ley:

En esta etapa se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias que aparecen enunciadas en el articulado, y que podrán integrarse en ámbitos. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (BOE, del 20/12/2020, Preámbulo, p. 122874).

Como concepto derivado de la categoría de EpP encontramos también en este texto legal el término “Formación para la paz” en el Artículo único. Modificación de la L. O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, siendo la única vez que aparece tal expresión que se recoge en el Artículo Uno bis, letra e) (BOE, del 20/12/2020, p. 122880).

Finalmente debe advertirse que en este texto no se registra en ningún momento el concepto de “Paz” de forma independiente.

### **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.**

La revisión del contenido de este R. D., arroja los siguientes resultados: 1. No incluye ni una sola vez la expresión “Educación para la paz”. 2. El concepto de “Cultura de paz”, se recoge hasta en tres ocasiones. En primer lugar, en el Anexo II, Áreas de Educación Infantil, Área 1 “Crecimiento en armonía”, saberes básicos del 2º ciclo, en cuyo punto D. “Interacción socioemocional en el entorno. La vida con los demás”, guión seis, se indica que uno de estos saberes es “La amistad como elemento protector, de prevención de la violencia y de desarrollo de la cultura de la paz. (BOE del 02/02/2020, p. 14581).

En segundo término, en el apartado que describe los criterios de evaluación del primer ciclo, saberes básicos, punto E. “Aproximación a la educación literaria”, afirmándose al respecto la necesidad de utilizar: “Textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que, preferentemente, desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y la diversidad funcional y étnico-cultural” (BOE del 02/02/2020, p. 14591).

En tercer lugar, se vuelve a reiterar esta misma recomendación, con ligeras variantes, al enunciar en el 2º ciclo, los Saberes básicos, punto E. “Aproximación a la educación literaria” recomendando de nuevo el uso de: “Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferiblemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural (p. 14595).

Por último, y al igual que sucede con el texto de la Ley Orgánica, hemos de advertir que no se utiliza en ningún momento el concepto de “Paz” de forma independiente.

### **Instrucciones de las direcciones generales de planificación y centros, ordenación y evaluación educativa y de la Agencia pública andaluza de educación.**

En las cuatro instrucciones emanadas de las tres direcciones generales del Gobierno de la Junta de Andalucía reseñadas, con fecha 21 de febrero y 23

de junio de 2022, no se recoge referencia alguna a los conceptos de “Cultura de paz”, “Educación para la paz” y “Paz.”

### **Guía del Grado de Educación Infantil (Memoria verifica) aprobada por la ANECA.**

Como documento que conforma el marco regulador de la titulación de EI, resulta de gran interés la enumeración de los resultados obtenidos tras la revisión de este documento.

En primer lugar, y sobre el concepto de “Cultura de paz”, recoge la Guía dos menciones. La primera de ellas, inserta en la reseña que se realiza en la página 7 de este documento de la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y de la cultura de la paz (B.O.E. nº 287, 1/12/2005); texto legal de referencia, entre otros muchos, para esta titulación. La segunda se localiza en la formulación del 4º Objetivo general contemplado para la titulación en el que se advierte de la necesidad de “Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”.

Sobre la categoría de “Educación para la paz” sólo se recogen dos referencias. La primera, en la descripción del 4º Modulo de la titulación, “Dimensión social de la Educación Infantil”, integrado por dos materias de seis créditos cada una: “Educación para la paz y en valores en Educación Infantil” y “Aportaciones de la sociología de la infancia y de la familia a la Educación Infantil.” La segunda referencia viene a ser la propia Guía docente de dicha materia, elaborada por el autor de este trabajo cuando se diseñó la titulación en 2009 como documento susceptible de actualización anual en cada ejercicio académico.

Finalmente, y al igual que sucede con el resto de fuentes analizadas, la categoría de “Paz” no aparece de forma independiente tampoco en esta Guía del Grado de Educación Infantil.

Una visión de conjunto de los resultados obtenidos tras la revisión efectuada de cada una de las cuatro fuentes de referencia analizadas, arroja los siguientes datos (Tabla 1): Once referencias al concepto de “Cultura de paz, Cp”, cinco al de “Educación para la Paz, EpP”, cero al de “Paz” y sólo una a la categoría de “Formación para la paz”.

Fuentes analizadas	Cultura de Paz, Cp.	Educación para la paz, EpP	Paz	Formación para la paz
LOMLOE	6	3	0	1
Real Decreto 95/2022 de enseñanzas mínimas en EI	3	0	0	0
Instrucciones de la Junta de Andalucía	0	0	0	0
Guía del Grado de EI (Verifica)	2	2	0	0
Totales	11	5	0	0

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 1.** Cuadro sinóptico de referencias a la Paz, Cp y EpP en las fuentes reguladores de las Educación Infantil, EI, analizadas.

Atendiendo a cada uno de estos documentos, tal como puede comprobarse en la anterior tabla, tendríamos que, en el texto de la L. O. 3/2020, de 29/12, LOMLOE, se menciona hasta seis veces el concepto de “Cultura de Paz”, tres el de “Educación para la paz”, y ninguna el de “Paz”. Por otra parte, se incluye una referencia al concepto de “Formación para la paz”, que podría considerarse como una variante del de “Educación para la paz”; y por ello no se ha establecido como cuarta categoría de análisis en el conjunto de la investigación.

En el R. D. 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se recogen tres referencias al concepto de “Cultura de paz” y ninguna al resto de categorías. Por su parte, en las cuatro “Instrucciones” publicadas por las distintas direcciones generales del Gobierno de Andalucía reseñadas, no existe ningún tipo de referencia a estas categorías, explicándose seguramente tal circunstancia por el hecho de estar dirigidas a la regulación de cuestiones organizativas de orden periférico.

Finalmente, la revisión del extenso texto de la Guía del Grado de Educación Infantil (Memoria verifica), integrada por ciento setenta páginas, ofrece los siguientes resultados: dos ocasiones en que se utiliza la categoría de “Cultura de Paz”, dos la de “Educación para la paz” y ninguna para la de “Paz”, no registrándose tampoco la existencia de conceptos afines como en el caso de la LOMLOE, donde se recogía el término de “Formación para la paz”.

## Discusión

Antes del establecimiento de una relación comparativa entre los datos obtenidos tras la revisión efectuada y el estado de la cuestión, debe advertirse que, tras el examen de la literatura existente sobre el tema, y al margen de algún artículo de prensa y ensayo menor, no hemos encontrado ningún trabajo científico que tenga como objetivo el asumido por esta investigación. En consecuencia, y a pesar de ser una aproximación inicial al objeto de estudio,

susceptible de futuras ampliaciones más allá de Andalucía y del resto de España, creemos que la aportación aquí realizada resulta original en el campo de los estudios de paz y de la EpP, como ámbito específico de la Cp.

Esta carencia de estudios sobre el tema denota además una escasa sensibilidad sobre tal cuestión que asumimos como reto para desplegar dos líneas de investigación, orientadas a su profundización, que completan estudios previos (Palma, 2019) en continuidad con determinadas propuestas de Naciones Unidas y la UNESCO para el desarrollo de la proyección educativa de la Cp.

La primera línea tendrá como meta completar el análisis de la situación de la EpP, entendida como “piedra angular del nuevo mundo posible soñado por muchos” (Mayor, 2010, p. 31), en las enseñanzas obligatorias de nuestro sistema educativo. La segunda, se centrará en el estudio del tratamiento dado a la EpP en la etapa de EI, mediante el desarrollo de dos acciones complementarias: la valoración de su tratamiento en el resto de comunidades autónomas de España y el establecimiento del estado de la cuestión de la EpP en los estudios de Grado de EI en los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior. Aspiran ambas líneas a dar continuidad al período iniciado a fines del siglo XX, como época en que surgen valiosas iniciativas impulsadas por Naciones Unidas que, tras un periodo de gran actividad y dinamismo, hoy parecen languidecer.

Ante la imposibilidad de valorar tantas iniciativas, sólo reseñaremos, como ejemplo de desarrollo eficaz y modélico de proyectos de EpP, el “Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia” aprobado en 2001 y promulgado en 2002 por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Figura 6).

Fue este plan una iniciativa que se concretó en propuestas tan creativas como el programa “Escuelas: espacio de paz” (Martínez y Sánchez, 2013), hoy reducido a un proyecto de carácter voluntario de la Consejería de Desarrollo Educativo al que durante el presente curso 2022-2023 se hallan inscritos unos dos mil trescientos centros, en los que la incidencia del programa es escasa por concitar gran parte de las energías de la comunidad educativa otros intereses hoy prevalentes (memoria histórica, coeducación, igualdad, género, etc.).

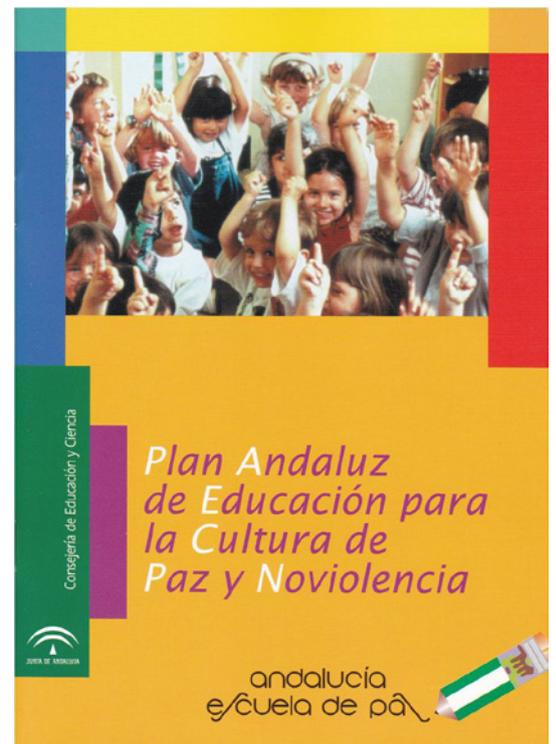
Esta iniciativa, que parece haber perdido parte de su vigor inicial, surgió de la “Declaración de la 44<sup>a</sup> reunión de la Conferencia Internacional de Educación”<sup>1</sup> de Ginebra de 1994 cuya conclusión invitaba al desarrollo de políticas educativas dirigidas al fomento del entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y a la convergencia entre naciones soberanas. Insistiendo además en la necesidad de que la Educación promoviese saberes, valores, actitudes y aptitudes favorables a los DDHH y a la construcción de una verdadera Cp.

<sup>1</sup> Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001026/102627so.pdf> [consultado el 29.12.2022]

En coherencia con ello se centró la EpP en “la idea de la comprensión internacional enfocada “[...a] enseñar cómo viven [...] otros pueblos; la solidaridad como factor común en un mundo dividido; la promoción de la cooperación con las organizaciones internacionales; y a [...cultivar] los principios de democracia, libertad e igualdad” (Chacón, 2018, p. 29). Avanzando en tal dirección, la Conferencia General de la UNESCO aprobó en su 28ª sesión celebrada en París en 1995 el “Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”<sup>2</sup>, integrado por estrategias, contenidos, materiales y recursos didácticos para la formación de docentes junto con propuestas para la enseñanza superior y la educación no formal.

Las finalidades de la EpP se sintetizaron desde entonces en cuatro objetivos: “Preparar a las futuras generaciones para la no violencia; responsabilizar a los ciudadanos del mundo y no sólo del entorno inmediato; educar en la igualdad de actitudes hacia todos; e iniciar en la investigación crítica de alternativas a la realidad circundante” (Palma, 2019, p. 22). Lamentablemente, el optimismo generado por esta Declaración parece haberse diluido en un contexto social marcado por interrogantes, desafíos y escenarios ideológicos, políticos y culturales (postmodernidad, posverdad, fake news, populismos, etc.) que han mutado nuestra realidad social. En un marco educativo donde se olvida que la transmisión cultural efectuada en el sistema educativo es la base de los procesos de humanización desarrollados al fomentar en el alumnado “la construcción de una identidad personal sólida, capaz de encontrar sentido a la propia vida y de comprometerse con la realidad social, cultural, política y económica de la que forma parte” (Ibáñez, Limón y Ruíz-Alberdi, 2023, p. 1).

Se trata desde nuestro punto de vista de una compleja situación que confirma la evidencia de que el desarrollo del amplio elenco de acciones educativas definidas bajo la categoría de EpP ofrece múltiples carencias que reclaman respuestas concretas a un sistema educativo sometido a reiterados intentos de colonización ideológica, a imitación de tiempos no muy lejanos. Por ello, y más allá del interés por cuestiones artificialmente de moda que relegan la EpP, y a partir de los resultados obtenidos, reivindicamos la EpP como exigencia derivada del paulatino aumento de los conflictos que lastra



**Figura 6.** Plan andaluz de Educación para la Cultura de Paz y no violencia (2002). Fuente: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/11683.html>

<sup>2</sup> *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia* (París, nov.1995). Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm> [consultado el 29.12.2022]

la vida política, social y familiar, sometida además a múltiples tensiones y desequilibrios.

Tales circunstancias prueban al mismo tiempo que la EpP supone una demanda derivada de la creciente problemática de convivencia detectada en la enseñanza obligatoria. Una senda por la que, tras la superación de la cansina reiteración de tópicos del último tercio del siglo XX (riesgo nuclear, desarme, pacifismo...), puede abordarse el alto número de agresiones y acosos sufridos por muchos escolares y docentes, haciendo de la necesidad virtud. Por otra parte, y a pesar de que la EpP desborda el ámbito docente, también constituye a nuestro juicio una aspiración educativa y un deber del profesorado y de sus formadores para renovar su formación; sin olvidar que ello acarrea una responsabilidad individual del docente y un compromiso de las instituciones sociales y educativas (López, Arenas & Pizzi, 2018, p. 135).

Ante el escaso eco que la EpP parece tener hoy en la EI, y según los resultados de esta investigación, creemos que todo proceso educativo debería asegurar a docentes y discentes, el desarrollo de las habilidades y competencias adecuadas para gestionar las contradicciones de la vida personal y social, con objeto de evitar que las actitudes y las conductas cristalicen en violencia estructural, cultural o directa (Alemany, 2012).

Aunque dichos resultados parecen indicar que la EpP es una meta lejana, reivindicamos su desarrollo en la EI, convencidos del cinismo que encierra la negación de la evidencia de tantas expresiones de violencia contra la mujer, minorías étnicas o realidades vinculadas a la pobreza, el hambre, la exclusión social, religiosa, ideológica o las múltiples violaciones de los DDHH, como ejemplos de violencia estructural o cultural que se concretan en la legitimación cultural o religiosa de violencias de diverso tipo. Del mismo modo, resulta innegable que en la violencia estructural, junto a muchas de las actitudes que la acompañan, radica la raíz de bastantes conflictos, a pesar de no percibirse esto siempre y ser las conductas violentas directas las que suelen generar más alarma por ser más visibles y reforzar las anteriores.

Persuadidos de que la Paz no reside en la ausencia de conflictos sino en su resolución pacífica, creemos necesario desarrollar una acción formativa sobre los tres vértices del triángulo de Galtung mediante la EpP, sin olvidar la peligrosidad de aquellos ángulos de violencia más invisibles. Sin embargo el desarrollo de acciones de este tipo no parece constituir una prioridad para los responsables educativos. La escasa presencia de los conceptos de Cp, EpP y Paz en los textos reguladores de la EI analizados revela una escasa sensibilidad hacia el tema, siendo los resultados de esta investigación la evidencia de un problema. No obstante, y más allá de esta impresión inicial, consideramos que tal constatación constituye una oportunidad para la DCS.

La situación descrita conforma a nuestro juicio un reto para reivindicar desde la DCS la necesidad de educar para la paz en una sociedad y una escuela

gradualmente fragmentada por el desencuentro, la falta de diálogo, la xenofobia, la exclusión del adversario, el rechazo, el odio ideológico y el incesante afán de polémica que impide el cultivo de actitudes constructivas como elemento necesario en todo proceso educativo. Nuestra dilatada experiencia en este campo nos lleva a creer además que la DCS se encuentra aquí ante una invitación para mejorar la formación de futuros docentes “incapaces de defender sus valores para no tener problemas [...] incapaces de autocontrol y proclives a manifestaciones agresivas; [...] que se crean con derechos para decidir sobre la vida de otros [...] y exijan] el retroceso de las libertades civiles para aumentar el control sobre los individuos” (Esteve, 2010, pp. 182-183).

## Conclusiones

Descritas las líneas discursivas derivadas de la investigación llevada a cabo y los resultados obtenidos, y como respuesta al interrogante inicial planteado y a la valoración del nivel de logro de los objetivos establecidos, podrían formularse cinco conclusiones que encierran diversas propuestas de mejora en las que valdrá la pena profundizar en futuras investigaciones.

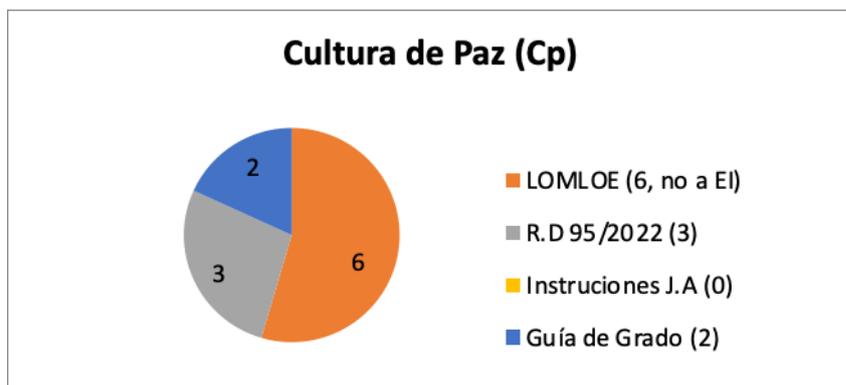
La primera se refiere al estado de la cuestión respecto a la presencia y desarrollo de la Cp y de la EpP en la formación inicial del profesorado de EI; siendo este un tema sobre el que, tras la revisión realizada, se constata la falta de estudios sistemáticos sobre el mismo y la insensibilidad detectada sobre la necesidad de conceder un mayor espacio a la Cp y a la EpP en el currículo de formación inicial del profesorado de EI desde la DCS y otras áreas curriculares de contenido social.

Dadas las carencias anteriores, subrayamos en segundo lugar la originalidad de la presente investigación, a pesar de su carácter de aproximación inicial al tema y de la necesidad de completar su desarrollo mediante posteriores trabajos que profundicen en determinadas dimensiones de su objeto de estudio antes indicadas.

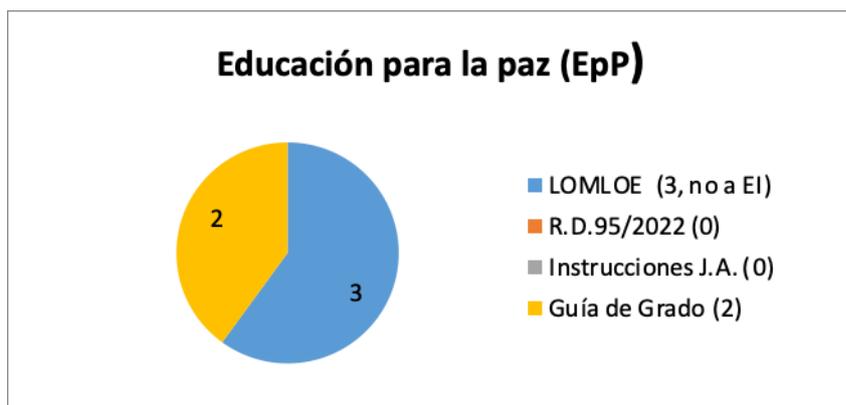
La tercera conclusión es más extensa y se refiere a las respuestas obtenidas para el interrogante inicial planteado (“¿Qué lugar, espacio y relevancia concede a la Cp, y a la EpP en particular, el actual marco curricular y normativo de la formación inicial del alumnado del Grado de Educación Infantil de la UGR?”) y al nivel de logro del objetivo general marcado para este trabajo (“Analizar el marco legal y curricular regulador del Grado de EI para valorar la relevancia otorga en el mismo a la Cp y a la EpP como centros de interés relevantes”), como cuestiones de las que se derivan sorprendentes resultados.

Se verifica al respecto en primer lugar que el concepto de “Cultura de paz” se recoge sólo dos veces en la “Guía del Grado de Educación Infantil” y tres en el “R. D. 95/2022 de contenidos mínimos de Educación Infantil”, mientras que el texto de la LOMLOE, lo incluye en seis ocasiones, sin añadir referencia alguna

a la EI. Por otra parte, la categoría de Cp se omite en las cuatro Instrucciones de la Junta de Andalucía existentes (Gráfico 1). Por su parte, la categoría de “Educación para la paz, EpP” sólo se incluye cinco veces en las fuentes analizadas. Dos de ellas, en la “Guía del Grado de EI” y tres en la LOMLOE, pero en ninguna ocasión se refiere a la EI. Finalmente, ni el “R.D. 95/2022 de contenidos mínimos de EI” ni las cuatro Instrucciones de la Junta de Andalucía ofrecen contenido alguno sobre la EpP (Gráfico 2).



**Gráfico 1.** La Cultura de paz. Fuente: Elaboración propia.



**Gráfico 2.** La Educación para la paz. Fuente: Elaboración propia.

Tales resultados resultan decepcionantes al mostrar, en primer término, que las fuentes analizadas sólo insertan cinco menciones a la “Cultura de paz” referidas a la EI, frente a las seis ocasiones en que tal concepto sólo se relaciona de forma genérica, con el sistema educativo en su conjunto y ciertos aspectos organizativos del mismo. La situación es aún menos halagüeña en el caso de la “Educación para la paz” pues, a pesar de ser ésta la mejor vía de concreción, aplicación y desarrollo curricular de la Cp en los textos legales y curriculares, solo se hace referencia a la misma en cinco ocasiones y ninguna de ellas referida a la EI.

Sobre la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil los resultados son también insatisfactorios al constatarse que, en las casi doscientas páginas de la Guía de la titulación, sólo existen cuatro menciones a la cuestión; dos de ellas referidas a la Cp y dos más a la EpP. Sin embar-

go, la situación resulta más llamativa en el caso de la “Educación para la paz” tras comprobar que, de las dos ocasiones en que se habla de ella en la Guía de la titulación, la primera tiene por finalidad mencionar la existencia de la asignatura de carácter optativo “Educación para la paz y en valores”, que suele cursarla menos de un tercio del alumnado de la titulación y, la segunda, para describir la Guía docente de esta misma materia. La valoración de tal conjunto de datos resulta negativa pues el hecho de que más de dos tercios del alumnado de EI de la UGR acaben su formación inicial sin estudiar ni practicar nada de Cp ni de EpP, como aspectos clave de la Educación para la ciudadanía y en valores, supone una clara deficiencia del sistema.

La cuarta conclusión se refiere a las principales causas que, a nuestro juicio explican, en parte, los resultados obtenidos. La primera vendría a ser la insensibilidad ante una cuestión tan relevante como la EpP. La segunda, la ignorancia de las vías de superación del conflicto como parte de la vida humana. La tercera, un contexto social marcado por paradigmas ideológicos, políticos y culturales que han mutado el marco social y educativo. La cuarta, la dificultad existente para formar docentes capaces de mantener su identidad y valores por temor al conflicto. Y, finalmente, la reducción de la acción educativa a una “tarea técnica o a una actividad fundada en recetas que buscan resultados preestablecidos, y no el logro de una plenitud y perfección personales” (Larrú, 2018, p. 158).

La quinta conclusión es consecuencia de las anteriores y supone una invitación al desarrollo de tres líneas futuras de reflexión y actuación que enunciamos así: 1. Completar el análisis de la EpP, como “piedra angular” de la enseñanza obligatoria en el resto de comunidades autónomas y países del Espacio Europeo de Educación Superior. 2. Profundizar en el tratamiento dado a la EpP en la etapa de EI, en ámbito nacional e internacional y en las causas explicativas de los resultados obtenidos en esta investigación. 3. Avanzar en el estudio de la importancia del tema en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, sin renunciar a su extensión al resto de etapas de la Educación obligatoria. Y, siempre, buscando dar continuidad al período iniciado a fines del siglo XX, como época dorada en que surgen valiosas iniciativas impulsadas por Naciones Unidas y en particular por la UNESCO.

## Referencias

- Alemaný, J. M. (2012). Entrevista periodística, *Vida Nueva*, N° 2.785,13.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*, 2, 60-81.
- Chacón, J. G. (2018). *Educación para la paz en la globalidad*. Granada: Universidad.
- De Andalucía, J. (2002). *Plan andaluz de Educación para la Cultura de Paz y no Violencia. Consejería de Educación y Ciencia*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- De Andalucía, J. (2022). Red andaluza "Escuela: espacio de Paz." En *Plan de convivencia. Consejería de desarrollo educativo y formación profesional* <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/red-escuela-espacio-de-paz>
- De los Derechos Humanos, D. U. (2003). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. <https://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Transparencia/DecUnivDH.pdf>
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakea.
- Ibáñez, M. <sup>a</sup> J., Limón, M. <sup>a</sup> R. & Ruiz-Alberdi, C. M. <sup>a</sup> (2023). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1-18, acceso anticipado. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Larrú, J. de D. (2018). Maduración de la persona en el evento educativo. En J. Granados y J. A. Granados (Eds.), *La alianza educativa: Introducción al arte de vivir* (pp. 153-178). Madrid: Didaskalos.
- López, M<sup>a</sup> C., Arenas, M<sup>a</sup> & Pizzi, F. (2018). Concepciones acerca de la Paz de los futuros docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 92 (32-2), 127-139.
- Criminología aplicada (20 de junio de 2018). Prevención [Página de Facebook]. Facebook (1) Facebook
- Martínez, C., Sánchez, S (2013). *Escuela espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada: UGR-IPAZ.
- Mayor, F. (2010). Balance de una década de la Cultura de Paz: retos y desafíos para el futuro. En M. Mesa (Coord.). *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional. Anuario 2010-2011* (pp.13-42). Barcelona: Icaria.
- Muñoz, F. (2004). Paz imperfecta. En M. López (Dir.) *Enciclopedia de Paz y conflictos L-Z* (pp.898-900). Granada: UGR-IPAZ.
- Palma, A. (2019). *Educación para la paz y en valores*. Granada: UNESCO-Avicam.
- Sánchez S., Pérez, V., Rebolledo & Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de CCSS*, 6 (1), 235-250.
- Wikiwand (2023). *Triángulo de la violencia* (27 de febrero de 2023). Triángulo de la violencia [https://www.wikiwand.com/es/Tri%C3%A1ngulo\\_de\\_la\\_violencia](https://www.wikiwand.com/es/Tri%C3%A1ngulo_de_la_violencia)

Artículo Original

# Los itinerarios didácticos en el panorama científico español

## Didactic itineraries in the Spanish scientific scene

María José Ortega Chinchilla<sup>1</sup>  0000-0002-5067-0091Javier Contreras García<sup>2</sup>  0000-0003-4064-580XAntonio L. Bonilla Martos<sup>3</sup>  0000-0001-9699-0712Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez<sup>4</sup>  0000-0003-2790-941X

<sup>1</sup>Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

<sup>2</sup>Profesor Sustituto Interino. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

<sup>3</sup>Profesor Contratado Doctor. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

<sup>4</sup>Investigador independiente, España.

### Correspondencia

Correo electrónico: chinchilla@ugr.es

### Fechas:

Recibido: 01/02/2023

Aceptado: 04/03/2023

Publicado: 30/03/2023

### Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

### Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

**Introducción:** En este artículo realizamos un estado de la cuestión sobre los trabajos publicados en España desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad sobre el itinerario didáctico. Con ello pretendemos averiguar cuál ha sido el enfoque utilizado por docentes e investigadores y cómo éste ha ido variando para adaptarse a las necesidades e inquietudes de cada momento.

**Método:** Análisis del repositorio bibliográfico de Dialnet; selección de obras más relevantes para nuestra investigación desde los años 80 hasta la actualidad; ordenación cronológica y temática de las diferentes aportaciones sobre el tema objeto de estudio; establecimiento de líneas generales o tendencias en el empleo de los itinerarios didácticos a lo largo del periodo estudiado.

**Resultados:** Hemos podido comprobar cómo el empleo del itinerario didáctico ha gozado de una larga trayectoria en nuestro país que puede remontarse a los inicios del siglo XX; ha sido empleado por los docentes en un amplio abanico de disciplinas, entre las que destacan la Geografía, la Geología y la Botánica, por una parte, y la Historia, Historia del Arte y Educación Patrimonial por otra. No obstante, los enfoques y recursos asociados a dicha estrategia han ido variando a lo largo del tiempo, por ejemplo, incorporando inquietudes relacionadas con la educación ambiental -en el caso de su empleo en las Ciencias de la Naturaleza-, o con las herramientas digitales -en el caso de las Ciencias Sociales-.

**Conclusiones:** Se ha puesto de manifiesto la continuidad en el empleo de esta estrategia metodológica. A pesar de su larga trayectoria y del mantenimiento de determinadas tendencias, se comprueba una evolución no solo en cuanto a las materias abordadas, sino también en lo que atañe a la incorporación de nuevas cuestiones y problemáticas de gran calado en la sociedad actual, así como a los recursos didácticos empleados (TIC), acordes con las necesidades e inquietudes del presente.

**Palabras clave:** itinerarios didácticos; educación patrimonial; ciencias sociales.

## ABSTRACT

**Introduction:** In this article we carry out a state of the question on the works published in Spain from the last decades of the 20th century to the present on the didactic itinerary as a methodological strategy, in order to verify which has been the approach used by teachers and researchers to over time and how it has changed to adapt to the needs and concerns of today's society.

**Method:** We have based ourselves on the main bibliographic compilation databases in order to order the different contributions on the subject under study chronologically and thematically.

**Results:** We have been able to verify how the use of the didactic itinerary has enjoyed a long history in our country that can be traced back to the beginning of the 20th century; It has been used by teachers in a wide range of disciplines, among which Geography, Geology and Botany stand out, on the one hand, and History, Art History, and Heritage Education -in recent years- on the other, although the approaches and resources associated with said strategy have varied over time, for example, incorporating concerns related to environmental education -in the case of its use in Natural Sciences-, or with digital tools -in the case of the Social Sciences.

**Conclusions:** The continuity in the use of this methodological strategy has been revealed. Despite its long history and the maintenance of certain trends, an evolution is verified not only in terms of the subjects addressed, but also in regard to the incorporation of new issues and problems of great importance in today's society, as well as to the didactic resources used, according to the needs and concerns of the present.

**Keywords:** didactic itineraries; heritage education; social sciences.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ortega, M. J., Contreras, J., Bonilla, A. L., & Martín-Arroyo, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 26–40. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>

## Introducción

El itinerario pedagógico como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje de determinadas áreas de conocimiento goza de una larga trayectoria en España. El movimiento de renovación pedagógica que llevaron a cabo los hombres y mujeres vinculados a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en este país (1876 - 1939) consideraba las salidas de campo y los itinerarios como una herramienta imprescindible para un alumnado que debía observar, experimentar y reflexionar sobre la realidad natural y cultural que le rodeaba. Francisco Giner de los Ríos, fundador de dicha Institución, apostó en sus escritos por las salidas al campo, por el contacto directo con la naturaleza, como un recurso imprescindible para el aprendizaje (Giner, 1889).

Este interés por las salidas y los itinerarios continuó vigente durante la II República española. Así lo pone de manifiesto la Orden dictada por la Dirección General de Primera Enseñanza el 8 de agosto de 1934 en la que se establecía lo siguiente:

Que a partir del día primero del curso próximo todos los Maestros nacionales, cumpliendo un plan previamente trazado, realicen, por lo menos una vez al mes, excursiones instructivas que sirvan para dar a conocer a los niños los valores artísticos, históricos y monumentales, representados en la localidad por los Museos, Archivos y Monumentos que en la misma existan. Estas visitas serán dirigidas bien por los Maestros o por personas de reconocida autoridad cultural, y los conocimientos que en estas excursiones se adquieran tendrán lógico enlace con el resto de las materias del programa escolar, en forma tal que sean su complemento (p. 1389).

Después, la Guerra Civil y el arduo periodo del régimen dictatorial aniquilaron cualquier viso de innovación educativa. Habrá que esperar a la década de los 70 y, sobre todo, a los años 80 para encontrar de nuevo propuestas educativas que pongan en valor las salidas de campo y los itinerarios pedagógicos.

## Metodología

En los apartados que siguen exponemos cómo ha sido empleada esta estrategia metodológica, esto es, el itinerario didáctico, por las distintas disciplinas científicas en nuestro país desde los años 80 hasta la actualidad.

Para ello, hemos revisado el portal Dialnet, uno de los mayores repositorios bibliográficos del mundo encargado de difundir la producción científica hispana. Nos hemos centrado en los trabajos producidos en España desde los años 80, momento en el que se comprueba un interés significativo por la investigación sobre itinerarios didácticos y por su implementación en las distintas etapas educativas. Los criterios de selección empleados han sido: abordaje teórico de los itinerarios didácticos desde cualquier disciplina e im-

plementación práctica de itinerarios didácticos en contextos educativos formales y no formales.

## Resultados y discusión

### Los itinerarios didácticos en las décadas de los años 80 y 90 del siglo XX

Los trabajos que versan sobre itinerarios didácticos en los 80 tienen una orientación fundamentalmente geográfica, aunque también geológica y botánica. Podemos destacar las aportaciones del granadino Antonio Gómez Ortiz (1985) por la relevancia que han tenido entre los investigadores/as de la didáctica de la Geografía, convirtiéndose en cita obligada en sus estudios. Pero fueron muchos más los que en esos años señalaron el potencial de los itinerarios para la didáctica de las disciplinas anteriormente citadas, esto es, para la Geografía, Geología y Botánica (Martínez y Sauleda, 1984; Ruiz, 1986; Melero 1986, Obrador, Bach, Domingo y Brusi, 1987; Vilaplana, Carratalá, Sanz, Vidal y Tejerina, 1987; Rodríguez y Beltrán, 1988; Martínez y García, 1989; López, 1989; Lozano, 1989). Se trataba de trabajos de naturaleza teórica o bien de propuestas de itinerarios sobre espacios concretos de especial relevancia geológica, botánica o paisajística.

Merece la pena señalar que a finales de los 80, cerrando la década, nos vamos a encontrar en estas propuestas de itinerarios por los paisajes de nuestra geografía los primeros visos de una preocupación –que será cada vez mayor- por la educación medioambiental (Reyes, 1989; Velasco, 1989).

En la década de los 90 comprobamos la misma tendencia, pues continúan apareciendo trabajos sobre itinerarios con una clara orientación geográfica y geológica (de la Nuez y Quesada, 1990; Meaza, 1994; Contreras, López, Morales, Fernández, Franco, Martínez, Mérida y Martínez, 1995; San Román, 1996; Zárate, 1996), pero en los que ya se hace patente también su potencial para la enseñanza-aprendizaje de otras ciencias, como las Sociales y Humanas, especialmente para la Historia y la Historia del Arte. En este caso, se destacaba especialmente el valor de los centros históricos de las ciudades como elementos fundamentales para la enseñanza de dichas disciplinas (Barruso 1992; Martínez, Martínez, Monteagudo y Fernández, 1992; Tonda y Marrón 1998; Montes y Salmerón, 1998; Cano, 1998).

Pero como decíamos, la utilización de esta estrategia metodológica para la didáctica de la Geografía continuará teniendo un peso notable en los 90 -a pesar de esa apertura a otras disciplinas Sociales y Humanas- tal y como se puso de manifiesto en los trabajos de dos verdaderos referentes en el panorama científico de nuestro país: Antonio L. García Ruíz y Ángel Liceras Ruiz. Al primero pertenece la cita que recogemos a continuación:

Pero si el estudio del paisaje constituye el objeto principal de la Geografía, el acercamiento al mismo, el estudio sobre el terreno, y, en definitiva, la observación directa, debe constituir su método de enseñanza por excelencia y, consecuentemente, el trabajo de campo, la excursión geográfica, el itinerario didáctico, se convierte en el mejor recurso para aprenderla (García, 1997, p. 3).

Ambos han llevado a cabo desde la Universidad de Granada, a partir de los 90 y, en el caso de Ángel Licerias, hasta fechas muy recientes, una importante labor en el desarrollo de la didáctica de la Geografía, destacando en algunas de sus aportaciones la relevancia de los itinerarios como una práctica pedagógica que permite desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes positivas en el alumnado (García, 1994, 2000; Licerias, 1992). Afirmaba Ángel Licerias en uno de sus últimos trabajos publicados que «Los itinerarios son situaciones que inscriben al observador en el paisaje, de manera que éste no es un mero espectador, sino que forma parte de ese espacio» (Licerias, 2018).

### **Los itinerarios didácticos en el siglo XXI. De la Geografía al Patrimonio Cultural**

Será a partir del año 2000 cuando se multipliquen los estudios teóricos y las propuestas didácticas sobre los itinerarios pedagógicos con dos claras tendencias: la orientación geográfica y paisajística –cada vez más vinculada a la educación ambiental- y la educación patrimonial.

A pesar del protagonismo de estas dos líneas, no podemos dejar de lado las propuestas de itinerarios geológicos y botánicos que siguen estando presentes (Simón, Gonzalvo, Martínez y Arlegui, 2004; Garrido y Carvajal, 2010; Corbí, Giannetti, Baeza y Martínez, 2013; Delgado, 2014), así como tampoco queremos dejar de reseñar el empleo de itinerarios para la enseñanza aprendizaje de otras ciencias como la Física y la Química, que hasta ese momento no habían recurrido a este tipo de estrategias metodológicas (Pérez, Elf Darwich y Correa, 2017; Medina, Arrebola, Mora y López, 2016). A pesar de que éstos últimos cuentan con una corta trayectoria en la producción académica española, son de interés las conclusiones a las que llegan sus autores: apuntan a la necesidad de utilizar este recurso didáctico para la enseñanza de la Física o Química en tanto que permiten desarrollar aprendizajes contextualizados en la enseñanza de unas disciplinas tradicionalmente poco vinculadas con la vida cotidiana del estudiantado.

Por razones de espacio resulta imposible reseñar aquí de forma pormenorizada todos los trabajos que se han publicado en las últimas dos décadas sobre la cuestión que venimos abordando. No obstante, trataremos de hacer un esbozo de las tendencias y líneas más destacadas y recientes en el panorama científico español.

Como ya hemos indicado más arriba, debemos seguir situando en primer plano los trabajos de carácter teórico junto con las propuestas prácticas que

se centran en el valor educativo de los itinerarios en el ámbito de la Geografía, fundamentalmente para el estudio del paisaje, por tratarse de un recurso que permite desarrollar una metodología activa y práctica acorde con los nuevos roles que se asignan a profesores y alumnos en los últimos años; un recurso que permite desarrollar en el alumnado un conjunto de capacidades tales como la observación, la deducción, interrelación, etc.; una estrategia, en definitiva, que posee múltiples ventajas educativas. Ya sea en entornos naturales o en espacios urbanos, los itinerarios pedagógicos continúan considerándose como una herramienta fundamental para trabajar el espacio desde la perspectiva geográfica a partir del análisis directo de los paisajes culturales y, en muchos casos, desde la perspectiva de la educación ambiental, tal y como vienen poniendo de manifiesto los numerosos trabajos publicados en las dos últimas décadas. Entre los trabajos de cariz teórico que abordan el tema de los itinerarios didácticos para la enseñanza aprendizaje de la Geografía pero desde una perspectiva medioambiental nos encontramos con los estudios de: Marrón, 2013; González y Pérez, 2014; Gallastegui y Rojas, 2015; Morales y Caurín, 2016; Ferreras, Moreno y Puig, 2019; Alcántara y Medina, 2019; Garrido, Sánchez y Fernández, 2020. Por lo que respecta a propuestas de itinerarios sobre espacios geográficos concretos, podemos citar los de Cortés, 2020; Moreno, 2019; Serrano, 2014; Crespo, 2012, Escobar, González et al., 2009 y Ruiz, 2002.

Recordemos que los itinerarios contribuyen a desarrollar en el alumnado las competencias relacionadas con el “saber hacer”, puesto que permiten la implementación de aprendizajes significativos, complejos, prácticos y colaborativos. En este sentido, Marisa Hernández Carretero y Alfonso García de la Vega han realizado propuestas interesantes en los últimos años sobre el binomio paisaje cultural-itinerario didáctico (Hernández, Guillén y Gurría, 2019; Hernández, 2010, 2018; García de la Vega, 2004, 2018, 2019).

La segunda línea que destaca en el panorama científico español sobre el estudio teórico y práctico de los itinerarios didácticos en los últimos 20 años es, como apuntábamos al principio de este apartado, la educación patrimonial.

El protagonismo que ha adquirido la educación patrimonial desde el año 2005 en toda Europa ha provocado que en los últimos 15 años las distintas instituciones culturales hayan apostado por desarrollar una importantísima labor en lo que a la investigación, didáctica, difusión y puesta en valor del patrimonio cultural se refiere. El año 2005 se corresponde con el establecimiento del *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad*; en su artículo 13 se ponía de manifiesto que: las partes se comprometen a facilitar la inclusión de la dimensión relativa al patrimonio cultural en todos los niveles educativos, no necesariamente como asignatura en sí misma, sino como fuente fecunda de estudio para otras disciplinas; reforzar el vínculo entre educación sobre el patrimonio cultural y formación profesional; impulsar la investigación interdisciplinaria sobre el

patrimonio cultural, las comunidades patrimoniales, el entorno y sus relaciones recíprocas; estimular la formación profesional continua y el intercambio de conocimientos y destrezas, tanto dentro del sistema educativo como al margen del mismo. Siguiendo estas directrices, España, en el año 2013, creó el Plan Nacional de Educación y Patrimonio cuyo objetivo fundamental era y sigue siendo: estrechar los lazos entre la ciudadanía y el patrimonio, pues sólo si los ciudadanos sienten el patrimonio como suyo desarrollarán la sensibilización necesaria para contribuir a su conservación y protección. En dicho proceso de sensibilización y valoración del patrimonio cultural, la educación, ya sea formal, no formal e informal, resulta imprescindible.

La educación patrimonial aboga por educar en patrimonio, por el patrimonio y desde el patrimonio. De ahí que los itinerarios didácticos urbanos hayan cobrado un especial significado, respaldados teóricamente por todas las contribuciones que se vienen haciendo desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales. Si ya se plantearon algunos itinerarios por los centros urbanos de las ciudades en los años 90, será a partir del año 2000 cuando éstos adquieran un mayor protagonismo como recurso para la enseñanza del patrimonio histórico-artístico, etnográfico, industrial, arqueológico, etc., que albergan los espacios urbanos (Martínez, Ortega, Martín y Arias, 2022; Díez, De la Cruz y García, 2021; Rodríguez, 2020; Arias, Contreras, Molina y Tenedor, 2019; Gutiérrez y Guadalupe, 2019; Morón y Pérez, 2016; Fuertes, 2016; Sebastiá y Blanes, 2010; Ortiz, 2005, Ávila, 2003; Frieria, 2003).

Por tanto, la ciudad, entendida como un magnífico «contenedor de bienes patrimoniales, tanto materiales como inmateriales que han ido adquiriendo valor patrimonial a lo largo del tiempo» (Cambil, 2015, p. 295) resulta imprescindible como fuente para la didáctica del patrimonio (García, 2021; Alcaráz, 2020; Contreras, 2019; Moreno, 2018; Castejón y Canales, 2017; Santaloria, 2014; Plata, Padrón y Martín, 2011; Miralles, 2003; Insa, 2002). La ciudad, o si queremos, los itinerarios didácticos urbanos, facilitan la asimilación del complejo concepto de patrimonio cultural a través del estudio de los bienes culturales materiales e inmateriales presentes en dichos contextos urbanos.

El que la ciudad tenga un especial protagonismo en el diseño de itinerarios didácticos de carácter patrimonial no excluye el interés por el patrimonio cultural de carácter rural, tal y como se aprecia en algunas de las propuestas más recientes (Ortega y Ruiz, 2022; Santa Cecilia, 2018; Sánchez, 2018; Parra, Tallens y Rangel, 2014), aunque hemos de advertir que nos encontramos con una línea de investigación que no ha gozado aún del desarrollo que se merece dado el potencial didáctico de este patrimonio local, de gran valor para el estudio de la historia social y económica del mundo rural.

La Didáctica es una ciencia viva que se adapta a las preocupaciones, intereses y necesidades de las sociedades actuales, de ahí que al consultar la bibliografía sobre itinerarios didácticos comprobamos cómo en estos últimos

años se hacen cada vez más patentes las reflexiones y propuestas que sitúan en primer plano cuestiones que afectan al conjunto de la sociedad, tales como la perspectiva de género. Margarita M. Birriel y Carmen Rísquez en el año 2016 reflexionaron sobre la relación entre patrimonio, turismo y género en la presentación de un interesante dossier publicado en la revista del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico en el que advierten de las deficiencias y peligros del discurso patrimonial androcéntrico que ha imperado en el desarrollo de la investigación, difusión y gestión del patrimonio (Birriel y Rísquez, 2014). Como prueba de que es posible cambiar el enfoque para construir un relato patrimonial igualitario en términos de género, existen varios trabajos sobre itinerarios didácticos que son tratados desde esta perspectiva (Rodrigo, 2021; Jaén, 2014; Robles y Birriel, 2012; Rueda, 2006).

Para terminar, queremos hacer referencia a la forma en la que las tecnologías han irrumpido en el ámbito de la educación patrimonial. El nuevo contexto digital ha permitido introducir importantes novedades en la didáctica del patrimonio gracias al fácil acceso a la información que permiten, a las posibilidades de inclusión que ofrecen (comunidades de estudiante de diferentes edades y contextos sociales, geográficos y formativos), el establecimiento de redes que facilitan la expansión de la enseñanza y aprendizaje más allá del aula, etc. (Cambil y Rojas, 2017). Por tanto, los itinerarios virtuales, la realidad aumentada, Google Earth o Instagram (Álvarez y Hernández, 2021; Álvarez, 2020; Bernal y Recio, 2020; Alcántara y Medina, 2019; Martínez, Rodríguez y Gambín, 2019; Robles, 2016; Alcántara, Rubio y Mora, 2014, Cambil, 2010, Jérez y Sánchez, 2008; Moya, Centeno y Acaso, 2005), se nos presentan como nuevos recursos de gran potencial, motivadores y prácticos, para el diseño e implementación de itinerarios didácticos.

## Conclusiones

Se ha puesto de manifiesto la continuidad en el empleo de una estrategia metodológica fundamental como es el itinerario didáctico para aprehender el mundo como un todo, superando las artificiales compartimentaciones que se realizan desde los ámbitos disciplinares.

Desde los años 80 hasta la actualidad comprobamos cómo se han empleado de forma continuada por la Geografía, además de la Botánica y la Geología, con una clara tendencia hacia la educación ambiental. A partir de los 90, al protagonismo de estas disciplinas se suman el de la Historia y la Historia del Arte, considerando los centros históricos como espacios privilegiados para la implementación didáctica de los itinerarios. Por último, en las últimas dos décadas (2000-2022), las dos líneas principales que comprobamos en los trabajos científicos son aquellas que se orientan hacia la Geografía/paisaje y hacia la educación patrimonial. En cuanto a esta última, destaca su dimensión fundamentalmente urbana, por lo que animamos a sumergirse

a través de los itinerarios didácticos en el rico patrimonio rural que jalona nuestra geografía. Esta apreciación debe sumarse a una segunda: la necesidad de seguir incidiendo en la importancia de desarrollar la relación entre itinerario-patrimonio-perspectiva de género.

En definitiva, a pesar de su larga trayectoria y del mantenimiento de determinadas tendencias, se comprueba una evolución no solo en cuanto a las materias abordadas mediante esta estrategia metodológica (del ámbito de las Ciencias Naturales se ha ido encaminando al de las Ciencias Sociales, con especial protagonismo en la educación patrimonial), sino también en lo que atañe a la incorporación de nuevas cuestiones y problemáticas de gran calado en la sociedad actual (preocupación medioambiental, perspectiva de género, educación patrimonial), así como a los recursos didácticos empleados, desde los cuadernos de campo o fotografías, a la incorporación de la nueva tecnología digital (SIG, realidad aumentada, redes sociales, etc.).

## Referencias bibliográficas

- Alcántara Manzanares, J. y Medina Quintana, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 73-188.  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/356159>.
- Alcántara Manzanares, J., Rubio García, S. y Mora Márquez, M. (2014). Google Earth como herramienta para formadores en la preparación de itinerarios didácticos. En R. Martínez Medina, E. M. Tonda Monllor (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, 2, (pp. 47-54). Universidad de Córdoba, AEG.
- Alcaraz Montesinos, A. (2020). La Gran Vía madrileña: itinerario didáctico para Educación Primaria. En M.M. Pastor Blázquez y A. Santisteban Cimarro, *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local*, (pp 419-460). Paraninfo.
- Álvarez Herrero, J.F. (2020). Aprendizaje móvil con itinerarios didácticos en alumnado de secundaria con geolocalización, realidad aumentada e Instagram. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. H. Martín Padilla (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, (pp. 1140-1148). Octaedro.
- Álvarez Herrero, J. F. y Hernández Ortega, J. (2021). Itinerarios didácticos con smartphones para promover la educación ambiental y la competencia digital entre el alumnado de secundaria, *Digital Education Review*, 39, 319-335.  
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/32957>
- Arias Romero, S. M., Contreras García, J., Molina Serrano, M.C., y Tenedor Tenedor, J. (2019). El patrimonio granadino como elemento: un itinerario inclusivo por el Barrio de la Manigua, *Foro educacional*, 33, 11-29.  
DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.33.2135>
- Ávila Ruiz, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 36-46.
- Barruso Bares, P. (1992). El itinerario como recurso didáctico en la enseñanza media: una aproximación a la historia y al arte de Guipúzcoa. *Lurralde: investigación y espacio*, 15, 27-43.

- Bernal Bravo, C. y Recio Muñoz, F. (2020). Narrativas digitales e itinerarios didácticos transmedia en la formación de maestros de Educación Primaria en Ciencias Sociales. En S.M. Santoveña Casal (Coord.), *Investigación e innovación en metodologías digitales basadas en el aprendizaje conectado, activo y colaborativo*, (pp. 239-258). UNED.
- Birriel Salcedo, M.M. y Rísquez Cuenca, C. (2014). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio, *PH*, 89, 155-156.
- DOI: <https://doi.org/10.33349/2016.0.3707>
- Cambil Hernández, M. E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada. *CIDd: II Congr s Internacional de Did ctiques*, (pp. 448-456).
- Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural, *Opción*, 31(3), 295-319.
- Cambil Hernández, M. E. y Rojas Medina, M. B. (2017). Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio Cultural en el nuevo contexto digital. En M. E. Cambil Hernández y A. Tudela Sanchol (Coords.): *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, (pp. 81-99). Pirámide.
- Cano navas, M. L. (1998). Itinerarios didáctico-culturales de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía. En J. Grande Ibarra (Coord.). *Actas del Congreso Europeo sobre Itinerarios Culturales y Rutas Temáticas* (pp.209-214). Fundación Caja Rioja.
- Castejón Porcel, G. y G. Canales Martínez (2017). El patrimonio cultural de la ciudad de Murcia a través de un itinerario didáctico. En VV.AA., *Naturaleza, territorio y ciudad en un mundo global*, (pp. 2680-2689). UAM.
- Contreras García, J. (2019). Un itinerario "encantado" por la ciudad de Granada. Propuestas innovadoras de inclusión en la ESO, *Revista Internacional de Apoyo a la nclusi n. Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 106-119. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3>
- Contreras Linares, P., López Raya, M. D., Morales Campos, G., Fernández  lvarez, M. T., Franco Sánchez, A., Martínez Perea, F. J., Mérida Muñoz, V. y Martínez Fuentes, J. M. (1995). *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 5, 13-40.
- Corbí Sevilla, H., Giannetti, A., Baeza Carratalá, J. F. y Martínez Martínez, J. (2013). Elaboración de itinerarios geológicos como recurso didáctico en Ciencias de la Tierra. En M. T. Tortosa Yb ñez, J. D.  lvarez Teruel Y N. Pell n Buades, *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, (pp.366-378). Universidad de Alicante.
- De la Nuez Pestana, J. y Quesada  lvarez, M. L. (1990). Itinerario geológico-didáctico por el barranco de las Angustias (La Palma), *VI Simposio sobre la enseñanza de la Geología*, 438-339.
- Delgado Iglesias, J. (2014): *Material didáctico para la enseñanza de la geología a través de itinerarios por las provincias de Zamora, Valladolid y Segovia*, Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Díez Bedmar, M. C., De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2021). Un patrimonio educativo: salidas e itinerarios didácticos por el patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. En S. Jaén Milla (Coord.), *Educación democrática y turismo con memoria*, (pp. 164-194). TREA.
- Ferreras List n, M., Moreno Fernández, O. y Puig Gutiérrez, M. (2019). Los itinerarios didácticos como recurso educativo para trabajar problemas socioambientales en el aula. En M. Puig Gutiérrez, M. Ferreras List n y O. Moreno Fernández (Coords.): *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.

- Friera Suárez, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del Patrimonio". En e. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coords.), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias sociales*, (pp. 339-346). AUPDCS.
- Fuertes Muñoz, C. (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos, *Didácticas Específicas*, 15, 51-69.
- Gallastegui Vega, J. y Rojas Rubio, I. (2015). Enseñanza-aprendizaje del paisaje urbano. Observación directa e itinerarios, *Boletín de Geografía*, 36, 32-51.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje, *Didáctica geográfica*, 6, 79-95.
- García de la Vega, A. (2018). Itinerario didáctico por las huellas históricas y evidencias naturales del Barranco de Borbocid (Guadalajara). En A. García de la Vega (Coord.): *Lectura e interpretación didáctica del paisaje: tres itinerarios por las huellas de Madrid, los Molinos de Colmenar y el barranco de Borbocid*, (pp. 49-64). Universidad Autónoma de Madrid.
- García de la Vega, A. (2019). La didáctica del paisaje a través de los itinerarios y la cartografía, *Didáctica geográfica*, 20, 5-24.
- García Ruiz, A. L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía", *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1, 117-126.
- García Ruiz, A. L. (1997). El proceso de desarrollo de los itinerarios geográficos, *Didáctica Geográfica*, 2, 3-9.
- García Ruiz, A. L. (2000). La importancia de los itinerarios geográficos en la didáctica del paisaje. *El territorio y su imagen: ponencias y mesas redondas: XVI Congreso de geógrafos españoles*, 257-266.
- García Ruiz, C. R. (2021). Arte urbano, literacidad visual crítica e itinerarios didácticos por la ciudad de Málaga: una experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En M. C. Pérez Fuentes (Coord.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior*, (p. 266). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Garrido Clavero, J., Sánchez del Árbol, M. Á. y Fernández, G. J. (2020). Didáctica de las salidas de campo de geografía en las distintas etapas educativas: Primaria, Secundaria, Grado, Postgrado, Formación Abierta y Profesional, *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 9, 155-172.
- Garrido Morillo, R. y Carvajal Gómez, D. J. (2010). El patrimonio geológico y minero de la Provincia de Huelva: propuesta de itinerario turístico y didáctico para siete días. En E. M. Romero Macías (Coord.): *Una apuesta por el desarrollo local sostenible*, (pp. 963-969). Universidad de Huelva.
- Giner de los Ríos, F. (1889). *Educación y enseñanza*. Madrid.
- Gómez Ortiz, A. (1985). Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la E.G.B. *Didáctica geográfica*, 14, 109-116.
- González González, M. J. y Pérez Pastrana, A. (2014). El Itinerario didáctico y la técnica del Storytelling para desarrollar una metodología activa en Geografía. En R. Martínez Medina y E.M. Tonda Monllor, *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, (pp. 245-262). Universidad de Córdoba.
- Gutiérrez Carrillo, M. L. y Romero Sánchez, G. (2019). Arquitectura defensiva en Granada: propuesta metodológica fundamentada en itinerarios didácticos y abp para su conocimiento y conservación. En M.P. Bermúdez Sánchez (Comp.), *Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*, (p. 527). AEPC.
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 162-178.

- Hernández Carretero, A. M. (2018). Paisaje y educación: epistemología y propuestas didácticas, *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 4, 7-10.
- Hernández Carretero, A. M, Gillén Peñafiel, R. y Gurría Gascón, J. L. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. En A.M. Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 55-72). Pirámide.
- 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.
- Jaén Milla, S. (2014). Repensar la ciudad desde el género. Itinerario didáctico por la ciudad de Jaén. En R. Martínez Medina y E.M. Tonda Monllor (Eds.): *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, (pp. 273-288). Universidad de Córdoba, AEG.
- Jérez García, O. y Sánchez López, L. (2008). Recursos para el diseño de itinerarios didácticos virtuales por el medio natural a través del Sistema ECTS. En M.J. Marrón Gaité, M. D. Rosado Llamas y C. Rueda Parras (Coords.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización*, (pp. 405-418). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Liceras Ruiz, A. (1992). Los itinerarios didácticos y el trabajo de campo en la enseñanza de la geografía", *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 6, 141-166.
- Liceras Ruiz, A. (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación, *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 5, 66-81.
- Liceras Ruiz, A. (2022). Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones. *REIDICS*, 10, 59-74.
- López Limia, B. (1989). El carst de la Sierra de Segura: propuesta de un itinerario didáctico. *Espacio, Tiempo y Forma*, 2, 315-328.
- Lozano Ordoñez, H. (1989). La Serranía de Ronda. Un itinerario histórico-natural. *IX Coloquio metodológico-didáctico: comunicaciones*, 103-124.
- Martínez Bernard, F., Martínez Fuertes, M. P., Monteagudo Egea, M. P. y Fernández Martínez, C. (1992). *Itinerario didáctico: Epila*. La Almunia.
- Martínez López, J. M. y García Ruiz, A. L. (1989). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, 107-114.
- Martínez Carrillo, A.L., Ortega Chinchilla, M. J., Martín-Arroyo Sánchez, D. J. y Arias Romero, M. S. (2022). Didactic Itineraries in the Cultural Heritage Education: keys for their implementation. *Universal Journal of Educational Research* 10 (2), 160-172.
- Martínez López, F.J., Rodríguez Muñoz, J.V. Y Gambín Rabadán, A. (2019). Realidad virtual e itinerarios didácticos: La Ruta de los Molinos de Viento de Fuente Álamo de Murcia (Región de Murcia). En A.R. Serrano Espases (Coord.), *Actes XI Congrés Internacional de Molinología*, (pp. 423-438).
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (1984). Análisis de la estructura didáctica de los itinerarios de la naturaleza. *Anales de la Universidad de Alicante: Escuela de Magisteri*, 1, 7-39.
- Marrón Gaité, M. J. (2013). Tratamiento interdisciplinar de la Geografía, la Historia y el Arte con estudiantes del Grado de Magisterio. Una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico. En R. De Miguel González, M.L. de Lázaro y Torres y M. J. Marrón Gaité (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 331-352). Diputación de Zaragoza.
- Meaza Rodríguez, G. (1993). Cuatro itinerarios didácticos para el estudio del medio natural de Euskal Herria. Itinerario nº1: La Ría de Urdaibai, *Lurralde, investigación y espacio*, 16, 133-147.

- Medina Quintana, S., Arrebola Haro, J. C., Mora Márquez, M., y López Fernández, J. A. (2016). Propuesta de itinerario interdisciplinar en la formación del profesorado de Educación Primaria en el ámbito de las Ciencias Sociales y Experimentales, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 31, 79-98.
- Melero Vara, J. (1986). El aprovechamiento didáctico de un itinerario geológico en la Sierra de la Demanda y Cuenca de Cameros: Burgos. En *Memorias del Tercer Simposio sobre Enseñanza de la Geología*. Universidad de Barcelona, 114-117.
- Miralles Martínez, P. (2003). La ruta urbana de la seda: itinerario didáctico por Murcia. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias sociales*, (pp. 399-408). Universidad de Castilla la Mancha y AUPDCS.
- Montes Bernárdez, R. y Salmerón Juan, J. (1998): *Arte rupestre en Murcia: Itinerarios didácticos*. Museo Municipal de Arqueología de Cieza.
- Morales Hernández, A.J. y Carlos Caurín, A. (2016). Itinerarios didácticos y educación ambiental. En A. C. Ledo Caballero, J. C. Membrado i Tena y J. Montesinos i Martínez (Coords.): *La Universitat de València i els seus entorns comarcals: la comarca de la Safor, la comarca de la vall d'Albaida i l'Alt Túria valenià* (pp. 280-283). Universidad de Valencia.
- Moreno Vera, J.R (2018). Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval. En E. López Torres, C.R. García Ruiz y M. Sánchez Agusti (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp.147-158). Universidad de Valladolid, AUPDCS.
- Morón-Monge, H. y Pérez Melgar, M. (2016). El itinerario didáctico como herramienta para la activación patrimonial: una experiencia docente desde el parque de María Luisa, *Campo abierto: Revista de educación*, 35 (2), 83-94.
- Moya Palomares, M. E., Centeno Carrillo, J. D. y Acaso Deltell, E. (2005). Itinerario virtual por el Macizo de Peñalara, un método complementario a las salidas de campo, *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 13(3), 329-333.
- Obrador Tuduri, A., Bach i Plaza, J., Domingo i Morató, M., y Brusi i Belmonte, D. (1987). El itinerario urbano en el aprendizaje de la geología. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 5, 85-86.
- Ortega Chinchilla, M. J. y Ruiz Álvarez, R. (2022). Espacios laborales femeninos en el ámbito rural una propuesta didáctica desde la Educación Patrimonial. En R. Ruiz Álvarez, M. A. Molina Fajardo, y F. Hidalgo Fernández (Coords.), *Ganarse la vida: género y trabajo a través de los siglos* (pp. 726-729), Dykinson.
- Ortega Morales, N. (2001). El patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo: el itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y M.R. Piñeiro Peleteiro: *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 507-516). AUPDCS.
- Ortiz Mallol, M. L. (2005). Visita etnográfica de las cuevas de Guadix: itinerario didáctico", *XXI Coloquio metodológico-didáctico: comunicaciones*, (pp. 147-162). Hespérides.
- Parra Moserrat, D., Tallens Molla, J.M. y Rangel López, N. (2014). El uso didáctico de itinerarios teatralizados para socializar el patrimonio rural. El proyecto "Rutas por el Moixent Medieval", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 257-267.
- Pérez Pinto, L. V, Elf Darwich Peña, Á. I. y Correa Piñero, A. D. (2017). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa basado en itinerarios didácticos para la enseñanza de la Física y la Química en la Educación Secundaria: la cotidianidad como recurso de aprendizaje, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 0, 1221-1228.

- Plata Suárez, J., Padrón Fragoso, J. y Martín Teixé, G. (2011). La ciudad educadora: proyecto de elaboración de itinerarios didácticos. San Cristóbal de la Laguna, ciudad patrimonio de la humanidad. En J.J. Delgado Peña, M.L. de Lázaro y Torres y M.J. Marrón Gaité (Coords.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*, (pp. 595-608). Universidad de Málaga, AGE.
- Reyes, J. M. (1989). Itinerarios didácticos en el paraje natural de Marismas del Odiel, *Jornadas de Educación Ambiental*, 2, 7-20.
- Robles Fernández, A. (2016). Restos patrimoniales y arqueología virtual: tres itinerarios didácticos en el sureste peninsular. En R. Roig Vila (Coord.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 1145-1154). Octaedro.
- Robles Vizcaíno, M. S. y Birriel Salcedo, M.M. (Eds.) (2012), *Las mujeres en la Historia: itinerarios por la provincia de Granada*, Eug.
- Rodrigo Villena, I. (2021). Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real. En P. V. Salido López y M. R. Irisarri Juste (Coords.), *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural*, (pp. 279-296). Universidad de Castilla La Mancha.
- Rodríguez Armas, L. y Beltrán Tejera, E. (1988). Itinerarios didácticos de botánica. *Actas I y II Congresos Asociación Canaria para la Enseñanza de las Ciencias Viera y Clavijo*. (pp.146-155).
- Rodríguez Cerezo, T. M. (2020). Itinerarios didácticos en yacimientos arqueológicos para la enseñanza de la Hispania romana. En M.M. Pastor Blázquez y A. Santisteban Cimarro (Coords.), *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local*, (pp.241-258). UAM.
- Rueda Parras, C. (2006). Claves de identidad femenina en Jaén y su entorno: un itinerario didáctico. En M.J. Marrón Gaité, L. Sánchez López y Ó. Jerez García (Coords.), *Cultura geográfica y educación ciudadana*, (pp. 573-588). Universidad de Castilla La Mancha.
- Ruiz Caso, A. (1986). *Geología y biología de Marruecos en itinerarios didácticos*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- San Román Rodríguez, J. M. (1996). Itinerario por el valle del río Casaio Ourense. *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, 345-352.
- Sánchez Peral, J. L. (2018). Salida de campo por el valle del Henares y su canal de riego, *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 46, 55-72.
- Santa Cecilia Mateos, F. J. (2018). Itinerario didáctico por los molinos y batanes del Parque Regional de la Cuenca Alta del Manzanares, En A. García de la Vega (Coord.), *Lectura e interpretación didáctica del paisaje: tres itinerarios por las huellas de Madrid, los Molinos de Colmenar y el barranco de Borbocil*, (pp. 31-47). Universidad Autónoma de Madrid.
- Santolaria Botet (2014). La ciudad como recurso didáctico, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*,45, 235-244.
- Sebastiá Alcaraz, R. y Blanes Nadal, G. (2010). El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en el Molinar de Alcoy (Alicante), *Didáctica geográfica*, 11, 111-140.
- Simón Gómez, J. L., Gonzalvo, C., Martínez, B. y Arlegui Crespo, L. E. (2004). Exploramos el Parque Geológico de Aliaga: una herramienta para potenciar el patrimonio geológico como recurso didáctico, *Geotemas*, 6, 69-72.
- Tonda Monllor, E. M. (1998). Itinerario didáctico urbano. El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante. En J. R. De Vera Ferre, E. M. Tonda Monllor y M. J. Marrón Gaité (Coords.). *Educación y Geografía*. (pp.113-134). Universidad de Alicante.
- Velasco Santos, J. M. (1989): Itinerarios didácticos y otros materiales para una Educación Ambiental, *Jornadas de Educación Ambiental*, 2, 183-185.

Vilaplana Sanz, C., Carratalá Beguer, A., Sanz Ortega, J., Vidal Oller, V. y Tejerina Fuentes, F. (1987). Alternativas didácticas en la enseñanza de las ciencias naturales: propuesta de un itinerario urbano en Valencia. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 5, 91-92.

Zárate Martín, A. M. (1996). El itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la geografía, *Didáctica Geográfica*, 1, 21-34.

Artículo Original

# Aprender en Kambay: una experiencia de diálogo intercultural en la educación superior

Learning in Kambay: an experience of intercultural dialog in Higher Education

María Raquel Giralá Coda<sup>1</sup>

Stella Maricel Leiva Peralta<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Máster en Gestión y Planificación Educativa - UNVES. Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES)

<sup>2</sup>Doctora en Educación Superior. Instituto Superior Salesiano de Estudios Filosóficos. Catedrática de Economía y Gestión. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo.

## Correspondencia

Correo electrónico: raquel.girala2016@gmail.com

## Fechas:

Recibido: 27/01/2023

Aceptado: 11/03/2023

Publicado: 30/03/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

Con la finalidad de responder a la invitación formulada en ocasión de las Jornadas de Didáctica de las Ciencias Sociales organizadas por las universidades de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES, de Villarrica, Paraguay) y de Granada (UGR, de Granada, España), presentamos la primera sistematización del trabajo de investigación comunitaria realizada en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la UNVES, con estudiantes del cuarto año de la carrera. Esta investigación tuvo lugar en la comunidad indígena de Kambay, situada a 143 km de Villarrica. Es de población Mby'a, uno de los 20 pueblos indígenas del Paraguay. Como tantos grupos, Kambay es el resultado de la pérdida progresiva de territorio, y de migraciones y desplazamientos resultantes de esta pérdida. En una extensión de 87 hectáreas, la comunidad se ve en la necesidad de desarrollar nuevas estrategias y pautas de vida, a la vez que preserva otras pautas antiguas. Si bien la investigación tuvo originalmente por objetivo el conocimiento y la identificación de las condiciones materiales de vida de la comunidad, y otros aspectos como el apoyo o no de los poderes públicos, el abordaje y los diálogos realizados con referentes de la misma generó también cambios en la perspectiva de los estudiantes participantes acerca de los pueblos indígenas en general, y de la comunidad, en particular, respecto de elementos centrales de su cultura, reivindicando la necesidad de que el enfoque intercultural sea una premisa esencial de este tipo de abordajes.

**Palabras clave:** Interculturalidad; Educación Superior; Interdisciplinariedad; Pueblos Indígenas.

## ABSTRACT

In order to respond to the invitation made on the occasion of the Social Sciences Didactics Conference organized by the universities of Villarrica del Espíritu Santo (UNVES, Villarrica, Paraguay) and Granada (UGR, Granada, Spain), we present the first systematization of the community research work carried out within the framework of the Degree in Education Sciences of the Faculty of Philosophy and Human Sciences of UNVES, with a student in the fourth year of the career.

This research took place in the indigenous community of Kambay, located 143 km from Villarrica. It belongs to the Mby'a population, one of the 20 indigenous peoples of Paraguay. Like so many groups, Kambay is the result of the progressive loss of territory, and of migrations and displacements resulting from this loss. In an extension of 87 hectares, the community sees the need to develop new strategies and patterns of life, while preserving other old patterns.

Although the research originally had as its objective the knowledge and identification of the material living conditions of the community, and other aspects such as the support or not of the public powers, the approach and the dialogues carried out with referents of the community also generated changes. In the perspective of the participating students about indigenous peoples in general, and of the community, in particular, regarding central elements of the culture, reinforcing the need for the intercultural approach to be an essential premise of this type of approach.

**Keywords:** Interculture; Higher Education; Interdisciplinary; Indigenous Peoples

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Girala, M. R., & Leiva, S. M. (2023). Aprender en Kambay: una experiencia de diálogo intercultural en la educación superior. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 41–53. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27267>

## Introducción

Dentro del marco de desarrollo de investigaciones interdisciplinarias en estudiantes del cuarto curso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la UNVES, y enfatizando el fortalecimiento de capacidades para desempeñarse profesionalmente en entornos culturalmente diversos, se organizó desde las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales, Economía y Gestión, Práctica Educativa, y Antropología Cultural, un estudio de enfoque intercultural denominado PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “JAIKUAA HA ÑAMOMBA'E ÑANDE TAVAYGUAKUÉRA” – “CONOCIENDO Y VALORANDO A NUESTRA GENTE” que pretendió indagar aspectos de la realidad sociocultural, educativa y económica de la comunidad indígena de Kamba'y de la etnia Mbya Guaraní, ubicada en el departamento de Caaguazú, Paraguay, entre los meses de setiembre a octubre del año 2022.

El estudio estructurado en un diseño metodológico integrado por técnicas de abordaje de tipo cuantitativo y cualitativo, de corte transeccional, ha permitido formar a los estudiantes en el conocimiento de la realidad indígena, reconociendo las variables pluriculturales que se dan en nuestro país, y reflexionando sobre la idiosincrasia de estas comunidades vulnerables tanto por hallarse dentro de las llamadas minorías sociales así como por lo ya conocido de antaño, que corresponde esa lucha de supervivencia en un mundo y tiempos acelerados por los cambios, amén de la deuda pendiente de años de despojos y falta de reivindicaciones en esa puja que mantienen los pueblos originarios con el Estado (Amarilla, 2021) (Zanardini, 2019)

La comunidad objeto de estudio, cuenta con una población de aproximadamente 200 habitantes, unas 37 familias. Habitan un territorio muy reducido, de 87 hectáreas, superficie considerablemente inferior a la establecida en la normativa. Desde hace varios años, esta comunidad recibe apoyo del estado central y los gobiernos locales; así como contribuciones privadas de asociaciones, para el desarrollo de los servicios. Puede decirse que esta comunidad, a pesar de las consabidas dificultades que atañen a la gestión y supervivencia de los pueblos indígenas, se ha convertido en modelo de desarrollo sustentable con referencia a las demás comunidades establecidas en la región, por contar con una organización relativamente eficiente en cuanto a su integración social, económica, política, legal y religiosa; y con referencia a los servicios sanitarios y educativos que se hallan a disposición de la comunidad.

La importancia de este tipo de estudio radica en el abordaje intercultural --en el cual se basa la investigación-- que es “la resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción simbólica en el cual se expresan la conciencia, la voluntad, la creatividad, los imaginarios sociales, las representaciones, las esperanzas, los sueños, las utopías, los proyectos de existencia de

diversos actores que, en un determinado momento de la historia, buscan la construcción de nuevas formas de sentir, pensar, hacer, de significar, de tejer la vida...” (Guerrero, 2019)

Aportar al conocimiento de otras culturas relacionadas con la historia misma de los estudiantes como coterráneos de los antiguos pueblos indígenas, e intentar acercar esas cosmovisiones y esas construcciones de sentidos sociales y de vida, creando espacios de reflexión y valoración de la diversidad cultural existente en nuestro país, son ejes de principal relevancia para el abordaje de este tipo de estudios. Esto permite que se produzca:

[...] un proceso ideal de relacionamiento de diálogo equitativo entre miembros de culturas diferentes; en este proceso, la sociedad-cultura dominante y hegemónica asume, valora y consolida la diversidad como condición para un futuro sostenible de nuestros pueblos, de hecho, sociedades pluriétnicas y pluriculturales” (Demellenne, 2010:10).

Asimismo, uno de los criterios en la elección del tipo de estudio interdisciplinar con enfoque intercultural, es la contribución que la universidad pueda dar para acrecentar el acervo de conocimientos acerca de las realidades de los pueblos originarios de la región y dar a conocer el rico caudal de conocimientos y experiencias que se viven en este tipo de comunidades, insertos en un “mundo de blancos” y que intentan aún arraigarse en su “ancestral mundo de tradiciones”.

El enfoque intercultural, comprendido en esta investigación, es aquel que reivindica la particularidad y la diversidad de las culturas coexistentes en nuestra región, que respeta la idiosincrasia de los pueblos originarios y valora las tradiciones que en ellos se mantienen y perpetúan.

La interculturalidad enfocada en este estudio, es concientizada y realizada en el marco del decolonialismo, es decir, derribando las barreras de los prejuicios con respecto a las diferencias étnicas, de saberes y de roles culturales (Guerrero, 2019). Esto ha permitido un diálogo franco entre los estudiantes y los integrantes de la comunidad estudiada, que contribuye a ampliar las perspectivas cosmovisivas de ambos colectivos integrando en esa dialéctica, un reconocimiento del otro que es diferente en tanto cultura, pero que al mismo tiempo comparten una misma historia, y unos derechos que los hacen iguales en cuanto a su dignidad ontológica.

## **Antecedentes del estudio**

En Latinoamérica, los estudios sobre los pueblos originarios son vastos, por similar abordaje al tema en cuestión, una de las investigaciones que agrupa a diferentes pueblos indígenas es el estudio realizado por Vincent Brackelaire publicado en el año 2006, titulado SITUACIÓN DE LOS ÚLTIMOS PUEBLOS INDÍGENAS AISLADOS EN AMÉRICA LATINA (BOLIVIA, BRASIL, COLOMBIA, ECUADOR, PARAGUAY, PERÚ, VENEZUELA) DIAGNÓSTICO REGIONAL PARA FACILITAR ESTRATEGIAS DE PROTECCIÓN, que presenta la situación real

por la que experimentan las etnias en situación de aislamiento en varios países como Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela; y la propuesta de protección para dichas comunidades indígenas latinoamericanas. Estos países adheridos a la premisa básica de que los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación (OIT, 1989), aún cuentan con saldos pendientes acerca del tratamiento adecuado a la situación indígena. A pesar de ello hay avances esperanzadores.

En nuestro país, existen varias investigaciones que tratan diferentes aspectos de la realidad de los pueblos originarios en el Paraguay. Uno de los estudios que tiene afinidad con la presente investigación es la realizada por el Centro de Estudios y Formación para el Ecodesarrollo - ALTER VIDA con apoyo de ICCO Cooperación, y auspiciada por Movimiento Regional por la Tierra, denominado Estudio de Caso: *PUEBLO MBYA GUARANÍ COMUNIDAD INDÍGENA YVYRATYMI (VEGA CUÉ)* del año 2012, en la cual se describe la historia de una comunidad originaria decidida a recuperar no sólo su tierra sino también su identidad, así mismo se detalla la forma de organización comunitaria y social, el uso de la tierra, sus métodos de sobrevivencia y producción para el autoconsumo y los accesos a servicios básicos. (Mendoza, 2012)

Otro estudio de tipo Investigación-acción denominado INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EN COMUNIDADES MBYA Y MAKÁ DEL DEPARTAMENTO DE ITAPÚA, realizado entre los años 2016 al 2020, por la UNAE, el Instituto Superior Divina Esperanza y la Editorial Divesper, el cual ha sido compilado en un libro por el Centro de Investigación y Documentación de la UNAE, rescata varias experiencias acerca de la identidad de los Mbya y Maká del departamento de Itapúa, así como estudios monográficos sobre aspectos de la vida y los actores sociales de las diferentes comunidades que integran las parcialidades Mbya y Maká de esa zona. (Zuiderwyk et al., 2020)

Así mismo, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), ha publicado el trabajo de Guillermo Rojas, una aproximación teórica con base antropológica y social sobre los pueblos guaraníes del país, denominado: *LOS PUEBLOS GUARANÍES EN PARAGUAY: UNA APROXIMACIÓN SOCIO-HISTÓRICA A LOS EFECTOS DEL DESARROLLO DEPENDIENTE*; en el cual se esbozan los aspectos centrales de la identidad de las comunidades guaraníes en el Paraguay con relación a su conexión histórica. (Rojas, 2012)

Otro estudio, de particular importancia y que sirve como antecedente a la investigación realizada es la del *ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS. LOS MAKÁ DE ENCARNACIÓN (ITAPÚA, PARAGUAY)*, que indaga los avances, las dificultades y limitaciones que tienen los estudiantes indígenas de la etnia Maká en sus trayectorias académicas en las instituciones de educación superior del departamento de Itapúa (Alfonzo, Yackow, & Denis, 2021)

## **Marco Conceptual. La Constitución Nacional y las normas relativas a pueblos indígenas en el Paraguay**

En el marco del enfoque intercultural entendido como esa integración de saberes y vivencias, de percepciones y cosmovisiones entre culturas, y por sobre todo de la valoración del respeto a la identidad de los pueblos originarios fue necesaria la socialización en las fases previas a la intervención, de las bases legales cuya institucionalidad relativa a los pueblos indígenas del Paraguay tiene su fundamento en la Constitución Nacional, principalmente en el Capítulo V, “De los Pueblos Indígenas”, específicamente el artículo 62 de la Constitución Nacional define a los pueblos indígenas como grupos de cultura anteriores a la formación del estado paraguayo. En el artículo 63, se reconoce el derecho a la preservación y desarrollo de su identidad cultural, en sus respectivos territorios, así como la vigencia voluntaria de sus normas consuetudinarias, en tanto no colisionen con derechos fundamentales establecidos en la misma Constitución, lo que introduce el pluralismo jurídico propio de las sociedades pluriétnicas y pluriculturales. El artículo 64 establece la propiedad comunitaria de la tierra; el 65, el derecho a la participación en el marco de su cultura, la constitución y las leyes; el 66 se refiere a las características de la educación para los pueblos indígenas; y el 67 habla de las exoneraciones de servicios sociales, militares y de las cargas públicas establecidas por la ley (CN, 1992). En el siguiente lugar, por prelación de las leyes, se reflexionaron tanto, el Convenio 169 del año 1989 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, ratificado por el Paraguay por Ley 234 de 1993; y el Estatuto de las Comunidades Indígenas, promulgado por Ley 904 de 1981. Otro elemento institucional base del trabajo compartido con los estudiantes, es el Plan Nacional de los Pueblos Indígenas, aprobado por Decreto No. 5897 del 2021. Se trata de un plan realizado con participación de los pueblos indígenas (el primero de alcance integral), tras un proceso de consultas que se inició en el 2015. Así mismo, se han repasado brevemente la Ley que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena N° 3.231 del año 2007; la Ley de Lenguas N° 4.251 del año 2011, y v) la Ley de Salud Indígena N° 5.469 del año 2015.

## **Objetivos y métodos**

Sobre estas bases, el trabajo en campo tuvo por objetivo general la generación de saberes acerca de la realidad sociocultural y socioeconómica de la comunidad de Kamba’y, a través de indagaciones acerca de su organización social, política, económica, educativa y sanitaria; así como acerca de sus creencias religiosas y su cosmovisión. El otro objetivo fundamental fue contribuir a la valoración de la diversidad y riqueza cultural propias de los pueblos indígenas y su aporte al conjunto de la realidad paraguaya.

Para la obtención de datos sobre los servicios públicos que se encuentran en la comunidad, se trabajó con guías de observación diseñadas desde la cátedra; mientras que para evaluar los servicios y conocer la percepción de la comunidad acerca de los mismos, fueron realizadas entrevistas a referentes comunitarios. Para el conocimiento de sus pautas religiosas y valores, también se trabajó con entrevistas abiertas, individuales y grupales focalizadas. La información se almacenó en registros escritos y audiovisuales.

## **Principales hallazgos en el estudio sobre la comunidad de Kamba'y**

### **Organización política**

Con relación a la dimensión política, la comunidad mantiene la pauta tradicional de elección de líderes-mburuvicha, a través de largas reuniones de diálogo y consulta. Los líderes comunitarios son los elegidos, los anteriores y el líder religioso, el pa'i. Es importante señalar que, en el marco de una adaptación de normas no indígenas, la elección se realiza con frecuencia y con regularidad, ya que las comunidades indígenas son personas jurídicas.

En el caso de Kambay, los líderes salientes continúan como ayudantes de los nuevos líderes, de manera a dar continuidad a lo iniciado al mismo tiempo que se trabaja en iniciativas de renovación para la comunidad. De acuerdo con el líder comunitario, Tatarendy (Carmelo Martínez es su nombre civil), con las pautas tradicionales, un líder podía permanecer como tal por hasta 30 años. Tatarendy fue electo en Asamblea por renuncia del líder anterior.

Kambay integra una organización representativa mayor, la Asociación Territorial Pueblos Originarios, formada por comunidades ava guarani, mby'a guarani y ache del distrito de Caaguazú, con la que se trabaja en la promoción y defensa de los derechos de las comunidades, y en el desarrollo.

### **Economía y servicios públicos de la Comunidad**

Según Tatarendy, Kambay cuenta con una extensión de 87 hectáreas, las cuales se dividen en 57 hectáreas de tierra sólida y 30 hectáreas de esterales. Estas tierras son aprovechadas por medio de la agricultura y la ganadería. Según comentó el líder, algunas familias se dedican a la agricultura con cultivos de mandioca, maíz y poroto, para el autoconsumo. La producción mayoritaria es de maíz. Otras, se dedican a la cría de vacas, gallinas, ovejas y cerdos.

Crían tilapias, cultivadas en 11 tajamares. El objetivo es la venta la venta y consumo, y el dinero recaudado con las ventas de los peces se destina a una caja comunitaria, la cual se usa para solventar gastos de salud o fallecimientos.

La comunidad tiene actualmente energía eléctrica solo en el centro de salud, en la escuela y en la panadería comunitaria, por lo que casi todos siguen usando la leña para hacer los diferentes tipos de comidas para su alimento diario, el lavado de ropa sigue siendo a mano con agua del arroyo; sigue comentando que casi todos los habitantes cuentan con cédula de identidad. Es escaso el apoyo de la Gobernación del Departamento de Caaguazú.

La comunidad recibió 27 viviendas sociales de parte de la Secretaría Nacional de la Vivienda y el Hábitat (SENAVITAT), pero no tienen aún incorporados los servicios de agua potable, baños modernos y electricidad.

La economía de los mby'a, se basa en la reciprocidad, el compartir, utilizando los recursos de los cuales dispone la comunidad, en forma equilibrada y solidaria.

## **Territorio, recursos naturales y cultura**

De acuerdo con el Plan Nacional de Pueblos Indígenas,

Las tierras y territorios indígenas preservan la diversidad natural, contienen los recursos necesarios para la vida. Los pueblos indígenas conocen en monte y utilizan los recursos que brindan la naturaleza para la curación, la alimentación, la educación, la vivienda, el arte. A su vez, los recursos naturales tienen una relación estrecha con la espiritualidad y mencionan "Yvyrupi" oi yvyra, yvyrorupi oi y, y rupi oi tesai" (Mediante la tierra existen los árboles, mediante los árboles existe el agua, mediante el agua hay vida/salud (INDI, 2021)

Mediante los recursos naturales, los indígenas pueden plantar diferentes especies para consumo, plantan mandioca, poroto, lenteja y otros. Por ende, los mismos indígenas producen sus propios alimentos y no precisan realizar gastos en comercios externos.

Cuando se habla de cultura de unas comunidades indígenas; el territorio no puede estar ausente, este es un espacio en conjunto geográficamente compartido, en la cual la espiritualidad se hace una con la cultura, Los pueblos indígenas consideran al territorio como un hogar grande del cual se proveen para el sustento diario.

La tierra y los territorios son lugares de las ceremonias, allí se desarrolla toda la cultura y la forma del ser indígena. Existe sitios sagrados utilizados desde tiempos ancestrales, lugares donde se reconocen remedios tradicionales, se practican oraciones, danzas, cantos y juegos, con instrumentos y objetos que reviven la cultura comunitaria y por sobre todo refuerzan la identidad étnica y grupal (INDI, 2021)

Según comentarios de la esposa del chaman o pa'i Teodolina Duarte, los pueblos originarios tienen una cultura muy cerrada. Al nacer un niño, se les designa con un nombre originario y un nombre "paraguayo", como ellos le llaman. Si se casan con una persona fuera de su comunidad son expulsados de

la misma. Solo pueden contraer matrimonio con los de la misma comunidad y solo una vez en su vida.

Cuando un integrante de la comunidad se muere se le entierra en su propio campo santo y se hace ritual del baile antes de su entierro con el correspondiente ñembo'é (oración).

Entre los conocimientos y las creencias de la comunidad indígena se encuentra su arte y sus prácticas culturales. Estas manifestaciones son valiosas y ricas en la cultura indígena, tangible e intangible, por su creatividad.

Cada pueblo indígena desarrolla su propio sistema organizativo de acuerdo a su cultura y realidades, esto está garantizado en el Estatuto de las Comunidades Indígenas cuyo objetivo principal es la preservación social y cultural de las comunidades indígenas, la defensa de su patrimonio y sus tradiciones (Ley 904, 1981). Con el transcurrir del tiempo, los pueblos van adaptando ese sistema organizativo y su cultura a las necesidades y desafíos emergentes del entorno. Su lengua es el avá guaraní, su enseñanza queda garantizada por la Ley de Lenguas del año 2010 (Ley 4251, 2010)

## Educación

La comunidad cuenta con una institución pública, la Escuela Básica N° 6515 Ñane Maitei, que cuenta con tres salas de clases, una sala de informática, la dirección y el comedor. Funciona en ambos turnos con el sistema plurigrado, en el turno mañana estudian los del Primer Ciclo (primer, segundo y tercer grados), mientras por la tarde los del Segundo Ciclo (cuarto, quinto y sexto grado), cuenta también con sanitarios sexados. El agua proviene de un pozo artesiano.

Los salones tienen techo y paredes de material muy seguro para los niños, en su interior cuentan con sillas individuales y mesas pedagógicas para cada alumno, lo cual permite que cada niño se siente individualmente y así presta más atención. Reciben kits de útiles escolares que se entregan al comienzo del año escolar, como así también reciben alimentación, aunque el almuerzo solo es proveído hasta setiembre.

Actualmente, asisten 35 (treinta y cinco) alumnos a la institución: la pandemia de Covid19 causó la disminución drástica, desde los 60 que estudiaban en el 2019. Los materiales para clases están adaptados a la cultura mby'a, lo que fortalece el aprendizaje significativo: inician el aprendizaje en lengua materna, el guaraní, y luego incorporan el castellano. Tienen un buen rendimiento en matemáticas, Así mismo dentro del proc eso formativo de los niños indígenas se propicia la narrativa de las historias de los pueblos originarios así como queda garantizado en el artículo 7 de la Ley que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena (Ley 3231, 2007).

La directora de la institución menciona que cuentan con todos los documentos de tenencia obligatoria como:

- Proyecto Educativo Institucional
- Plan Operativo Anual
- Proyecto Curricular Institucional
- Plan de Mejora
- Proyectos educativos
- Programas de estudios
- Registro de Movimiento diario
- Registro de asistencia
- Archivos de documentaciones

La matriculación se realiza a través del RUE (Registro Único del Estudiante). La conectividad a Internet la provee el estado a través de un módem móvil y un crédito para compra de minutos de conectividad. La conectividad permite que la carga del RUE se realice.

El establecimiento educativo enfrenta varias necesidades, entre ellas, el hermoseamiento de la institución, pero el obstáculo principal son los muy escasos recursos económicos de la misma comunidad.

## Religión y valores

El culto es dirigido por el pa'i de la comunidad, que es actualmente Amancio Martínez. Es encargado de dar la bendición en la mayoría de eventos importantes que tienen dentro de la comunidad, y la bendición a las criaturas, para que formen parte de la familia mby'a.

La espiritualidad en la vida de los pueblos indígenas es un estado de relación directa con el gran espíritu, esta situación se vive y se visualiza de manera material e inmaterial, en todo momento de la existencia de la cultura que se transmite de generación en generación y de acuerdo a la realidad de cada pueblo indígena.

Las ceremonias religiosas se llevan a cabo entre las familias de la comunidad bajo la bendición del líder religioso a quien lo llaman "karaiva" Ricardo Ojeda. También hay que tener en cuenta que para concretar dichas ceremonias religiosas debe haber la aprobación de los padres de ambas partes, se destaca que la cultura no permite la unión de sus miembros con personas de otra comunidad.

## Salud

Esta comunidad cuenta con una Unidad de Salud Familiar. Las acciones de salud se rigen por la Ley N° 5469/15 de la Salud de los Pueblos Indígenas, que establece la obligación de garantizar a los pueblos indígenas, el acceso a los servicios de salud y el conocimiento, respeto y fortalecimiento de sus

sistemas propios de atención de salud; y prescribe que son los dueños exclusivos de los conocimientos tradicionales prácticos y recursos medicinales propios (Ley5469, 2015). Deberán ser considerados en la política de salud pública para la elaboración y aplicación de los sistemas de salud.

El Centro de Salud cuenta con un laboratorio; un servicio odontológico, servicio e planificación familiar, de medicina familiar; y vacunaciones. El 80% de la comunidad Kambay cuenta con vacunas contra las enfermedades de transmisión sexual; en la farmacia, los insumos son proveídos por la Asociación Rural del Paraguay. Las enfermedades más comunes son las de transmisión sexual (excepto sífilis, erradicada de la comunidad), parásitos en los niños. No obstante, los encargados de la salud señalan que a pesar de la insistencia para el uso de métodos anticonceptivos, los guaraníes aun los rechazan ya que, según ellos, van en contra de sus creencias.

Existe además ayuda de benefactores privados como organizaciones no gubernamentales, la UNCA (Universidad Nacional de Caaguazú), la USCA (Universidad Santa Clara de Asís), y cooperantes como el UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas).

En cuanto a las necesidades que atraviesa el centro asistencial, lo más relevante es la falta de los insumos en medicamentos dentro de la farmacia, dentro de los cuales se mencionan los anticonceptivos, anestesia odontológica, analgésicos, leche para los recién nacidos, entre otros faltantes. También existen necesidades en cuanto a la limpieza y mantenimiento de la infraestructura sanitaria.

El centro asistencial no cuenta con servicio de ambulancia para la derivación de pacientes urgentes. Es necesario enfatizar que el director del centro deriva a los pacientes urgentes por sus propios medios.

No hay un personal de blanco indígena de la comunidad, pero sí hay dos promotoras de salud indígenas. Ellas ayudan a lograr que la comunidad acepte la asistencia de los médicos; porque median y gozan de la confianza para persuadir a los demás a emplear los medicamentos que no son parte de la medicina tradicional.

## Conclusión

La experiencia de los estudiantes y la cátedra al trabajar con una comunidad indígena demuestra la necesidad del abordaje de la temática desde múltiples miradas. Por una parte, en lo que se refiere a la universidad y la educación superior, esta experiencia fue importante para desarrollar una perspectiva crítica acerca de cómo establecer un vínculo duradero y constructivo con culturas distintas, superando prejuicios y aceptando que existen pautas regulatorias de la vida comunitaria que son diversas.

La ruptura de los prejuicios permite abrirse a estas otras pautas, a comprender su sentido e incluso a reconocer su valor para mejorar su calidad de vida, esto refiere al derecho de autonomía de los pueblos originarios en decidir sus destinos (Ramírez, 2017). Así, los estudiantes manifestaron su curiosidad en conocer más acerca de los valores y la cosmovisión de los pueblos indígenas con respecto a la relación entre territorio y espiritualidad, y comprender así mejor el valor de la relación ser humano – naturaleza,

En el caso de la salud, que es un tema crítico por demás, se mostró la importancia que pueden tener los agentes comunitarios que, a partir del diálogo, logran que se respete el saber tradicional, por una parte, y por la otra, se incorpore la medicina curativa moderna, superando las resistencias que genera en culturas tradicionales.

Desde el punto de vista del desarrollo, creemos necesario analizar las relaciones entre participación comunitaria, los servicios del estado y el aporte privado. Entendemos que puede ser un modelo de articulación útil para generar un desarrollo sostenible. En educación, también es importante el modelo de aprendizaje significativo, con materiales culturalmente pertinentes y buena didáctica de la lengua materna.

Es necesario que los proyectos de investigación y formación universitaria respondan al enfoque intercultural, para que la UNVES, una universidad regional, responda con profesionales formados para la atención de la pluralidad cultural, de manera adecuada, enfatizando la creación de espacios de conocimiento sobre los antecedentes históricos y las bases legales que sustentan y garantizan las formas de vida de los pueblos indígenas, como un paso previo a las intervenciones (visitas) investigativas y que permitan un respetuoso abordaje, de valoración ontológica y de reconocimiento a la diversidad cultural de nuestra región.

## Referencias

- Alfonzo, Y., Yackow, A., & Denis, M. (2021). Acceso a la educación superior en las comunidades indígenas. Los Maká de Encarnación (Itapúa, Paraguay). *TSN*, 143-147.
- Amarilla, D. (2021). Diversidad cultural e interculturalidad indígena en el Paraguay: una de las dimensiones de la Ciudad MIL. *Word in Science*, 73-80.
- CN. (1992). *Constitución Nacional*. Asunción: Congreso Nacional.
- Guerrero, P. (2019). La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura. *Interculturalidad Revista Digital RECIM*, 1, 56.
- INDI. (2021). *Plan Nacional de los Pueblos Indígenas*. Asunción.
- Ley3231. (2007). *Ley N° 3231 | Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena*. Asunción: Congreso Nacional.
- Ley4251. (2010). *Ley de Lenguas*. Asunción: Congreso Nacional.
- Ley5469. (2015). *Ley 5469/215 De la Salud de los Pueblos Indígenas*. Asunción: Congreso Nacional.
- Ley904. (1981). *Estatuto de Comunidades Indígenas*. Asunción.

- Mendoza, C. A. (2012). *Movimiento Regional Por la Tierra*. Obtenido de Por la Tierra.org: <https://porlatierra.org/casos/79>
- OIT. (1989). *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra.
- Ramírez, C. (2017). Autonomía Indígena. Diversidad y democracia. *Suplemento Antropológico*, 49.
- Rojas, G. (2012). *Los pueblos guaraníes en Paraguay: Una aproximación socio-histórica a los efectos del desarrollo dependiente*. Obtenido de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): "[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404052226/pdf\\_1026.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404052226/pdf_1026.pdf)"
- Zanardini, J. (2019). Cultura de la Selva. *Interculturalidad Revista Digital RECIM*, 1, 99-190.
- Zuiderwyk, E., Czeraniuk, N., & Canton, F. (2020). *Comunidades Mbya y Maká en Itapúa*. Di-vesper.

## Entrevistas

- Tatarendy (Carmelo Martínez), líder comunitario.
- Teodolina Duarte, lideresa comunitaria.

Artículo Original

# Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado

Historical processes, relevant social problems and songs in initial teacher training

Jose Ignacio Ortega Cervigón<sup>1</sup>  0000-0002-2520-7329

<sup>1</sup>Universidad Complutense de Madrid, España.

**Correspondencia:**

Correo electrónico: joseiort@ucm.es

## Fechas:

Recibido: 01/01/2023

Aceptado: 16/03/2023

Publicado: 30/03/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

**Introducción:** La utilización de canciones como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la didáctica de las ciencias sociales es una temática con incipientes aportaciones académicas. Para la formación inicial del profesorado de los grados de Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Pedagogía resulta adecuada su introducción en la programación de las materias por su elevada ductilidad en el planteamiento de actividades relacionadas con la comprensión del tiempo histórico y los problemas socialmente relevantes.

**Método:** Se analizan canciones cuyo contenido temático refleje un proceso de la historia reciente o trate problemas socialmente relevantes. El alumnado ha de crear un contexto en el que muestre unos conceptos básicos sobre el tiempo histórico que pueden explicar contradicciones u orígenes de situaciones actuales desde el prisma de la multicausalidad.

**Resultados:** Los resultados muestran la necesidad de utilizar diversidad de herramientas didácticas para indagar en el conocimiento histórico y mostrar el aprendizaje de los alumnos respecto a los objetivos, los contenidos conceptuales y las competencias desarrolladas con el trabajo de investigación. Es destacable cómo en la reflexión crítica el alumnado apunta la consciencia de descubrir el origen de algunas problemáticas sociales actuales.

**Conclusiones:** El uso de canciones como estrategia didáctica es válido para realizar una contextualización de un proceso histórico en la formación inicial del profesorado. La evaluación de la propuesta permite extraer ciertas temáticas relevantes seleccionadas por el alumnado en la enseñanza de la historia reciente: problemas socialmente relevantes, enunciación de los valores democráticos y defensa de los derechos humanos.

**Palabras clave:** didáctica de la historia; canciones; temas sociales relevantes; valores cívicos; formación inicial del profesorado.

## ABSTRACT

**Introduction:** The use of songs as a teaching and learning tool in the didactics of social sciences is a subject with incipient academic contributions. For the initial training of teachers of the degrees of Teacher in Early Childhood Education, Teacher in Primary Education and Pedagogy, its introduction in the programming of subjects is appropriate due to its high ductility in the approach of activities related to the understanding of time. historical and socially relevant issues.

**Method:** Songs whose thematic content reflects a process of recent history or deals with socially relevant problems are analyzed. Students have to create a context in which they show some basic concepts about historical time that can explain contradictions or origins of current situations from the prism of multicausality.

**Results:** The results show the need to use a variety of teaching tools to investigate historical knowledge and show student learning regarding the objectives, conceptual content and skills developed with the research work. It is remarkable how in critical reflection the students point to the awareness of discovering the origin of some current social problems.

**Conclusions:** The use of songs as a didactic strategy is valid for contextualizing a historical process in initial teacher training. The evaluation of the proposal allows extracting certain relevant topics selected by the students in the teaching of recent history: socially relevant problems, enunciation of democratic values and defense of human rights.

**Keywords:** Teaching History; songs; relevant social issues; civic values; initial teacher training.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ortega, J. I. (2023). Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 54–67. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27022>

## Introducción

La utilización de canciones en el aula es un método de aprendizaje asimilado a la enseñanza de idiomas (Monreal, 2011) que, en España y en otros países de América Latina, comenzó a emplearse como recurso didáctico para actividades de ciencias sociales en las décadas de los setenta y ochenta. Las canciones que reflejan temas sociales y políticos a menudo llevan implícitos una serie de valores cívicos y democráticos, con una carga de denuncia y crítica de situaciones de injusticia (Rodríguez, 1983).

Algunos autores muestran una serie de características didácticas positivas de las canciones para la enseñanza de la educación para la ciudadanía, donde la interdisciplinariedad y la flexibilidad de las temáticas facilitan la transmisión de información de realidades cercanas que el alumno ha de descodificar con la guía del docente (Domínguez 2009, 125-127), o plantean unas pautas de investigación que se pueden adaptar a otras realidades sociales y geográficas, donde las canciones se han utilizado en la enseñanza de la Historia y en otras disciplinas sociales para estudiar y comprender problemas políticos, sociales y económicos del pasado y del presente (Martínez, 2017; Martínez y Pagès, 2016; Martínez y Pagès, 2017a y 2017b). El docente ha de plantear conceptos clave que aparecen en las canciones, para constatar las diferentes posiciones o perspectivas frente a un tema.

Hay investigaciones que plantean el uso de canción como herramienta de aprendizaje en la Educación Secundaria y la Educación universitaria para alcanzar determinadas competencias clave, además de la social y cívica (Pizarro y Cruz, 2009; Levy & Byrd, 2011; Martínez, 2015; López, 2016; Guillén, 2018). Esta estrategia didáctica genera procesos de aprendizajes reflexivos que no se apoyan en la memorización de la información y favorece el análisis de contenidos, el pensamiento histórico y la comprensión de cambios, rupturas y continuidades en las temporalidades históricas, así como la motivación de los estudiantes (Díaz, 2022, 6 y 15). También hay investigaciones interdisciplinares que utilizan metodologías por proyectos en torno al eje vertebrador de una canción para 4º de ESO (Monreal y Sobrino, 2014).

La utilización de un tema musical como laboratorio de reconstrucción de un contexto histórico determinado, enfocado a la reflexión y la resolución de problemas sociales actuales, permite desarrollar pequeñas investigaciones para construir conocimiento a partir del esquema de la causalidad histórica: precedentes/causas, desarrollo del proceso y consecuencias. Además del modelo intencionalista, que realza la intención del agente que realiza la acción y sus creencias o propósitos, se atiende al modelo heterogéneo, que incluye también los fenómenos económicos, sociales, culturales o ideológicos (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1995). El objetivo de la propuesta didáctica trata de reflejar tanto las intenciones de las acciones humanas

como las condiciones particulares que caracterizan los procesos sociales y las estructuras que interactúan en ese contexto.

## Métodos

La investigación muestra las posibilidades de explotación didáctica de las canciones en las áreas de Historia y de Educación para la ciudadanía. La metodología didáctica es la creación de un contexto histórico a partir de las coordenadas temáticas descritas en las canciones. En algunos trabajos anteriores se plasma la recogida de información histórica en una ficha: canción, temática, antecedentes, desarrollo, consecuencias y reflexión (Ortega, 2020 y 2022).

Los alumnos eligen una canción cuyo contenido queda enmarcado en algún proceso histórico o social relevante, en especial si conecta con alguna situación del presente. Una vez identificada la temática, se analizan las causas lejanas e inmediatas del mismo, su desarrollo de forma sintética y las consecuencias que provocó, reforzando la explicación multicausal. Se identifican y se explican los conceptos de la canción que aportan un significado histórico o social. La reflexión final debe destacar lo que aporta la perspectiva de la canción sobre el proceso o conflicto en cuestión, y puede originar una investigación a través de ejemplos similares o de nuevas propuestas didácticas con otra tipología de fuentes. Finalmente se procede a la evaluación de la actividad realizada y a su contribución al aprendizaje, en especial, de las competencias social y cívica.

Esta metodología crea un proceso de indagación que resuelve preguntas sobre fenómenos complejos y trata de exponer el problema a través de explicaciones de los fenómenos sociales con un sentido crítico y un razonamiento científico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018, 93-94). Varios trabajos de investigación en didáctica de la historia exponen el rendimiento óptimo en el proceso de aprendizaje a partir del aprovechamiento didáctico de las fuentes primarias y la adquisición de competencias básicas, ya que plantean problemas de aprendizaje histórico, interrogan a las fuentes históricas para construir pruebas del pasado y desarrollan respuestas interpretativas en la elaboración de una narrativa histórica y un enfoque crítico hacia el pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Gómez, 2016; López, Miralles, Prats y Gómez, 2017). Para la formación crítica, social y creativa del alumnado es necesario utilizar variedad de actividades que contengan una parte de experiencia personal de los individuos (Pagès y Santisteban, 2014). La propuesta didáctica basada en las canciones como elemento de análisis comparte esa misma intencionalidad y objetivos.

La investigación se ha planteado y realizado en cursos de los dobles grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria, en el

Grado de Maestro/a en Educación Primaria y en el Doble Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Pedagogía, en las materias de "Fundamentos de las Ciencias Sociales" y "Fundamentos y Didáctica de la Historia" pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid durante los cursos 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 (Tabla 1). En algunos cursos la actividad se ha realizado de forma individual y en otros por equipos de trabajo. Han participado en el diseño de propuestas didácticas cinco grupos diferentes, con un total de 179 alumnos y alumnas, que han seleccionado hasta 148 canciones diferentes. La implicación en la realización de la tarea y la variedad cuantitativa y temática de las aportaciones de los alumnos y las alumnas han sido sobresalientes.

Grupo, asignatura y grado	Curso	Alumnos participantes	Canciones elegidas
T1 <i>Fundamentos y didáctica de la Historia</i> (3º Doble Grado Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria)	2019-2020	40	18
T1 <i>Fundamentos y didáctica de la Historia</i> (3º Doble Grado Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria)	2020-2021	43	21
M2 <i>Fundamentos y didáctica de la Historia</i> (3º Grado de Maestro/a en Educación Primaria)	2021-2022	27	15
MBL <i>Fundamentos y didáctica de la Historia</i> (3º Grado de Maestro/a en Educación Primaria)	2021-2022	21	14
T1 <i>Fundamentos de las Ciencias Sociales</i> (2º Doble Grado Maestro/a en Educación Infantil y Pedagogía)	2021-2022	48	48
M1 <i>Fundamentos y didáctica de la Historia</i> (3º Grado de Maestro/a en Educación Primaria)	2022-2023	42	21
M2 <i>Fundamentos y didáctica de la Historia</i> (3º Grado de Maestro/a en Educación Primaria)	2022-2023	21	11
	Total	242	148 (48 repetidas)

**Tabla 1.** Datos de participación de la muestra.

## Resultados

Los resultados de la investigación abarcan una variada gama de temáticas históricas y sociales y estilos musicales elegidos, con un arco cronológico que se extiende desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad (Tabla 2). Entre los objetivos planteados con la propuesta se encuentran la elección de una temática histórica o social relevante, la creación de un contexto que abarque las causas y las consecuencias del proceso elegido.

Desde un punto de vista cuantitativo, los temas musicales más repetidos han sido "Zombie", que trata el terrorismo del IRA en Irlanda del Norte, un

contexto histórico que no se estudia en los contenidos de Historia del mundo contemporáneo, y la canción “Jueves”, cuya letra evoca los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004, un acontecimiento que la mayoría de los alumnos han conocido por familiares y fuentes secundarias. Ambas canciones se encuadran en una de las líneas temáticas más escogidas, la crítica por la violación de los derechos humanos y la reivindicación del respeto por los valores democráticos y cívicos.

Los ejes temáticos más utilizados son los procesos conflictivos y violentos (guerras, represión, terrorismo, atentados, brutalidad policial). Estas composiciones poseen un nexo común al incluir un mensaje de crítica, protesta y rechazo de los conflictos armados, las políticas belicistas de determinados gobiernos y las consecuencias derivadas de ellos, fundamentalmente en el plano social, como la lucha por los derechos civiles. Algunos contenidos de las canciones abogan por la convivencia social frente al terrorismo, la violencia de las dictaduras o las desigualdades raciales, étnicas o laborales, así como el drama de los emigrantes.

Fuera de la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI, un grupo reducido de canciones se puede agrupar en contextos genéricos que encuadran algún hito o describen situaciones de épocas históricas remotas, como la etapa medieval. Tanto para el ámbito internacional como el nacional, la cronología mayoritaria es el siglo XX: de forma significativa, varias canciones se contextualizan con los procesos de la Primera y la Segunda Guerra Mundial (“Bella ciao”), la revolución rusa (“Rasputin”), la guerra fría (“Wind of change”, “Libre”, “El muro de Berlín”), o en gobiernos y sistemas dictatoriales (“El derecho de vivir en paz”, “L’estaca”, “Al alba”). Los textos de confrontaciones bélicas o ausencia de libertades políticas y sociales también suponen un contenido didáctico de primera índole. La gran mayoría de los temas musicales elegidos se pueden encuadrar dentro de los problemas socialmente vivos. Los acontecimientos más recientes también ayudan a educar históricamente por su carácter controversial, ya que el alumnado puede posicionarse ante determinados dilemas o temas (guerras, violencia, epidemias) y ejercer un pensamiento crítico e histórico (Santisteban, 2019; Jara y Funes, 2020; Sánchez, 2022).

También tienen mucha aceptación entre los jóvenes el rechazo a la violencia de género, como muestra de la apuesta por una enseñanza en valores democráticos y de igualdad de género, como recogen diversos títulos (“La puerta violeta”, “Caza de pañuelos”, “La bella y la bestia”, “Pido la palabra” o “El informe del forense”) y otros no recogidos en el listado (“Malamente”, “Malo”, “Salir corriendo”).

En el ámbito nacional sobresalen los textos que tratan la guerra civil española (“Justo”, “Suya es mi guerra”, “Madre anoche en las trincheras”, “No pasarán”, “Spanish bombs”), el franquismo (“Entre poetas y presos”) y la transición

a la democracia (“L´estaca”, “Al alba” y “Libertad sin ira”) o los atentados del 11-M en Madrid (“Jueves”). Las canciones del periodo de la transición son una buena muestra del carácter vindicativo o denuncia de la represión y violencia ejercida por el poder político (Vogel, 2021).

Muchas canciones pueden ilustrar el incumplimiento flagrante de los derechos humanos y los comentarios críticos de los alumnos se orientan hacia esos postulados que recogen los valores democráticos y cívicos, y reflejan desde la brutalidad policial hacia las personas negras, el *apartheid* en Sudáfrica, las desapariciones y torturas durante la dictadura militar argentina o el genocidio en Armenia.

Título	Intérprete	Año	Temática	N.º veces
Jueves	La oreja de Van Gogh	2008	Atentados del 11-M	15
El derecho de vivir en paz	Víctor Jara	1973	Dictadura militar chilena y tortura	1
Libre	Nino Bravo	1972	Guerra fría	3
L´estaca	Lluís Llach	1968	Antifranquismo	1
Al alba	Luis Eduardo Aute/ Rosa León	1975	Pena de muerte	1
Bella ciao	popular	1943	Resistencia antifascista	3
Justo	Rozalén	2017	Guerra civil española	4
Sunday bloody Sunday	U2	1987	Terrorismo del IRA	4
Politically Lying Unholy Cowardly Killers (PLUCK)	System of a down	1998	Genocidio armenio 1915-1918	1
Wind of change	Scorpions	1991	Fin de la Guerra fría	5
Las dos de la mañana	Los Cobardes (comparsa)	2016	Violencia de género	1
Laika	Mecano	1989	Bioética y tecnología	2
For What It's Worth	Buffalo Springfield	1966	Protestas sociales y violencia años sesenta	2
Rasguña las piedras	Sui generis	1973	Dictadura militar argentina	1
The wall	Pink Floyd	1979	Libertad de pensamiento	3
Héroes de la Antártida	Mecano	1988	Expediciones científicas	1
Papá, cuéntame otra vez	Ismael Serrano	1997	Mayo de 1968	2
Pumped up kicks	Foster the people	2010	Violencia juvenil en institutos de EE. UU.	1
Give peace a chance	John Lennon	1969	Movimientos de protesta años sesenta	1
Rasputin	Boney M	1978	Rusia zarista	1
Nothing Ever Changes	Nico Collins	2018	Violencia y armas en EE. UU.	1
Patria y vida	Yotuel, Gente de Zona, Decemer Bueno, Maykel Osorbo, El Funky	2021	Críticas al régimen cubano	1

**Tabla 2.** Canciones elegidas por el alumnado.

Título	Intérprete	Año	Temática	N.º veces
Suya es mi guerra	La Raíz	2013	Guerra civil española (Brigadas internacionales)	2
Zombie	The Cranberries	1994	Terrorismo del IRA	8
Yorktown	The World Turned Upside Down Hamilton	2021	Guerra de Independencia de EE. UU.	1
Duele demasiado	David Bisbal	2016	Refugiados	1
Enola Gay	Orchestral manoeuvres in the dark	1981	Bomba atómica de Hiroshima y Nagashaki	2
This is America	Donald Glover	2018	Racismo y brutalidad policial	1
Madre anoche en las trincheras	Canción popular	s. f.	Guerra civil española	1
They don't care about us	Michael Jackson	1995	Racismo	1
Ecos	Luz Casal	2004	Atentados del 11-M	1
Juana de Arco	Orchestral manoeuvres in the dark	1981	Guerra de los Cien Años	1
Barrionalistas	Los chikos del maíz	2019	Problemáticas sociales y educativas	1
We are the world	Varios artistas	1985	Hambruna, pobreza, tercer mundo	2
No pasarán	Canción popular	s. f.	Guerra civil española	1
Istanbul (Not Constantinople)	Nat Simon/ They Might Be Giants	1953/1990	Caída de Constantinople	1
We didn't start the fire	Billy Joel	1989	Guerra fría y problemas mundiales	1
Libertad sin ira	Jarcha	1976	Transición a la democracia española	2
British Bombs	Declan McKenna	2019	Guerra en Yemen	1
El muro de Berlín	Joaquín Sabina	1990	Caída del muro de Berlín	1
2 de octubre	La maldita vecindad	1998	Matanza de Tlatelolco (México)	1
Tres morillas	Anónimo (Cancionero popular de Palacio)	s. XV	Civilización musulmana	1
Give me hope Joanna	Eddy Grant	1988	Apartheid (Sudáfrica)	1
Caza de pañuelos	Rayden	2018	Violencia machista	1
Spanish bombs	The Clash	1979	Guerra civil española	2
Grândola, Vila Morena	José Afonso	1971	Revolución de los claveles (Portugal)	1
La puerta violeta	Rozalén	2017	Violencia machista	2
Soy palestina	Jeebli	2014	Conflicto palestino-israelí	1
One	Metallica	1988	Primera Guerra Mundial	1
Niño soldado	Ska-P	2002	Explotación infantil	1
La línea	Rozalén	2020	Inmigración	1

**Tabla 2.** Canciones elegidas por el alumnado (continuación).

Título	Intérprete	Año	Temática	N.º veces
La bella y la bestia	Porta con Norykko	2009	Violencia doméstica	2
La voz del pueblo	La raíz	2011	Protesta social	1
Noche de paz	BSO <i>Noche de paz</i>	2005	Primera Guerra Mundial	1
If I were a boy	Beyoncé	2008	Igualdad de género	1
God save the queen	Sex Pistols	1977	Monarquía británica	1
Juguetes para Poroshenko	Artom Grishanov	2015	Conflicto ucraniano	1
Orange Crush	REM	1988	Guerra del Vietnam	1
Fragile	Soprano	2019	Bullying	1
Te espera el mar	María José Llergo	2021	Migraciones en el Mediterráneo	1
Michael X	Myke Towers	2020	Abuso policial y racismo	1
Pido la palabra	Andy y Lucas	2010	Violencia de género	1
El informe del forense	Melendi	2003	Violencia de género	1
Where is the love?	The Black Eyed Peas	2003	Racismo	1
Viva la vida	Coldplay	2008	Revolución francesa	2
Pride (in the name of love)	U2	1987	Martin Luther King	1
Fiesta pagana	Mágo de Oz	2000	Sociedad medieval	1
Entre poetas y presos	La raíz	2016	Represión franquista	1
Héroes de Malvinas	Ciro y los persas	2010	Guerra de las Malvinas	1
Obertura 1812	Piotr Ilich Tchaikovsky	1880	Guerras napoleónicas	1
V centenario	Fabulosos Cadillacs	1993	Conquista de América	1
La pandemia más grande toda la historia	Letfala	2021	Peste negra	1
Tu enemigo	Pablo López y Juanes	2015	Conflictos (Siria, mexicanos en EE.UU. y Colombia-Venezuela)	1

**Tabla 2.** Canciones elegidas por el alumnado (continuación).

Respecto al espacio donde se ubican los hechos y procesos históricos elegidos, de forma significativa, predominan los de ámbito nacional y, entre los continentes, asimismo, destacan las canciones que se desarrollan en países europeos o americanos, distinguiendo el territorio estadounidense y el latinoamericano (Tabla 3). Las temáticas sobre países asiáticos y africanos son las menos escogidas, aunque poseen gran significado social y vigencia, como la guerra de Vietnam, el conflicto palestino-israelí o el contexto del *apartheid* en Sudáfrica. También aparecen temáticas no recogidas en los contenidos curriculares, como el genocidio armenio.

Por último, es reseñable la elección de canciones que reflejan el contexto social o demográfico de la Edad Media o procesos históricos modernos (la conquista de América, la guerra de independencia de EE.UU., la revolución

francesa, las guerras napoleónicas), contenidos curriculares esenciales de Educación Primaria y Secundaria. Las investigaciones son especialmente interesantes cuando se ofrecen ópticas no eurocéntricas.

Otras canciones tratan problemas socialmente relevantes, como la violencia de género, el racismo y el maltrato policial, las migraciones, el bullying, la libertad de pensamiento, la igualdad entre hombres y mujeres o el trabajo infantil.

España	Europa	EE. UU.	América Latina	Asia	África
22	21	12	9	7	4

**Tabla 3.** Localización espacial de los procesos históricos y conflictos descritos.

La evaluación cualitativa de las presentaciones realizadas por los alumnos y las alumnas presenta elevados porcentajes en el logro de los objetivos diseñados (Tabla 4). Las temáticas de las canciones han girado en torno a procesos históricos o sociales relevantes (hasta el 90% de los temas), cuyos contextos eran reconocidos por el resto de los compañeros del aula, aunque de forma generalizada se desarrollaba algún aspecto desconocido de la historia para muchos de ellos (83%). El análisis del texto de la canción y su justificación ha alcanzado ha sido alcanzado por un 75% de los trabajos.

Los ítems con un desarrollo inferior han sido las referencias a los valores democráticos (55%) y la elaboración de una adecuada reflexión crítica sobre el impacto histórico del suceso ilustrado (62%). También se echa en falta una correcta explicación de algunos de los elementos clave de la enseñanza del tiempo histórico, como la comprensión multicausal (71%) o la identificación de la perspectiva sincrónica. Es también destacable la utilización de elementos didácticos complementarios al propio vídeo de la canción, como fotografías de los personajes relevantes, cartografía histórica o fragmentos de fuentes primarias (86%).

Elección adecuada de una temática histórica o social	90
Justificación, exposición y análisis del contenido de la canción	75
Descripción del contexto histórico: espacio, cronología y protagonistas	83
Explicación completa de antecedentes y consecuencias y comprensión del tiempo histórico	71
Utilización de materiales complementarios: imágenes, viñetas, cartografía, gráficas, fuentes primarias	86
Inclusión de valores de convivencia pacífica y democrática	55
Reflexión crítica certera sobre la dimensión histórica o social del hecho o proceso seleccionado	62

**Tabla 4.** Descriptores de la evaluación de la actividad en la consecución de objetivos y porcentaje alcanzado por el alumnado.

## Discusión

Las exposiciones de los logros de las investigaciones de los alumnos se han centrado en la creación de un marco adecuado al proceso descrito y constatan el aprendizaje de los principales elementos del tiempo histórico. Para ello han caracterizado los trabajos a través de la multicausalidad aplicada al conocimiento histórico y social, desarrollando un análisis crítico con visiones contrapuestas que contribuye a enriquecer el conocimiento previo sobre un concepto determinado. En muchas ocasiones, la reflexión y el debate posterior giran en torno a las relaciones pasado-presente que permiten avanzar en la comprensión de los hechos sociales. El alumnado aprecia que no sólo es importante conocer los principales procesos de la historia desde una visión tradicionalmente política heredera del positivismo —que aún continúa vertebrando los contenidos curriculares escolares—, sino también acercarse a los hechos históricos palpantes desde otros planos —demográfico, educativo, social— denunciando situaciones de injusticia o vindicando diferentes perspectivas de relectura de los mismos. Y en muchas de las canciones escogidas se aprecian sucesos de la historia reciente sobre temáticas polémicas que están presentes en la cotidianeidad de las noticias o las redes sociales, por lo que es fundamental enseñar desde la didáctica de las ciencias sociales en literacidad crítica (García, González y Tosar 2018).

El nivel de implicación de los alumnos se aprecia en la utilización de metodologías innovadoras, con una estructura similar a la del aprendizaje basado en problemas. La interrelación entre las problemáticas sociales del presente que viven y la búsqueda de sus orígenes históricos es otro argumento satisfactorio que reseñar en la implementación de la actividad, que alcanza las cuatro finalidades esenciales de la enseñanza de las ciencias sociales: informadora, comprensiva, crítica y formadora (Gómez et al., 2018, 74).

## Conclusión

Las pequeñas investigaciones con canciones reafirman las destrezas y habilidades que adquiere el alumnado al elaborar un contexto basado en la multicausalidad y la intencionalidad históricas y al analizar una situación social determinada. La construcción de conocimiento histórico a partir de los textos de canciones —y de las imágenes de los vídeos— posibilita profundizar y solidificar el aprendizaje del tiempo histórico en un esquema que señala las causas, argumenta el desarrollo del proceso y expone las consecuencias del proceso elegido. Las conclusiones han de invitar a valorar de forma reflexiva la aportación de los sucesos históricos descritos, indicando su trascendencia y alcance mediante justificaciones sólidas y críticas. Por tanto, el trabajo con fuentes primarias de naturaleza musical proporciona a los alumnos la

capacidad de comprensión y explicación de una realidad histórica o social concreta y el desarrollo de muchas de las competencias básicas educativas.

Los ejemplos mostrados versan sobre procesos conflictivos políticos y sociales en distintos países, con especial atención a los ubicados cronológicamente en la segunda mitad del siglo XX y en las problemáticas actuales (guerras, racismo, violencia de género). La propuesta didáctica es adaptable a otros numerosos procesos históricos y ámbitos espaciales distintos, así como a diferentes niveles educativos. Hemos de subrayar la potencialidad motivadora que posee un recurso didáctico como las canciones, que ejercen de agente estimulador en el alumnado por ser un activo cotidiano en la gran mayoría de ellos y no enfocarse con anterioridad desde una perspectiva de aprendizaje social. Y la aportación interdisciplinar que supone para la enseñanza de materias como las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Música y sus correspondientes competencias curriculares.

## Referencias

- Aguilar Fernández, S. (abril-junio 2007). Contexto político y protesta: el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos (1933-68). *Revista de Estudios Políticos*, 136, 11-47.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 57-73). Madrid: Visor.
- Díaz Pérez, A. A. (2022). El uso de canciones en la enseñanza de la historia. Una propuesta alternativa al aprendizaje memorístico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. 25 (jul-dic). 1-21.
- Domínguez López, J. L. (2009). *Educación para la ciudadanía: materiales didácticos*. Madrid: Síntesis.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. doi:10.5965/2175180309212017450
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Guillén Franco, M. (2018). La música como recurso didáctico en ciencias sociales. Los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones. En B. Tossar, A. Santisteban y J. Pagès (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* (pp. 189-195). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jara, M. Á. y Funes, G. (2020). Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanía. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 30-44.
- Levy, D. L. & Byrd, D. C. (2011). Why can't we be friends? Using music to teach social justice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 64-75. doi:10.20343/teachlearninqu.7.2.3
- López Facal, R., Miralles Martínez, P. y Prats Cuevas, J. (Dirs.) y Gómez Carrasco, C. J. (coords.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.

- López Zapico, M. A. (2016). El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea. En M. A. Bringas Gutiérrez, E. Catalán Martínez, C. Trueba Salas y L. Remuzgo Pérez (eds.). *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. 401-419.
- Martínez Zapata, I. A. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales a través de las canciones: visibilizando los sujetos desde las letras de las canciones como constructo cultural para abordar contenidos de orden político en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (coords.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura. 251-257.
- Martínez Zapata, I. A. y Pagès Blanch, J. (2016). Las canciones: un recurso para la comprensión de problemas relevantes desde las identidades y las alteridades. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas. 375-382.
- Martínez Zapata, I. A. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez Zapata, I. A. y Pagès Blanch, J. (2017a). Percepciones del profesorado y del alumnado sobre el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. Martínez Medina, R. García Morís y C. R. García Ruiz (coords.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba. 470-477.
- Martínez Zapata, I. A. y Pagès Blanch, J. (2017b). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 83-99. doi: 10.14409/cya.v0i24
- Monreal Azcárate, M. (2011). Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE. En De Santiago Guervós, J. (ed. lit.) et al. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 2. 1167-1178.
- Monreal Guerrero, I. M. y Sobrino López, D. (2014). La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria. *Eufonía: Didáctica de la música*. 62. 63-71.
- Ortega Cervigón, J. I. (2020). "To go and kill the yellow man". Contexto histórico y dimensión ciudadana a través de canciones. En J. Prats, I. Sáenz-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Barcelona 2019*. Albacete: Uno Editorial. 507-518.
- Ortega Cervigón, J. I. (2022). Las canciones como herramienta didáctica en la formación del profesorado: tratamiento y reflexión crítica de problemas sociales. 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*. Tomo 1. Valencia: Tirant Humanidades. 823-830.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/ AUPDCS. 17-39.

- Pizarro, F. y Cruz, P. (2009). La historia de las migraciones en España a través de las canciones: de "El emigrante" a "Papeles mojados". *Proyecto Clío. Rediris*. 35, 12 pp.
- Rodríguez Frutos, J. (1983). La música y la enseñanza de la historia. *Aula Abierta*. 37. 151-165.
- Sáiz 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.
- Sáiz Serrano, J. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. doi: 10.6018/reifop.19.1.206701
- Sánchez Tenedor, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *UNES*, 13, 35-48.
- Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis. 229-247.
- 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.
- Tosar Bacarizo, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 5-12.
- Vogel, A. (2021). La música popular de la Transición o la transición antes de la transición. En J. L. Domínguez López, J. I. Ortega Cervigón y J. Á. Sánchez Rivera (coords.). *La Constitución española de 1978 en el diván*. Madrid: Ediciones Complutense. 315-318.

# Academias Estudiantiles de la Historia en Paraguay

## Student Academies of History in Paraguay

Julio Espínola  0000-0003-3607-1452

**Correspondencia:**

Correo electrónico: [espinola.julio@gmail.com](mailto:espinola.julio@gmail.com)

**Fechas:**

Recibido: 20/01/2023

Aceptado: 27/02/2023

Publicado: 30/03/2023

**Conflicto de intereses:**

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

**Financiación:**

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

### RESUMEN

El presente artículo ha sido elaborado a partir de la comunicación realizada en el marco de las *VII Jornadas Internacionales de didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar las Ciencias Sociales: ciudadanía y patrimonio*. Contiene una presentación de la experiencia de las Academias Estudiantiles de la Historia en Paraguay. Se exponen sus fundamentos pedagógicos y las líneas maestras de su práctica. Asimismo, se describe su trayectoria social con el impulso de la Academia Paraguaya de la Historia. Para su elaboración se utilizó una metodología descriptiva con técnicas que combinaron el análisis documental y bibliográfico, así como las entrevistas a personajes claves.

**Palabras claves:** Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia, Educación Media, Academias Estudiantiles de la Historia.

### ABSTRACT

This article has been prepared from the communication made within the framework of the *VII International Conference on Didactics of Social Sciences. Teaching Social Sciences: citizenship and heritage*. Contains a presentation of the experience of the Student Academies of History in Paraguay (AEH). Its pedagogical foundations and the main lines of its practice are exposed. Likewise, his social trajectory is described with the impulse of the Paraguayan Academy of History. For its elaboration, a descriptive methodology was used with techniques that combined documentary and bibliographic analysis, as well as interviews with key figures.

**Keywords:** Didactics of the Social Sciences, History, Student Academies of History.

**Cómo citar este artículo / How to cite this paper**

Espínola, J. (2023). Academias Estudiantiles de la Historia en Paraguay. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 68–75. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27184>

## Introducción

Las Academias Estudiantiles de la Historia (AEH) son una modalidad de formación de adolescentes en el campo de la historia. Los objetivos son promover el conocimiento de la historia, desarrollar las habilidades para cultivar el interés en este campo del saber, incluida la investigación; adicionalmente, es una instancia grupal que ayuda a formar el liderazgo y el servicio comunitario.

Las modalidades que pueden adoptar estas academias son diversas. En el caso de las AEH de Paraguay, adoptan la forma de grupos académicos específicos en la enseñanza media. Es decir, son propuestas institucionales de formación extraescolar, de tiempo libre. Similar a otros como las academias literarias, de matemáticas, física o astronomía.

Algunas propuestas similares en América Latina, revisadas, se dan en Colombia, donde son llamados Clubes de Historia. En algunos lugares está orientado a la historiografía, en otros a la valoración y preservación del patrimonio cultural local, en otros como una iniciación a la labor de investigativa.

Las alternativas de educación en el tiempo libre, tales como las AEH, tienen la potencialidad de responder a algunos llamados y reclamos al área de educación.

Representan una respuesta a la búsqueda de modalidades innovadoras de educación; porque refuerza y amplía lo que el propio Ministerio de Educación y Ciencias espera alcanzar en cuanto a capacidades mínimas en el área de referencia<sup>1</sup>.

Constituyen una forma de educar en la democracia participativa. Es una propuesta de educación participativa (Díaz Bordenave, 2011) donde se valora el aporte de cada participante. No debería convertirse en una educación unidireccional, tradicional o bancaria (Freire, 1972). Las iniciativas impulsadas por el protagonismo juvenil son una escuela de ciudadanía; muy oportuna para fomentar la democracia participativa (Cardozo, I. 2002).

Proponen una manera de vivir el compromiso comunitario. Si bien está nucleada y organizada en la escuela, está al servicio de la comunidad; de la recuperación de su memoria, de las voces de sus forjadores. Su potencial transformador se puede medir en la medida en que la historia se la trae al presente y, sobre esta base, se proyectan opciones críticas para el cambio comunitario. Es un esfuerzo por superar la fisura entre escuela y comunidad (Cardozo, I. 2002; Arce, M. E.: 2004)

---

<sup>1</sup> Todo lo que se proponga como campo de estudio, debe llevar a que nuestros adolescentes no solo sepan lo que las cosas, las personas, los hechos y acontecimientos son, sino que aprendan los modos de generar por sí mismos, con su esfuerzo y trabajo, nuevos conocimientos y nuevas realidades o productos para el servicio a sus intereses y el bien de la comunidad (CONEC, 2001).

## Marco pedagógico de las Academias Estudiantiles de la Historia

El enfoque educativo en estos espacios cultiva los siguientes rasgos:

- El estudiante es un sujeto social: Lo esencial es la relación educativa entre un sujeto y un grupo de personas que se encuentran voluntariamente compartiendo el mismo interés (Freire, P, 1996). La curiosidad del participante y los acuerdos entre los miembros de grupo marcan el camino de aprendizaje. En este sentido, es inclusivo, igualitario y diverso, respetuoso de las individualidades, pero también es una oportunidad para aprender a construir consensos.
- El educador es un facilitador: Es un canalizador de la curiosidad e inquietud de los participantes. Su rol principal no es “transmitir conocimientos”, sino facilitar las oportunidades y desafíos para provecho de la sed académica de los participantes. Él mismo es un buscador, un investigador inquieto del campo de la historia; ejemplo de la pasión común hacia la historia (Freire, P, 1993).
- Experiencia de vida juvenil: Es un lugar de encuentro entre pares. Precisamente, la vida grupal es una de las fuentes de motivación entre los participantes. Los mismos se integran con sus coetáneos y vivencian un periodo de formación. La institucionalización de estas academias no es un obstáculo para que cada grupo sea protagonista de un ciclo educativo, con sus acentos y particularidades.
- Líneas temáticas: Los temas abordados en estos clubes están supeditados a los intereses de los estudiantes; por lo tanto, los objetos y el periodo de estudio es definido por los mismos adolescentes. No obstante, en el transcurso del tiempo observamos que existe un claro enfoque hacia temas políticos y sociales. Los profesores orientan a la profundización de los tópicos estudiados en el currículum oficial, lo cual no siempre es aceptado por los jóvenes. Advertimos que prácticamente todos los asuntos abordados hacen relación a la historia del Paraguay independiente; incluyendo, historia reciente.
- Las competencias curriculares definidas en el área de las Ciencias Sociales: Si bien se trata de una iniciativa extraescolar, las academias constituyen una alternativa privilegiada para el desarrollo de las competencias del área, tales como: comprensión y producción de textos orales y escritos, utilización gradual del método científico, reconocimiento de los principales hechos históricos de nuestro país, interpretación crítica del contexto presente a partir de antecedentes históricos, entre otros<sup>2</sup>.
- Oportunidad de crecimiento, aprendizaje y proyección profesional: Se trata de vivenciar los valores como responsabilidad, integridad académica, compañerismo, respeto a la opinión ajena, autonomía, entre otros (Freire, P. 2002). La práctica de estos valores es un capital que servirá de por vida.

<sup>2</sup> MEC (2014) Actualización curricular del bachillerato científico de la educación media plan común. Área Ciencias Sociales y sus tecnologías. Asunción. MEC.

## Algunos recursos didácticos

Las alternativas didácticas de las Ciencias Sociales son extremadamente ricas:

- La lectura como ventana para entender el mundo críticamente
- El manejo de fuentes como habilidad y herramienta privilegiada
- El diálogo como instancia de análisis
- La visita a lugares históricos para crecer en la amistad y el aprendizaje de la historia, la geografía y la cultura.
- La escritura académica como habilidad a desarrollar constantemente
- El debate como un método de búsqueda sincera de la verdad
- La historia oral como recurso inagotable
- La cartografía y las fotografías como fuente de conocimiento y foco de estudio técnico
- La genealogía como fuente y como recurso a construir
- La hemeroteca como lugar de investigación
- Los museos como sitios de conservación y difusión del patrimonio
- Las fiestas escolares como oportunidades de formación y servicio
- Los “eventos académicos” como paneles o foros estudiantiles o con expertos.

## Métodos

Este trabajo ha sido elaborado sobre la base de análisis de documentos obrantes en la Academia Paraguaya de la Historia (Academia), bibliografía de referencia y entrevistas clave.

## Experiencia

Una de las áreas más falseadas y manipuladas de la educación durante la dictadura stronista (1954-1989) ha sido precisamente la historia. Ésta ha sido utilizada políticamente para fortalecer al régimen con un uso ideológico de los hechos del pasado (Velázquez, D, 2018). El contexto de creación de las AEH en Paraguay corresponde a la transición hacia la democracia. La Academia Paraguaya de la Historia, por iniciativa de la entonces presidente, Olinda Massare de Kostianosvky promovió la formación de las AEH en los colegios secundarios. Así se inició este servicio en el año 2007 con algunos colegios públicos y privados de Asunción.

Institucionalmente, las AEH son acompañadas por un miembro de número de la Academia asignado por la Comisión Directiva. Este académico conforma un equipo de acompañamiento con otros colegas para impulsar esta iniciativa.

Las instituciones educativas se adhieren a partir de una invitación formal de la entidad promotora; en cambio, otras se integran por solicitud de sus maestros. En el primer caso, los centros designan a algún formador del área

de Ciencias Sociales el rol de coordinador de las academias. En el segundo caso, algún profesor presenta las AEH como un proyecto educativo al equipo directivo de sus establecimientos; una vez aprobada dicha iniciativa a nivel interno, se solicita a la Academia su incorporación al número de colegios adheridos.

En ambos casos, la promoción del proyecto la realizan los coordinadores; por lo general, son profesionales de amplia trayectoria educativa en el área y líderes del cuerpo docente. Los estudiantes interesados, a su vez, con permiso de sus padres, se incorporan al grupo local. La conformación de las academias no se realiza por selección de los jóvenes, sino por manifestación de interés; éstos se entusiasman con la propuesta educativa y se comprometen a participar de sus actividades. Estas asociaciones juveniles, de naturaleza extraescolar y con un enfoque educativo, prenden en los adolescentes por la curiosidad en el área temática, el sentido de pertenencia al centro o por amistad. Finalmente, permanecen por la riqueza de la vivencia en estos círculos de coetáneos.

Las AEH en cada centro educativo son autónomas. Las mismas se conforman cada año con la renovación de la comisión directiva y la elaboración de un calendario de actividades aprobado por las autoridades locales. La Academia Paraguaya de la Historia, toma conocimiento de las mismas a través de los profesores coordinadores y articula las agendas de los colegios en diversos momentos. Específicamente, organiza una conferencia inaugural reuniendo a los miembros de todos los establecimientos asociados. Y durante el periodo escolar, convoca a los estudiantes interesados en profundizar algunos temas específicos en la sede de la Academia. En el segundo semestre del año lectivo, se revisan grupalmente los avances investigativos de los jóvenes, quienes se preparan para la disertación anual<sup>3</sup>. A final de año, se celebra un solemne acto académico en el que se presentan las exposiciones de los jóvenes. En el año 2013 se llegó a publicar un volumen con la selección de los mejores discursos del periodo 2009 -2012.

La jornada de las conferencias es siempre muy emocionante, por lo que significa exponer en un estrado por donde pasaron los más grandes historiadores del país. Constituye un orgullo y un gran aliciente para seguir cultivando la investigación histórica.

Los coordinadores participan de diversas capacitaciones. En primer lugar, los talleres ofrecidos a los jóvenes en la Academia por parte de los especialistas. En segundo lugar, las instancias de formación específica para los mismos organizados por la entidad promotora, en ocasiones con expertos del exterior. En tercer lugar, en los eventos organizados por cada colegio según

---

<sup>3</sup> Un año antes de la pandemia, los encuentros se realizaron más esporádicamente; se utilizaron las tecnologías de la información como canal de revisión de los avances en la redacción de las disertaciones. Con la pandemia, en cambio, se suspendieron las actividades. Actualmente, se están reactivando las actividades en los colegios participantes.

sus agendas compartidas. En estos programas educativos los académicos profesionales son llamados más o menos frecuentemente a dar charlas para el grupo de jóvenes académicos o para el alumnado en general.

Los alcances de esta propuesta educativa son interesantes. Los jóvenes cultivan un interés personal; pero no se perciben como adolescentes anormales, sino como parte de un grupo de jóvenes muy especiales; pues saben que en otros colegios también existen otros adolescentes con la misma afición. Nos hemos dado cuenta de que esta plataforma educativa en la adolescencia orienta un campo vocacional. Algunos siguieron el camino del magisterio en Ciencias Sociales o de alguna disciplina de las Ciencias Sociales. Por supuesto, el patrimonio del conocimiento histórico lo llevan de por vida: lo valoran y lo promueven en sus familias y en su comunidad.

En los centros educativos, los jóvenes son promotores culturales. Son quienes lideran los eventos escolares. Sabemos, por referencias, que los jóvenes también enriquecen sus comunidades locales o sus grupos de militancia con las competencias aprendidas en las academias.

Algunos límites encontrados hacen relación a la dificultad del acompañamiento en los colegios. Cuando las AEH están vinculadas a un docente carismático y dinámico, pero no llega a institucionalizarse, tienden a desaparecer. Sin embargo, si llegan a formalizarse, tienen continuidad, y hasta llegan a constituir en un orgullo y tradición colegial. Por otra parte, las academias- si bien son muy entusiastas- no llegan a ser una opción para todo el alumnado; solo acuden los interesados en su tiempo libre. Al menos estamos reconfortados al saber que los participantes son los animadores culturales de sus colegios.

Algunos de los desafíos actuales son volver a reactivar algunas de las academias luego de la pandemia, ya que durante la misma algunas no pudieron continuar. Otro desafío es ampliar la participación invitando a otras instituciones, en especial, a las de las regiones más alejadas, apoyados en la virtualidad. Por supuesto, la capacitación de los profesores es un desafío permanente; la misma es una manera de retribuir a los mismos su labor educativa extraescolar que, por lo general, es voluntaria.

## Conclusión

Las AEH son una alternativa válida para la educación en Ciencias Sociales; se basan en una pedagogía activa donde los adolescentes son protagonistas. La concepción educativa parte de los estudiantes como sujetos de su propio aprendizaje. Los educadores facilitan los medios para el aprendizaje personal y grupal. Las estrategias utilizadas y utilizables son numerosas y diversas, según el objeto de estudio. Y aunque aún no contamos con evaluaciones definidas de esta experiencia, consideramos que esta propuesta

permite desarrollar una gama de competencias y capacidades en el campo de las Ciencias Sociales, en especial, de la disciplina de la Historia.

Los coordinadores, por su parte, reciben un respaldo y apoyo adicional en sus tareas escolares en términos de formación para los mismos y para los jóvenes. El contacto con el mundo académico enriquece y actualiza a los educadores y adolescentes. La perspectiva del trabajo en el campo de la investigación histórica se plantea como una alternativa plausible para los mismos. Los establecimientos ganan en pluralidad de modalidades educativas y vinculación con las familias, la comunidad y el mundo académico.

No obstante estos planteamientos aún quedan desafíos por alcanzar. Uno de ellos es la construcción de una propuesta estructurada de formación para los jóvenes; es decir, una serie de etapas con objetivos, competencias, experiencias, rituales de paso y símbolos concretos. A este fin el asesoramiento y la investigación de profesionales de la didáctica y de la dinámica de grupos es un requerimiento importante. Asimismo, la vinculación con experiencias análogas en el extranjero es otro de los temas pendientes. La investigación evaluativa de esta experiencia es esencial para su profundización.

## Bibliografía

Academia Paraguaya de la Historia. Archivos.

Aguilera-Torrado, A., & Payares-Ortiz, A. (2021). El club juvenil como estrategia para la prevención del consumo de drogas y la delincuencia juvenil. Caso Barrancabermeja. *Revista Criminalidad*, 63(2), 155-174. <https://doi.org/10.47741/17943108.322>

Arce, M. E. (2004). *Organización y funcionamiento de los círculos de aprendizaje*. CONEC.

Cardozo, I (2002). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo II. La escuela activa aplicada*. Fundación En Alianza.

Carretero, M., & Voss, J. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu editores.

CONEC (2001). *Líneas fundamentales de la Reforma de la Educación Media*.

Díaz Bordenave, J. (2011). La educación popular en tiempos de democracia participativa. *Educación y cambio. Revista del Consejo Nacional de Educación y Cultura*, 4:10-14.

## Entrevistas a actores clave

Felizzola, Y (2021). El Tiempo Libre como Espacio de Aprendizaje, Crecimiento Personal y Proyección Profesional. Especialización en Docencia Universitaria Unidad Académica de Ciencias de la Educación – UACE Universidad

Piloto de Colombia Bogotá D.C. Trabajo de grado. .[fecha de Consulta 30 de junio de 2022]. Disponible en: <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/11343/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Freire, P (1996) *Política y educación*. Siglo XXI

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Freire, P. (1993) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), .[fecha de Consulta 1 de julio de 2022]. ISSN: 1405- 6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001003>

MEC (2014). *Actualización curricular del bachillerato científico de la educación media plan común. Área Ciencias Sociales y sus tecnologías*. MEC

Velázquez, D. (2018). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869- 2012*, Cuarto volumen 1989-2012. La educación en el Paraguay después de Stroessner. Serpaj - Diakonía

Innovación docente

# “RESCATANDO LA MEMORIA HISTÓRICA DE NUESTRA INSTITUCION”: Proyecto Emblemático de la Escuela Básica 88 “Enrique Soler”, de Capiatá, Paraguay

“RESCUING THE HISTORICAL MEMORY OF OUR INSTITUTION”: Emblematic Project of the Basic School 88 “Enrique Soler”, in Capiatá, Paraguay

Myriam Colmán Mendoza<sup>1</sup>

Nidia González de Gabriáñez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Historia. Directora General de la Escuela Básica 88 “Enrique Soler”. Capiatá, Paraguay.

<sup>2</sup>Magister en Ciencias de la Educación. Catedrática de Historia y Geografía. Escuela Básica 88 “Enrique Soler”. Capiatá, Paraguay.

## Correspondencia

Correo electrónico: myriamcolman2016@gmail.com

## Fechas:

Recibido: 20/01/2023

Aceptado: 14/03/2023

Publicado: 30/03/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

En el 2022, se inició el Proyecto Rescatando la Memoria Histórica de Nuestra Institución, de la centenaria Escuela Básica 88 “Enrique Soler” de Capiatá (Paraguay), con la finalidad de reconstruir el pasado de la institución, recuperar, visibilizar y preservar su patrimonio cultural educativo, tangible e intangible; y fortalecer las competencias ciudadanas democráticas de los estudiantes; todo ello, mediante la colaboración entre docentes, la participación de las familias y otros referentes comunitarios. Para ello, los estudiantes desarrollaron competencias para la identificación, cuidado y valoración del patrimonio; para obtener información sobre la vida cotidiana en la escuela en el pasado, mediante entrevistas y notas; y los docentes establecieron lazos de colaboración para integrar los saberes.

**Palabras clave:** Historia; Memoria Histórica; Patrimonio cultural escolar.

## ABSTRACT

In 2022, the Project Rescuing the Historical Memory of Our Institution began, from the centenary Escuela Básica 88 "Enrique Soler" in Capiatá (Paraguay), with the purpose of reconstructing the past of the institution, recovering, making visible and preserving its heritage. educational, tangible and intangible culture; and strengthen students' democratic citizenship competencies; all this, through collaboration between teachers, the participation of families and other community references. For this, the students developed skills for the identification, care and valuation of heritage; to obtain information about daily life at school in the past, through interviews and notes; and teachers established bonds of collaboration to integrate knowledge.

**Keywords:** History; Historical memory; School cultural heritage.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Colmán, M., & González, N. (2023). "RESCATANDO LA MEMORIA HISTÓRICA DE NUESTRA INSTITUCION": Proyecto Emblemático de la Escuela Básica 88 "Enrique Soler", de Capiatá, Paraguay. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 76–83. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27180>

## **Introducción. La Escuela Básica 88 Enrique Soler, historia y patrimonio**

La antigua Escuela Básica N° 88 Enrique Soler de la ciudad de Capiatá, tiene, como antecedente inmediato, la creación, quizás en 1870, después de la Guerra de la Triple Alianza, de una escuela para niñas, que funcionó al costado del Templo de la ciudad, en la casa de la familia Lara Castro, bajo la dirección de la señora Ramona Castro de Lara, quien había sobrevivido al conflicto bélico. Ramona Castro permaneció al frente de la escuela de niñas, como directora-preceptora, hasta 1880.

Probablemente en la misma época, hacia 1871, comenzó a funcionar también en la escuela de varones en el mismo local. Con la adopción de un nuevo sistema de organización escolar a fines del siglo XIX, la escuela se convirtió en Escuela Elemental Doble, hacia 1900. En 1913 se logra que la Dirección General de Escuelas eleve de Categoría a la Escuela citada a Graduada Doble y se nombra como Director de la misma a Enrique Soler Beltrán (1888 - 1923), en homenaje a cuya gestión como Director, maestro y, además, impulsor de la creación de más escuelas en la ciudad de Capiatá, la institución lleva su nombre (Silvera, 2011, pp. 402 – 405)

El homenaje que significó la denominación con el nombre del maestro debe valorarse en la medida de las precariedades que debió enfrentar: como muchas escuelas de época, la escuela carecía de local propio; los grados funcionaban en aulas que no eran sino casas alquiladas, separadas incluso unas de otras. Las posibilidades de acceder a la educación eran muy limitadas. Esta realidad llena de dificultades no era solo de Capiatá, sino de la mayor parte de las escuelas del Paraguay, como consecuencia de largo plazo de la guerra de la Triple Alianza.

Con el tiempo, la Escuela fue adaptándose a las nuevas normas organizativas de la educación paraguaya. Fue Escuela Superior; luego, Escuela Graduada; y, actualmente, es Escuela Básica. Cuenta con los 9 grados de Educación Escolar Básica. Por su antigüedad, se constituyó históricamente en la institución educativa cabecera de la ciudad. Respecto del prestigio de que goza la institución en la ciudad, la historiadora Cecilia Silvero señala: “¿quién no estudió en la escuela Enrique Soler? Todos dirán que si, en esa escuela donde él (Enrique Soler) plantó el semillero de valores y de civismo para varias generaciones a las que formó” (Silvera, 2011, p. 405)

La larga trayectoria de la escuela se refleja también en los cambios en su arquitectura, que permanecen casi todos hasta el presente. Desde el pabellón más antiguo, de los primeros grados, que data de inicios del siglo XX, hasta los actuales, cada uno de ellos pertenece a un concepto arquitectónico escolar distinto, constituyéndose también en un espacio propicio para el estudio de la arquitectura escolar paraguaya.

## Descripción del Proyecto

Un evento casi accidental motivó a la reflexión institucional sobre la importancia del rescate de este pasado: el hallazgo, por parte de la Directora actual de la institución, de la primera campana escolar utilizada en la institución, en los depósitos de la misma. El tipo y la antigüedad de la campana fueron constatados con documentos existentes en la institución; y con una referencia de la firma fabricante. Además, fue comparada con otra campana, similar, de la misma época, de la escuela de Ayolas (Paraguay).

La campana es un elemento muy antiguo de la cultura material de las escuelas: su tañido está asociado a la organización de los tiempos y ritmos de la institución educativa, ya que indica tiempos de entrada, salida, cambios de asignaturas, convocatorias a los actos escolares, recreos, etc. Por ello, se dispuso, inicialmente, su restauración; y luego, en ejercicio de reflexión colectiva sobre la importancia de la conservación y difusión del patrimonio cultural de una comunidad y en especial de una Institución que ha formado a tantos niños y jóvenes, y sentida la necesidad de Rescatar la Memoria Histórica de la Primera y Emblemática Escuela Enrique Soler de la ciudad de Capiatá, se elaboró el presente proyecto, cuyo objetivo es conocer y valorar el Patrimonio Cultural de la Escuela.

El proyecto se enmarca en los objetivos generales de la educación paraguaya, que hace relación a la conciencia ética y la responsabilidad cívica; a la conservación, defensa y recuperación del medio ambiente y la cultura; e desarrollo de la capacidad de aprender, y la actitud investigativa; la formación del espíritu crítico en una sociedad pluriétnica y pluricultural; la generación de una democracia participativa; y la creación de espacios de dinamización social que proyecten experiencias comunitarias de autogestión (MEC, 2011, p. 8).

## Marco Conceptual

Conceptos centrales del Proyecto son los de Historia, memoria histórica y patrimonio cultural. La Historia, en tanto parte del currículum, es, desde el pasado, el espacio escolar de formación y valoración de la identidad compartida por un grupo (comunidad, sociedad, nación), a través de sus diversos dispositivos: programas de estudios, textos escolares, mapas, conmemoraciones de efemérides, sitios de historia y de memoria, monumentos, etc. (Carretero, 2007, p. 9) Más recientemente, y en tanto ciencia, la Historia cumple en la educación de la niñez también una función crítica, de comprensión del pasado como proceso de conformación del presente (Carretero, 2007, p. 8), y de ciudadanía basada en valores democráticos como el pluralismo, la tolerancia, el respeto y la agencia y participación cívica (Barton, 2020, p. 29)

Por otra parte, la idea de memoria histórica debe formar parte de la construcción del proyecto de vida de cada estudiante. La reconstrucción de la memoria histórica de la Escuela es esencial para desarrollar en cada estudiante la idea de que la institución escolar es esencial para su vida ciudadana futura. En el caso de la escuela Enrique Soler, esta memoria histórica está centrada en las contribuciones que la centenaria escuela realizó, a través de las acciones educativas de sus docentes y estudiantes, al desarrollo de la ciudad de Capiatá.

Por último, la relación entre educación y patrimonio cultural tiene varios sentidos. El patrimonio cultural es, por una parte, un recurso didáctico que, como la memoria histórica, es fundamental para que el alumno tome conciencia del medio en el que vive: esto, como ya señalamos, es fundamental para que elabore su proyecto de vida integral, en el marco de una sociedad democrática. La educación, tradicionalmente, ha utilizado elementos del patrimonio como didáctica, mediante visitas a museos, lugares históricos, sitios naturales valiosos para la comunidad.

Pero creemos que la presencia de los alumnos en estos espacios ha sido, generalmente, pasiva. Éstos son receptores de los significados que los objetos les transmiten, sin más. Es necesario tomar conciencia de que el patrimonio cultural tiene un pasado, una historia, que explica a los alumnos su propia historia, la historia de sus familias, su comunidad, su sociedad; y que éstos deben actuar ante el patrimonio con preguntas y cuestionamientos provenientes de su comprensión del presente. De esta manera, el legado recibido se transformará en el legado que a su vez las nuevas generaciones transmitirán a las siguientes.

El potencial que tienen la memoria histórica y el patrimonio cultural para involucrar activamente a la comunidad ha sido explicado por Ana Bajac Quevedo de la siguiente manera: “posibilita el trabajo conjunto de todos los actores involucrados (...) enfrenta los derechos culturales, posibilita la integración de los conocimientos disciplinarios en todas las materias y todos los niveles de enseñanza. Se introduce transversalmente en todas las actividades escolares así como en el clima organizacional: debe haber una coherencia cotidiana entre lo que se propone y la vivencia institucional” (Bajac Quevedo, 2001).

## Estrategias y actividades

Las actividades del Proyecto estuvieron condicionadas por las medidas sanitarias establecidas para las escuelas paraguayas ante la pandemia de Covid19. En este sentido, se realizaron algunas actividades por medios telemáticos; y otras, presenciales, con el uso alcohol para el lavado de manos, de tapabocas y distanciamiento entre participantes.

El diseño inicial del proyecto contó con el asesoramiento especializado del historiador David Velázquez Seiferheld. En diálogo con él, se pudo precisar la naturaleza y alcance de las actividades pedagógicas que un proyecto así podía implicar.

Luego, fueron asignadas las actividades por cada grado, desde el preescolar hasta el noveno. Las actividades iban desde tareas puntuales, sencillas, hasta proyectos más complejos.

Las docentes de la institución realizaron un proceso de información y sensibilización a los alumnos y a las familias de la comunidad educativa, muchas de las cuales cuentan entre sus integrantes a exalumnos. Incluso antes que el proyecto tuviera su inicio oficial, el solo anuncio de su realización movilizó recuerdos familiares. Así, la escuela recibió en préstamo un primer objeto: un boletín de calificaciones del año 1913.

Los alumnos fueron entrenados en técnicas de recolección de informaciones por diversos medios, acordes con el grado al que pertenecían. Así, los alumnos del preescolar y grados iniciales entrevistaron a sus abuelos exalumnos; mientras que los de los grados superiores lo hicieron con exdocentes. Los alumnos de preescolar y grados iniciales trabajaron con fichas sencillas; y los demás, con preguntas más elaboradas y complejas. Además, se habilitó el archivo de la institución, que, si bien no está completo debido a diversas contingencias, tiene información que data desde la década de 1940 del siglo pasado.

Las preguntas de los alumnos se referían a la vida cotidiana en la escuela; así como a las prácticas y momentos significativos del ejercicio docente.

Además, para incorporar nuevas ideas y conceptos, el plantel directivo y docente organizó una salida de campo a la ciudad de Yguarón, distante unos 30 km de Capiatá, en la que se encuentra la Casa Museo Escolar Profesor Ramón Bogarín Arámbulo, uno de los pocos museos de su tipo en Paraguay. Además de conocer el rico patrimonio de dicho museo, y del museo de Veteranos de la Guerra del Chaco, el plantel participó de una conferencia internacional sobre itinerarios pedagógicos para valoración del patrimonio cultural, a cargo de la Dra. Carolina Alegre Benítez y el Dr. Antonio Tudela Sancho, de la Universidad de Granada.

Fueron recuperados elementos que, aun siendo del pasado, tienen fuerte carga simbólica en la memoria de la educación paraguaya: por una parte, la ya mencionada campana reemplazó al timbre eléctrico; y por otra, el plantel docente volvió a utilizar, una vez por semana y en fechas importantes, el guardapolvo blanco.

Fueron realizados eventos presenciales de lanzamiento y clausura del proyecto, con acompañamiento de padres y madres, así como de colaboradores voluntarios de la Escuela y autoridades municipales. En el evento de clausura

fueron presentados los trabajos realizados por los alumnos, quienes dejaron registros documentales impresos y audiovisuales de sus entrevistas y diálogos. Además, la Dirección realizó un homenaje a docentes ya jubiladas de la Escuela. Este momento fue particularmente emotivo, ya que además las docentes retiradas, recorrieron todos los trabajos presentados por los alumnos, involucrándose activamente en diálogos, desde sus recuerdos, anécdotas y experiencias.

## Resultados

Entre los principales resultados alcanzados por el Proyecto, podemos mencionar los siguientes: en primer lugar, el afianzamiento de una línea de trabajo docente basada en la cooperación al interior del plantel. En segundo lugar, en lo pedagógico, los alumnos comprendieron el papel importante que desempeñó y desempeña su escuela en la ciudad de Capiatá, y comenzaron a entender la importancia del protagonismo como componente central de la ciudadanía.

Como instrumento de reconstrucción del pasado, el proyecto también rescató memorias valiosas sobre la vida y la cultura escolar a través de los años; y fortaleció los vínculos de exalumnos y de las familias con la escuela a través del acercamiento a, y la divulgación de, las experiencias anteriores.

Generó también en los alumnos las primeras capacidades para el uso de técnicas de recolección de información: la escucha activa, la formulación y reformulación de preguntas, la toma de apuntes, la elaboración de resúmenes y de síntesis. Además, permitió desarrollar capacidades comunicativas como el uso adecuado de las reglas del idioma, y recursos de oratoria para la realización de exposiciones orales.

Por último, mencionamos también que el proyecto despertó el interés y la participación de las autoridades municipales en las actividades, y comprometió su apoyo para el próximo año lectivo.

## Conclusiones

La ejecución del proyecto "Rescatando la memoria de nuestra escuela" jugó un papel preponderante en la valoración de lo que significó y significa la memoria escolar de la Escuela Enrique Soler. Además de interesar y atraer al alumnado y a quienes conforman la institución por la rica historia de la escuela, pudimos notar que convenciendo a través de diferentes técnicas y actividades de rescate de patrimonio, --en nuestro caso, de la campana escolar--, ello fue fundamental para que toda una comunidad educativa tenga la necesidad de ir construyendo su historia a través de elementos caracterís-

ticos con los que ha iniciado y desarrollado su existencia nuestra institución educativa.

Así también se pudo demostrar que con la solidaridad y el trabajo en equipo de parte de todos los actores de la escuela, los alumnos internalizaron y centraron su interés en el área de las ciencias sociales adquiriendo destrezas propias del área, acudiendo a variedad de experiencias de las personas que en alguna época de su vida escolar pasaron por la escuela Enrique Soler, como por ejemplo ex alumnos, ex profesores, ex directores y otros actores escolares. Se acudió a técnicas como la entrevista para ir recabando informaciones de interés escolar e ir realizando a la par el rescate del patrimonio histórico material e inmaterial de la escuela.

Como señalamos, durante este proyecto se pudo ofrecer al alumnado una variedad de experiencias que progresivamente se fue extendiendo con la necesidad de seguir conociendo la rica historia de la escuela y extender el proyecto iniciado al siguiente año lectivo.

La repercusión que tuvo el proyecto “Rescatando la memoria histórica de la Escuela Enrique Soler” consolidó en la institución el interés hacia lo nuestro y ha calado hondo en cada estudiante la responsabilidad de conocer su historia de vida, familiar y escolar dentro de su espacio geográfico que es Capiatá.

En nuestra escuela esta experiencia fue innovadora, pues de la teoría, que puede llegar a ser monótona, pasamos a desarrollar, a través de la práctica, una gran cantidad de conocimientos que progresivamente fueron estimulándonos en la necesidad de seguir conociendo más y más sobre la historia escolar al incluir acontecimientos y espacios propicios para ello.

Fue tan trascendental nuestra experiencia que las otras instituciones asentadas en Capiatá también inicien proyectos similares al nuestro, atraídas por conocer más de su historia escolar.

## Referencias

- Bajac Quevedo, A. (2021). Entrevista “Educación y Patrimonio Cultural. Un vínculo necesario”, en el diario *El Nacional*, 20 de junio de 2021. En línea en: <https://www.elnacional.com.py/cultura/2021/06/20/educacion-y-patrimonio-cultural-un-vinculo-necesario/>
- Barton, K. (2020). *Agencia, elección y acción histórica: cómo la enseñanza de la historia puede ayudar a los estudiantes a pensar en la toma de decisiones democráticas*. Traducción del original en inglés por Ignacio Telesca y David Velázquez Seiferheld. Revista Paraguaya de Historia, Vol. 3, No. 2. Asunción: Academia Paraguaya de la Historia.
- Carretero, M. (2007). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. 4ª edición, 3ª reimpresión. AIQUE Grupo Editor.
- Ministerio de Educación y Ciencias (2011). *Historia y Geografía*. Noveno Grado. Asunción.
- Silvera, C. (2011). *Historia de la Educación. La Posta, en Capiatá*. Capiatá: Cooperativa Capiatá Ltda./El Lector.

# Con las letras, más allá del libro y el aula: el proyecto “Lectura en la ruta histórico- literaria – turístico-cultural Rafael Barrett”

With the letters, beyond the book and the classroom: The Reading in Rafael Barrett’s historical-literary-touristic-cultural route Project

María Estela Asilvera<sup>1</sup>  0000-0003-1794-0720

<sup>1</sup>Escritora, Gestora Cultural. Dirección General de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media. Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay.

## Correspondencia

Correo electrónico: [maría.asilvera@mec.edu.py](mailto:maría.asilvera@mec.edu.py)

## Fechas:

Recibido: 20/01/2023

Aceptado: 10/03/2023

Publicado: 30/03/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

El Proyecto *Lectura en la ruta Histórico- Literaria – Turístico y Cultural Rafael Barrett* es una iniciativa innovadora del Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay que, en torno a la vida y la obra del escritor español Rafael Barrett (1876 – 1910), desarrolla una ruta literaria de carácter didáctico. Este recurso, vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos y al Aprendizaje Integrado, constituye una iniciativa innovadora en el Paraguay, que relaciona literatura y territorio, para generar aprendizajes significativos en estudiantes de Educación Escolar Básica y Educación Media, acerca de la ciudadanía, las comunidades en las que viven, los recursos culturales de que disponen, y la valoración del patrimonio cultural tangible e intangible. En el primer año de ejecución, el proyecto logró en gran medida los objetivos originalmente propuestos, tanto en términos pedagógicos como en la generación de alianzas con actores extraeducativos estratégicos para su consolidación.

**Palabras clave:** Ruta Literaria; Competencias; Aprendizaje Basado en Proyectos; Aprendizaje Integrado; Patrimonio Cultural Tangible e Intangible.

## ABSTRACT

The Project *Reading in the Rafael Barret’s Historical-Literary-Tourist and Cultural Route*, is an innovative initiative of the Ministry of Education and Sciences of Paraguay that, based on the life and work of the spanish writer Rafael Barrett (1876-1910), develops a route didactic literature. This resource, linked to Project-Based Learning and Integrated Learning, constitutes an innovative initiative in Paraguay, which relates literature and territory, to generate significant learning in students of Basic School Education and Secondary Education, about citizenship, communities in those who live, the cultural resources available to them, and the appreciation of tangible and intangible cultural heritage. In the first year of execution, the project largely achieved the originally proposed objectives, both in pedagogical terms and in the generation of alliances with strategic extra-educational actors for its consolidation.

**Keywords:** Literary route; Competency; Project-Based Learning; Integrated Learning; Material and intangible cultural heritage.

## Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Asilvera, M. E. (2023). Con las letras, más allá del libro y el aula: el proyecto “Lectura en la ruta histórico- literaria – turístico- cultural Rafael Barrett”. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 84–92. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27178>

## Introducción

“Paraguay (...) donde me volví bueno”.

Rafael Barrett

La figura del escritor y periodista español Rafael Ángel Jorge Julián Barrett y Álvarez de Toledo (1876 – 1910), y su estrecha relación con el Paraguay y con los escritores posteriores, a más de cien años de su desaparición física, solo ha acrecentado el gran legado que significó tanto su obra escrita, como su paso por este mundo y lo que le cupo vivir en los complejos y riesgosos escenarios del Cono Sur sudamericano de inicios del siglo XX.

Augusto Roa Bastos (1917 – 2005), escritor paraguayo, premio Cervantes de Literatura de 1989, sentenció: “Barrett nos enseñó a escribir a los escritores paraguayos de hoy; nos introdujo vertiginosamente en la luz rasante y al mismo tiempo nebulosa, casi fantasmagórica, de la “realidad que delira”, de sus mitos y contramitos históricos, sociales y culturales” (Roa Bastos, 1978, p. 30)

Y no es para menos: los escritos de Barrett abarcan la realidad del Paraguay, Uruguay, Brasil, Argentina, de entre 1896 y 1910; textos en los que describe lo que eran los yerbales, la vida cuasi inhumana de los mineros o mensú, la defensa de las mujeres, su preocupación por la ecología y otros temas aun vigentes.

El Proyecto *Lectura en la ruta Histórico- Literaria – Turístico y Cultural Rafael Barrett*, nace en el contexto de cambio educativo que vive Paraguay, en la búsqueda una nueva educación, a casi 30 años de la reforma iniciada en 1994. El proyecto se basa en los pilares de la educación paraguaya: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a emprender (MEC, 2011, p.14)

Sobre esa base la «ruta literaria» es construida con estudiantes del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media, y la ciudadanía de los lugares donde vivió Barrett; y de los lugares que hacen a los temas del escritor, como, por ejemplo, los yerbales y los mineros o mensú. Las ciudades son: Asunción, Areguá, Villeta, San Bernardino, Yabebyry, Ciudad del Este, Hernandarias.

La iniciativa propone el uso del Aprendizaje Integrado (AI). El AI propicia la interacción entre diversos saberes disciplinares organizados con sentido holístico, a partir de situaciones problemáticas que se estructuran a través de preguntas. Implica cooperación, coparticipación y reciprocidad entre docentes, para el trabajo interdisciplinar; así como la identificación de intereses significativos para los y las estudiantes, a través del diálogo.

Propicia las competencias ciudadanas críticas democráticas; y otras tales como la búsqueda y el análisis de información pertinente acerca del problema o de los problemas a abordar. Busca superar la fragmentación curricular, la yuxtaposición y la duplicación de disciplinas y de contenidos (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017, p. 8)

El otro concepto clave es el de ruta literaria, que busca dotar de sentido didáctico a la relación territorio-literatura. En el concepto confluyen:

“elementos tan relevantes, como la analogía de la lectura como viaje, la proximidad a los entornos concretos de aprendizaje de los alumnos, la conjunción de educación formal y no formal (...), el fomento de competencias básicas (competencia cultural, aprender a aprender...), la preservación del patrimonio oral, literario y folklórico y en suma la consideración holística del patrimonio cultural, al integrar lo tangible-material con lo intangible-inmaterial, así como la recreación de dicho patrimonio a través de la escucha, lectura y escritura activas de los alumnos” (Barriga Galeano, 2017)

## Objetivos del Proyecto

El objetivo general del Proyecto es *contribuir* a la transformación del entorno histórico, literario, turístico y cultural de las comunidades educativas.

Este proyecto pretende transitar por los lugares de vida de Barret o mencionados por él, e instalar elementos tangibles (museo, un espacio cultural, una biblioteca, señaléticas, etc.) en que la Literatura, la Historia, las Artes, el Turismo, la Geografía, confluyan para fortalecer la identidad de cada territorio y las capacidades de los y las estudiantes.

El involucramiento de la comunidad educativa es de suma importancia cuando hablamos de la dinámica de las actividades y la sostenibilidad del Proyecto. Que los alumnos, docentes, directivos, padres de familia, comunidad toda se reconozcan protagonistas de este Proyecto, y sumen desde su creatividad al desarrollo del juicio crítico, el aprender haciendo, lo lúdico, el trabajo colaborativo.

## Proceso institucional de ejecución

El proyecto surgió en la Dirección General de Tercer Ciclo de Educación Escolar Básica y Educación Media del Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay. Fue analizado en conjunto con los Directores Departamentales de Central (Areguá, Villeta), Misiones (Yabebyry), Cordillera (San Bernardino), y Alto Paraná (Hernandarias, Ciudad del Este) y Capital (Asunción). A su vez, las direcciones departamentales socializaron la iniciativa con los Supervisores educativos, y éstos, a su vez, con las direcciones de las diversas instituciones educativas.

El proyecto también plantea fortalecer la sensibilización de los actores comunitarios: las autoridades departamentales y locales –gobernadores y juntas departamentales, intendentes y juntas municipales–, actores comunitarios como artesanos, comunicadores, agentes de turismo local, asociaciones civiles vinculadas a la cultura; y actores educativos: directores de instituciones, docentes de todas las áreas, estudiantes.

Se comparte la dinámica del Proyecto, y lo que podría significar para la ciudad. Se organiza el mapeo del lugar, o los lugares, donde Barrett estuvo o señaló en sus obras, y se proyecta dicho sitio como hito o circuito a nivel país. A partir de la charla, debate y preguntas, se planifica el diseño o la adopción de un símbolo, que mostrará el paso del escritor, y señalética que permita orientarse en el lugar.

### **Referentes e instituciones aliadas**

El proyecto cuenta con asesores especialistas en literatura, filosofía e historia del Paraguay e historia local, periodismo y comunicación social, gestión cultural y museología; quienes cuentan, además, con experiencia docente en los niveles educativos del proyecto. Brindan asesoramiento sobre contenido y didáctica, y apoyan las tareas de comunicación del proyecto.

Es importante el acompañamiento de estas personas, porque son de reconocida trayectoria en sus comunidades respectivas y a nivel nacional y el aporte intelectual de ellas es fundamental desde antes y durante el desarrollo del Proyecto.

El proyecto además busca un acuerdo con el Centro Cultural de España Juan de Salazar, con cuya cooperación será posible la reimpresión de la obra *Cartas Íntimas de Rafael Barrett*, para las instituciones educativas participantes. Esta obra fue publicada originalmente en Montevideo, en 1961; con las cartas proporcionadas por quien fuera esposa de Rafael Barrett, Francisca López Maíz (1882 – 1967).

En cuanto a las alianzas en el sector público, consideramos prioritario el trabajo conjunto con la Secretaría Nacional de Turismo (SENATUR); la Secretaría Nacional de Cultura, a través de su programa Puntos de Cultura; y el Instituto Paraguayo de Artesanía. Estas alianzas buscan que los alumnos relacionen sus saberes con desafíos comunitarios como el fortalecimiento de la identidad local en torno a valores reflejados en su patrimonio cultural tangible e intangible; el turismo cultural; y el desarrollo de emprendimientos culturales.

Es necesaria la capacitación de la comunidad educativa, en temas como qué es ser guía turístico-cultural, qué es el patrimonio cultural tangible e intangible y su importancia; y cómo pueden generarse emprendimientos artesanales culturales que reflejen los valores patrimoniales.

Además, se pretende optimizar, para el caso en que el proyecto cumpla el objetivo turístico-cultural que se propone, condiciones de hospedaje, alimentación y el transporte que brinden al turista la seguridad que requiere en un entorno social distinto al habitual suyo.

Se pretende que alumnos y alumnas de las academias de Historia y Literatura de las instituciones educativas de cada ciudad, padres de familia, docentes, artesanos, en fin, la comunidad toda, puedan ser los referentes o guías turísticos.

## **Orientaciones didácticas generales**

Inicialmente, la duración del Proyecto es de un año, con un cierre pedagógico entre octubre y noviembre del año 2022.

Cada ciudad se convierte en un escenario ideal para la enseñanza – aprendizaje de los alumnos y las alumnas porque cada territorio tiene sus peculiaridades que involucran al escritor de formas diversas, partiendo de sus textos y del porqué estuvo en cada ciudad; o por qué se refiere a ellas en sus obras.

A través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Integrado (a través de los Proyectos Integrados de Aula), que busca que el estudiante sea el protagonista del aprendizaje mediante la reflexión y el conocimiento de su territorio, y que la experiencia se extienda más allá de las aulas, se propone las siguientes actividades, entre otras, que podrían ser realizadas con los alumnos y las alumnas:

En el área de Lengua Castellana y Guaraní: entrevistas, investigación sobre la vida de Barrett. Análisis de sus obras. Concursos de ensayos, de cuentos, de poesía.

En Historia y Geografía: pueblos y ciudades donde vivió o que cita en sus obras. Investigar sobre el trabajo de los mineros o mensú, en los yerbales, y en qué condiciones se desarrollaba; qué importancia tuvo la yerba mate para el Paraguay a inicios del siglo XX; y cuáles eran las principales regiones yerbateras.

En Teatro: escenificar un fragmento o toda la vida del escritor. Representar sus obras escritas.

En Trabajo y Tecnología: diseñar la línea de promoción turístico-cultural de una ciudad o un pueblo. Por ejemplo, en Areguá, que se caracteriza por trabajar el barro, enseñar modelado de objetos referentes a Barrett y su obra.

En Música: investigar sobre temas musicales compuestos para reflejar la situación de los mensú o mineros.

## Evaluación y Cierre del Proyecto

Al concluir el primer año, se realizará en cada ciudad la Feria Histórica, Literaria, Turística y Cultural Rafael Barrett, espacios en los que los docentes, alumnos y alumnas de las instituciones involucradas expondrán lo trabajado desde las diferentes áreas educativas, a la comunidad. Además, presentarán un libro/álbum editado con relación al proceso de ejecución del Proyecto.

Algunos grupos de alumnos, alumnas y sus docentes han anticipado su intención de realizar un cortometraje sobre la vida del escritor español; otros, planificaron murales con el área de Artes, y con artistas locales invitados.

### Criterios de evaluación

Se tendrá en cuenta que el enfoque es por competencias, utilizando indicadores que abarquen el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir, aprender a emprender. En este marco, cada disciplina podrá adaptar a sus características la evaluación del aprendizaje logrado. Los concursos, las exposiciones, y las actividades darán cuenta del grado de significatividad de los aprendizajes.

### Cierre de actividades comunitarias

Durante el desarrollo del Proyecto se trabajará en cada lugar por establecer un elemento simbólico: busto, placas, designar bibliotecas, nuevas narrativas museográficas, que tengan relación con Barrett, y su legado y que puedan ser inaugurados en el cierre del Proyecto o muestra de trabajos previstos para setiembre, octubre y noviembre de 2022.

Esperamos que, al final del 2022, sea posible lograr la inauguración y recorrido de los puntos estratégicos con autoridades, directores de instituciones, alumnos, comunidad en general, con acompañamiento de los medios de comunicación.

## Resultados

Al concluir el primer año del Proyecto, podemos indicar los principales logros en cada una de las dimensiones trabajadas.

### Dimensión pedagógica

Las actividades realizadas: Ferias; obras teatrales; murales, mostraron que los estudiantes desarrollaron una notable sensibilidad a la figura de Barrett y al carácter poliédrico de su obra.

Además, se inició el proceso de realización del cortometraje, en la ciudad de Yabebyry, con estudiantes del Nivel Medio (Secundario), que se espera se concrete en el 2023.

Las Ferias y demás acciones permitieron el involucramiento de referentes locales y nacionales de historia, arte y educación, en la evaluación de los trabajos presentados. En las Ferias fueron presentados los libros-álbumes que resumían las acciones protagonizadas por los y las estudiantes, y muy cuidadosos trabajos sobre Rafael Barrett. En Areguá y Villeta, destacadas artistas y escritoras participaron en iniciativas a invitación de alumnos y alumnas de las instituciones educativas.

El compromiso y los saberes de los alumnos participantes y sus docentes también quedan en evidencia con la participación internacional del Colegio Nacional Juan Pestalozzi, de San Bernardino, en la edición 2022 de la Ruta Científica Internacional Escolar organizada por el Liceo Bicentenario Zapallar de Curicó (Chile), con una experiencia en el marco del Proyecto Ruta Barrett. Por su participación, recibieron la acreditación para participar en la FENADANTE, del Brasil. Igualmente, otra experiencia en el marco del proyecto, en el Colegio Técnico Departamental Municipal Dr. Eusebio Ayala de Villeta, recibió la acreditación para participar de la edición 2023, de la Feria de Curicó.

Finalmente, al analizar los primeros resultados del proyecto, se resolvió desarrollar, en el 2023, la Ruta literaria Augusto Roa Bastos, siguiendo los mismos criterios de la Ruta Barrett, desde el departamento del Guairá, a iniciativa de actores departamentales y comunitarios educativos.

## **Dimensión comunitaria y establecimiento de alianzas**

El Proyecto fue declarado de interés municipal en la ciudad de Areguá. Además, la secretaría local de turismo incluyó en su circuito la casa en la que vivió Barrett durante parte de su estadía en Paraguay, lo cual también fue posible gracias a la disposición de sus actuales propietarios. Igualmente, se involucró el sector turístico, en la planificación del año 2023.

En el Alto Paraná, la iniciativa trascendió el ámbito educativo e incidió en la renovación de la narrativa museográfica del museo El Mensú, de Ciudad del Este, con la inclusión de las observaciones históricas de Barrett sobre el trabajo en los yerbales; mismas observaciones que fueron incluidas en el Museo Tacuru Pucú, de la ciudad de Hernandarias, recientemente reformado y reinaugurado. Éste forma parte de los Puntos de Cultura de la Secretaría Nacional de Cultura. En el Departamento de Cordillera, en San Bernardino, también fue incluida la figura de Barrett en la renovación de la narrativa museográfica del Museo Casa Hassler.

El Proyecto cuenta, además, con una línea comunicacional prioritariamente orientada a redes sociales, desarrollada por un equipo de voluntarios jóvenes, que se ofrecieron también por el interés creciente en la figura de Barrett.

En cuanto a las alianzas realizadas, el Centro Cultural de España Juan de Salazar contribuyó con recursos a la reedición de las Cartas Íntimas de Rafael Barrett, cuyo lanzamiento tuvo lugar el 27 de julio de 2022.

En cuanto al trabajo con la SENATUR y el Instituto Paraguayo de Artesanía, se establecieron en el 2022 los planes para el desarrollo de actividades formativas a partir del año lectivo 2023.

## Conclusión

El Proyecto mostró que la formulación adecuada y participativa de problemas significativos les permitió a los y las estudiantes comprender lo extenso del “tiempo histórico” de Rafael Barrett y su actualidad, vigencia y validez en tanto medio para una pedagogía social. Una estudiante del Colegio Nacional Defensores del Chaco de Areguá señaló que la lectura de Barrett le había “abierto la cabeza” (sic) a la comprensión de su propia realidad actual.

Las obras exhibidas a través de diversos recursos artísticos también mostraron el desarrollo de capacidades muy valoradas por referentes literarios y de la cerámica invitados a las Ferias.

Un papel clave jugaron los docentes y referentes. Miguel Ángel Fernández, destacado especialista paraguayo de renombre internacional en la obra de Barrett, señaló, en diversas ocasiones, que es la primera vez que el nombre de Rafael Barrett adquiere esta trascendencia en el ámbito educativo, reforzando así la proyección curricular de esta iniciativa, que, de alguna manera ya se materializó en la continuidad prevista para el 2023, y en la creación de una nueva ruta literaria, dedicada a Augusto Roa Bastos.

Cristian Benítez, docente de Ciudad del Este y Director del Museo El Mensú, articuló diversos espacios para incorporar, con una nueva sensibilidad, el relato barrettiano del pasado de los yerbales a la narrativa museográfica de cariz eminentemente apologética y heroicista que existía en el Museo que dirige y en el Museo de Tacurú Pucú, en Hernandarias.

Como desafío para el 2023 queda ampliar el ejercicio de sistematización que nos permite ya la escritura de este artículo, para incorporar estos aprendizajes a la dimensión curricular y mostrar, así, además, la importancia del ABP y los Proyectos Integrados de Aula, en la generación de aprendizajes significativos.

## Referencias

- Barriga Galeano, E. (2017) Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Extremadura. Badajoz. Disponible en línea en: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6046>
- Barrett, R. (2022) Cartas Íntimas. Reedición a partir de la edición de 1961, con notas de Francisca López Maíz. Asunción: Arandurá.
- Ministerio de Educación y Cultura – República del Paraguay (2011) Diseño curricular Educación Básica Bilingüe para Personas Jóvenes y Adultas. Asunción: Imprenta Salesiana.
- Roa Bastos, A. (1978) Prólogo a la reedición de El Dolor Paraguayo, de Rafael Barrett. Caracas: Editorial Ayacucho.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa de la República Argentina (2017). Aprendizaje Integrado. Buenos Aires. En línea en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005894.pdf>

## Recursos del Proyecto en Internet

- En Instagram: @rafaelbarrett.ruta, en: <https://www.instagram.com/rafaelbarrett.ruta/>
- En Facebook: Rafael Barrett, en <https://www.facebook.com/rafaelbarrett.ruta>
- En Twitter: @RafaelBarrettES, en <https://twitter.com/rafaelbarrettES>

Reseña bibliográfica

# Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: Investigaciones y Experiencias

University teaching practices in Social Sciences Education: Research and Experiences

Arasy González Milea<sup>1</sup>  0000-0002-7807-4777

<sup>1</sup>Universidad de Málaga, España.

**Correspondencia:**

Correo electrónico: arasygonzalezmilea@gmail.com

## RESEÑA DE / A REVIEW OF

Chaparro Sainz, Á., & García Ruiz, C. R. (2022). *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson, S.L.



### Financiación:

Trabajo realizado en el marco de un contrato predoctoral a cargo del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

El Libro titulado “Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias”, coordinado por el Dr. Álvaro Chaparro Sainz (Universidad de Almería) y la Dra. Carmen Rosa García Ruíz (Universidad de Málaga) , publicado por la editorial Dykinson S.L., recoge los resultados del Proyecto de Innovación Educativa, PIE 19/021: “Investigar para Innovar: Desarrollo profesional docente en Didáctica de las Ciencias Sociales” y del Grupo de Innovación Docente (21-22-1-06C), “Investigando Prácticas Docentes Universitarias Innovadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales”. La obra resultante de esta colaboración entre ambas ha sido posible gracias a la financiación de ambas universidades, la Universidad de Málaga y la Universidad de Almería.

Estos proyectos partían de la necesidad de investigar sobre el alcance del impacto de la intervención en las aulas universitarias a la hora de construir identidades docentes, por lo que algunas de las preguntas que dieron nacimiento a los mismos fueron: “¿es el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales un modelo docente para maestros y maestras del futuro? ¿cómo de útiles son nuestras prácticas docentes universitarias para el alumnado, a la hora de que éstos construyan las suyas?” (Chaparro-Sainz & García-Ruiz, 2022, p. 11).

En el total de 21 capítulos del libro, colaboran personal docente e investigador de diversas universidades españolas mostrando resultados de investigación en educación superior en el área de Didáctica de las Cien-

cias Sociales, con especial énfasis en la perspectiva del alumnado y en cómo la formación en contenidos sociales moldea identidades profesionales orientadas al desarrollo de una ciudadanía crítica. Las contribuciones provienen de la Universidad de Murcia, Universidad de Córdoba, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Extremadura, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Jaén, Universidad Complutense de Madrid, además de las ya mencionadas Universidad de Málaga y Universidad de Almería.

El conjunto de resultados como los testimonios de experiencias de éxito dan testimonio del estado de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, a la par que ofrece herramientas sobre cómo trabajar con el alumnado desde enfoques más activos e innovadores, que el mismo alumnado demanda (Gómez-Carrasco, Chaparro-Sainz, Felices de la Fuente, & Cózar Gutiérrez, 2020).

Cabe destacar que no se pierde de vista el sentido crítico y el análisis de la propia práctica en la medida que se persigue abrir espacios de debate y cuestionamiento del propio conocimiento que se maneja y con el que se trabaja desde esta área.

Si hacemos una revisión de los capítulos incluidos en la obra, destacamos la variedad de posibilidades de investigar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario. Titulaciones diversas; Máster de Profesorado, Grados de Educación Infantil y Primaria, enfoques y recursos variados, multidisciplinariedad, son algunos ejemplos de la amplitud temática desde la cual se aborda este análisis de la práctica docente en la universidad.

El libro está dividido en dos partes, la primera "Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" que, como su nombre indica, agrupa un total de 11 capítulos que recogen los resultados de investigación en el ámbito de conocimiento. La segunda, "Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales", con un total de 10 capítulos da testimonio de experiencias en las aulas universitarias.

De forma global, y considerando que el libro cuenta con la colaboración de profesorado universitario de distintas universidades, destacamos la versatilidad de las propuestas y la riqueza en cuanto a la amplia variedad de contenidos abordados, desde un posicionamiento crítico.

Un marcado sentido epistemológico sobre qué supone enseñar e investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales otorga coherencia y continuidad a las distintas aportaciones, en un área que convive con las didácticas generalistas y las respectivas disciplinas de origen pero que tras varias décadas de trabajo ya se estabiliza como área de conocimiento con entidad propia, "hoy el profesorado que enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales gozamos ya, en muchos países, de un estatus científico e investigador consolidado" (Santisteban & Pagès, 2018, p. 46). Coincidente también es lo que ya hace 20

años Ernesto Gómez (1999) planteaba cuando decía que el eje vertebrador de los estudios sociales es la formación para una ciudadanía activa, siendo esta Educación para la Ciudadanía Democrática (y crítica) el fin último de nuestra práctica. Después de todo, formamos para “desarrollar formas globales de ciudadanía activa que comprometan al alumnado con el entorno social más inmediato mediante prácticas reales que les permitan ir más allá del conocimiento teórico” (Gómez-Rodríguez, 2007, según citado en Pagès & García Ruiz, 2020, p. 20).

## Referencias

Chaparro Sainz, Á. C., & García Ruiz, C. R. (Eds.). (2022). *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson.

Gómez Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M. D. M., & Cózar Gutiérrez, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>

Gómez Rodríguez, A. E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. En Teresa, García Santa María (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 93-100). Díada.

Pagès Blanch, J., & García Ruiz, C. R. (2020). Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su aportación a la Educación para la Ciudadanía Democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 7-29. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.7>

Santisteban Fernández, A., & 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.

Reseña bibliográfica

# El Apocalipsis según Federico García Lorca. Los dibujos de Nueva York

The Apocalypse according to Federico García Lorca. New York drawings

Ramón Soto Gámez<sup>1</sup>  0000-0001-7751-8121

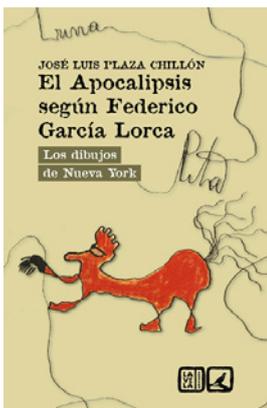
<sup>1</sup>Doctorando en Estudios Literarios. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

## Correspondencia

Correo electrónico: ramsoto@ucom.es

## RESEÑA DE / A REVIEW OF

Plaza Chillón, J. L. (2022). *El Apocalipsis según Federico García Lorca. Los dibujos de Nueva York*. Comares.



La audacia interpretativa del profesor Plaza Chillón se lanza, de nuevo, al torrente de la obra lorquiana, en un salto arriesgadísimo por lo que tiene de huida del lugar común, aquel que convierte la producción del poeta granadino en lo que puede parecer un ámbito de redundancia temática, cuando lo que en realidad oculta es el agotamiento de sus cauces de aproximación. Complemento inmejorable de su anterior *Efebos tristes* (hasta el punto de que ambos libros pueden leerse como volúmenes separados de una sola obra), *El Apocalipsis según Federico García Lorca* va desgranando, con especial detenimiento en los dibujos neoyorquinos, el periplo vital del poeta granadino antes, durante y después de su estancia en Nueva York y Cuba. El poeta, quien intenta recomponer el manojo de fragmentos en que se ha convertido tras sucesivos desencuentros madrileños<sup>1</sup>, emprende una huida/exilio americano del cual vuelve transformado, metamorfosis que será el germen de sus trabajos deliberadamente más críticos.

No se nos escapa que este periodo lorquiano (entre 1927 y 1931) está profusamente documentado y estudiado; ahora bien, entre los muchos méritos del libro de José Luis Plaza está el de rastrear las huellas de *Poeta en Nueva York* o del teatro irrepresentable en los oscuros *Poemas en prosa* o en los dibujos de los años anteriores a su marcha a Nueva

<sup>1</sup> Es casi un lugar común en los estudios lorquianos la carta que Federico le dirige en 1928 a su compañero en la Residencia de Estudiantes, José Antonio Rubio Sacristán: "Ahora me doy cuenta qué es eso del fuego de amor de que hablan los poetas eróticos y me doy cuenta, cuando tengo necesariamente que cortarlo de mi vida para no sucumbir. [...] Ahora estoy lleno de desesperanza, sin ganas de nada, *tullido*" (Gibson, 2010, p. 177; el subrayado es nuestro). Lorca se refiere al fracaso de su relación con Emilio Aladrén, quien lo dejó por Eleanor Dove, identificable con la Elena de *El público* (figura tras la cual se podrían rastrear reminiscencias de Gala, musa de Salvador Dalí, otra pareja frustrada del granadino).

York. Sus creaciones en la megalópolis, además, no son tanto leídas como testimonio de los efectos que la moderna Babel origina en García Lorca, sino como proyección de la intimidad del poeta-pintor interactuando con el paisaje urbano. No por casualidad, a su regreso, en 1930 y en la Residencia de Señoritas, afirmaba: “hoy no tengo más espectáculo que una poesía amarga, pero viva, que *creo podrá abrir sus ojos*[...]. He dicho «un poeta en Nueva York» y he debido decir «Nueva York en un poeta». Un poeta que soy yo” (García Lorca, 1989, p. 359; el subrayado es nuestro). En este sentido, resulta un acierto que el título de este ensayo haga referencia al *Apocalipsis* de Juan; del mismo modo que el libro del evangelista de Patmos debe entenderse, en su sentido puramente etimológico, como ‘revelación’, el maremágnum de símbolos del Lorca de más difícil acceso nos descubre el núcleo profundo de la personalidad del autor.

El primer capítulo del libro se centra en el análisis de dos fenómenos clave para entender al artista que volverá de América: su relación con Dalí y la ruptura con el arte figurativo. El binomio Lorca-Dalí, que en los años de la Residencia de Estudiantes conocerá una de las etapas más fecundas para ambos por las influencias recíprocas, representa la simbiosis entre poesía y pintura, como una encarnación del *ut pictura poesis* horaciano llevado un paso más allá por cuanto Federico conseguirá desvincularse del principio mimético de representación, y será desde los dibujos (son muy pertinentes aquí los comentarios al autorretrato de *Ddooss* de 1931 y a *La miel es más dulce que la sangre*, obras ambas perdidas) desde donde se proyectarán a un teatro, el imposible, que no estará supeditado el desarrollo de una trama argumental.

“Las incursiones de Lorca en el *Apocalipsis* harán volar su imaginación, inspirando estas pequeñas criaturas que parecen cobrar vida propia” (Plaza Chillón, 2010, p.18). Estas palabras, escritas hace doce años, demuestran el tiempo que el autor del ensayo ha dedicado al tema que aborda. Lunares como lunas, criaturas mitológicas influidas por los *Beatos* medievales, rascacielos donde letras son el reflejo elevado de “un cieno de números y leyes”, fluidos corporales (lágrimas, vómitos, sangre), son minuciosamente observados y relacionados para establecer las características fundamentales del corpus dibujístico neoyorquino, herramienta de autoconocimiento que acaso puede caracterizarse con un acertado epígrafe de este libro, “la angustia dibujada” (114). Este segundo bloque constituye el grueso del volumen, y no solo se ocupa de estos dibujos, tan inquietantes (y en ocasiones poco conocidos) como la *Figura de lengua bífida* o los autorretratos, sino que también los entronca con los textos de *Poeta en Nueva York*. La lucidez del profesor Plaza Chillón nos vuelve a llevar a la conclusión del difícil deslinde entre el Lorca poeta y el Lorca dibujante, por más que, como es sabido, el libro de poemas neoyorquinos no fuese originalmente ilustrado con las postales que el autor granadino fue recopilando por la voluntad de Bergamín: “Pero, hombre, ¿no

comprendes que si metemos estas fotografías con tus dibujos, va a quedar horrible?”<sup>2</sup>. En esta debida restitución del valor de la obra dibujística alcanza el libro algunos de sus pasajes más brillantes, ya que son los dibujos los que justifican la interpretación de *Poeta en Nueva York* como una *peregrinatio* por la ciudad hostil tras la que el poeta se encontrará a sí mismo; “[f]rente a lo que pudiera deducirse de una primera aproximación a esta obra, el eje esencial de estas creaciones no es la ciudad neoyorquina, sino la interioridad de su protagonista poético” (Millán, 1998, p.79).

A su regreso de Cuba, habiendo asumido su condición sexual, el poeta-pintor vuelve otro<sup>3</sup>. Este viaje transformatorio ilumina la comprensión de *Así que pasen cinco años* o *El público* (“en América hubo una vez un muchacho a quien la máscara ahorcó colgado de sus propios intestinos”, dice el Director en esta última pieza dramática, retomando elementos del imaginario neoyorquino), y podría explicar la reaparición de las figuras femeninas (desde una óptica distinta) en su producción siguiente. Este proceso también eclosiona en Nueva York, como atestiguan las dos versiones de la *Muerte de Santa Rodegunda* (magistral la relación de ambos dibujos con el guion cinematográfico de *Viaje a la Luna* en 172-186), y se aborda en el tercer capítulo de este *Apocalipsis* lorquiano, donde nos reencontramos con imaginería religiosa, amputaciones, marineros o erotismo herido (terribles, al tiempo que deslumbrantes, los acercamientos al *Agua sexual* que ilustraba el nerudiano *Paloma por dentro* o el *Epitalamio*). En cualquier caso, la relación del poeta-dramaturgo con la ciudad estadounidense no volverá a ser la misma; lejos de amilanarse por el fracaso del estreno en Broadway de *Bodas de sangre* en 1933, Lorca se yergue frente a las críticas: “No se puede decir que en Nueva York el fracaso del público fuera completo. [...] El crítico de *The Times* era el único que hablaba con soltura, ya que empezaba confesando que no había entendido nada en absoluto, y que después añadió que una obra como aquella nunca podría [...] penetrar en su civilización”.<sup>4</sup>

Cierra el volumen una coda que revaloriza este periodo de la producción lorquiana, coda que concluye con una declaración rotunda del propio poeta-pintor: “Mi arte no es popular” (212). Frente al poeta del estereotipo, lejos del dramaturgo localista, contra el academicismo huero (en los estudios lorquianos ya tiene su propia sigla, FIC) que, como dice el poeta en “Grito hacia Roma”, “ignora que Cristo puede dar agua todavía”, la obra de Federico es siempre vivificante, fecunda e inagotable. *El Apocalipsis según Federico García Lorca* confirma a José Luis Plaza Chillón como un referente en los estudios lorquia-

<sup>2</sup> Palabras de José Bergamín a Eutimio Martín; reproducidas en Anderson, 2015, p.127.

<sup>3</sup> Al menos desde Rimbaud, quien la acuña, esta condición de la otredad es inherente al artista moderno. El deseo de disolución asociado a la agonía romántica entronca (y aquí se cita, 210) con la noción de “parte maldita” de Bataille. La máscara, la sombra, son imágenes lorquianas para la expresión de esta tendencia al exceso y a la (auto)destrucción.

<sup>4</sup> Conversación con J. Palau-Fabre, reproducido en Plaza Chillón, 1998, p. 342.

nos (si es que antes no lo era)<sup>5</sup> y contribuye a que podamos desenvolvemos con soltura por los meandros de esa ramera de Babilonia que fue la ciudad de Nueva York.

## Referencias

Anderson, A. A. (2015). *Poeta en Nueva York. Primera edición del original fijada y anotada por Andrew A. Anderson*. Galaxia Gutenberg.

García Lorca, F. (1989). *Obras completas (tomo III)*. Madrid: Aguilar.

Gibson, I. (2010). *Caballo azul de mi locura. Lorca y el mundo gay*. Planeta.

Millán, M<sup>a</sup> C. (Ed.) (1998). *Poeta en Nueva York*. Cátedra.

Plaza Chillón, J. L. (1998). *Escenografía y artes plásticas: el teatro de Federico García Lorca y su puesta en escena (1920-1935)*. Fundación Caja de Granada.

Plaza Chillón, J. L. (2010). El tiempo detenido: autorretratos de Federico García Lorca en Nueva York. *HUM 736: Papeles de cultura contemporánea*, 12, 15-21.

---

<sup>5</sup> Otra muestra más de su dedicación al poeta granadino es la reciente exposición que ha comisariado (del 23 de noviembre de 2022 al 12 de enero de 2023), colofón excepcional al trabajo desarrollado con este libro; "Nueva York en un poeta: Visiones urbanas. «Lorca: Vuelta de paseo»" (<https://etsag.ugr.es/la-escuela/noticias/expolorca>).

Reseña bibliográfica

# Enseñanza de las Ciencias Sociales. Pensar, sentir, hacer

Teaching of Social Sciences. Think, feel, do

Ricardo Teodoro Alejandre<sup>1</sup>  0000-0002-6277-8438

<sup>1</sup>Universidad Veracruzana, México.

**Correspondencia:**

Correo electrónico: rteodoro@uv.mx

## RESEÑA DE / A REVIEW OF

Latapí Escalante, P. (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Pensar, sentir, hacer*. Universidad Autónoma de Querétaro.



Con el precedente del confinamiento por la pandemia de COVID-19 por el que, del aula física millones de estudiantes y profesores migraron a las aulas virtuales, Paulina Latapí Escalante supo leer en aquella coyuntura la oportunidad de dar orden y sentido a la añeja aspiración de convertir la enseñanza de las ciencias sociales en una auténtica experiencia de aprendizaje para pensar, sentir y hacer, como titula su nueva producción editorial, “habilidades cruciales en un mundo lleno demasiado lleno de miedo y desconfianza” (AHR, 2020, xviii). El título resulta engañoso, pues a primera vista pareciera que está destinado a los profesores de las disciplinas provenientes de las ciencias sociales, cuando en realidad es una útil herramienta para la formación y la profesionalización docente de cualquier área, si de enseñar con sentido humano se trata.

Estructurada en tres amplios capítulos, se trata de un aporte significativo para activar los saberes previos de quien ya cuenta con una formación docente o bien, una valiosa síntesis de información fundamental sobre modelos educativos vigentes, interdisciplinariedad, didáctica, currículum, estrategias docentes y evaluación para quien apenas inician su trayectoria en la docencia.

En el primer capítulo, la autora nos sitúa en el escenario de pertinencia y fines de las ciencias sociales en el siglo XXI, donde intercala reflexiones surgidas al calor de los escenarios de crisis que detonó el coronavirus en 2020. El carácter global de dicho acontecimiento hace posible su abordaje desde la reflexión que desde hace algunas décadas diversos

autores o grupos de investigación han venido sugiriendo en cuanto a la necesidad de formar ciudadanías con perspectiva global, ciudadanos del mundo, sin perder de vista, como brillantemente lo ha expuesto Martha Nussbaum, “el cultivo de la humanidad” (2014).

En este capítulo, Latapí recupera lo que para ella constituyen los cuatro modelos educativos vigentes; a saber: conductista, basados en el procesamiento de información, centrados en la persona y de interacción social. No queda claro el porqué de su elección, pero sí se acepta que son los que mayormente permean la práctica docente contemporánea. Cierra el capítulo un corte de caja más que necesario que le permitirá al lector comprender los horizontes de producción, alcances e influencias de la investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales de los últimos veinte años.

En el segundo capítulo *Aportaciones interdisciplinarias a la enseñanza de las ciencias sociales*, la autora implícitamente reconoce que es la interdisciplinariedad uno de los nichos de oportunidad que más aportes e innovaciones han generado a la didáctica de las ciencias sociales, centrándose en cinco disciplinas específicas: la filosofía, la antropología, la psicología, las neurociencias y la lingüística, cuyo análisis reconoce las conexiones entre la emocionalidad, el lenguaje, la conciencia, el razonamiento, la identidad y el papel fundamental que pueden desempeñar (con la mediación adecuada) en la consecución de un aprendizaje significativo de auténtico impacto en la realidad del estudiante y en la formación de su ser y sentir como persona.

En el tercer capítulo *Praxis en la enseñanza de las ciencias sociales*, se repasan categorías conceptuales relacionadas con el proceso de diseñar, desarrollar y evaluar así como otras asociadas a esta nueva praxis como son las diversas expresiones del pensamiento: crítico, social e histórico a fin de conectarlos con los conceptos explorados en el segundo capítulo, apuntando hacia una enseñanza más humanista, integral, flexible y con un gran peso en el reconocimiento del papel de la gestión y o mediación de la emocionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destaca la riqueza de ejemplos y propuestas, así como modelos de formatos para que el propio lector se los apropie y los aplique.

En la última parte de la obra el lector notará la ausencia de una conclusión, ello debido a que la estructura del libro llevará al lector a plantear su propio cierre o bien, dejar el debate abierto. Estructurado a partir de estrategias, reforzado con unos muy útiles organizadores gráficos, sintetizado a partir de tablas y complementado con mayores referencias al término de cada capítulo, el lector se verá involucrado no en la lectura de un libro, sino en una estrategia de aprendizaje que lo invita a repensar su práctica docente para vivirla con emoción y un nuevo entusiasmo frente a los retos del mundo surgido después del confinamiento.

## Referencias

- Nussbaum, M. (2014). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- S/A (2020). From the Editor's Desk. Teaching History in the Time of COVID-19. *American Historical Review*, 125(3), pp. xvii–xix. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa293>