



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Análisis de retos para un docente de CCSS en
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

*An analysis of challenges for a Social Sciences
Teacher in ESO and Bachillerato*

Autor/es

Galaor Gimeno Sánchez

Director/es

María Irene Abad Buil

Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza
2022/2023

Resumen:

Una de las principales tareas que el docente de ciencias sociales debe abordar, con agilidad y adaptación al medio escolar, es la inclusión, en su método y contenidos, de una forma de dar Historia que la haga viva y que haga que el estudiantado vea su practicidad. Frente a la postura enciclopédica, el profesor ha de descubrir los retos curriculares que se le plantean mirando primero al microcosmos del aula con ojos históricos para desarrollar proyectos educativos que consigan motivar al estudiantado y hacerle interiorizar su posición en la sociedad. Es ahí donde comienza a identificarse con su papel protagónico, su función vital de arcilla de la sociedad. Para intentar dar respuesta a esta intención, plantearemos cuatro retos: la educación visual en imagen y cine, la motivación en el aula para demostrar la practicidad de la Historia como herramienta de cambio, la Historia Social en la Historia de Las Mujeres y, por último, la inserción del IES en el barrio como elemento de lucha contra el racismo escolar y social y a favor del aprendizaje a lo largo de la vida para la familia.

Palabras clave: ciencias sociales, inclusión, juventud, retos curriculares, motivación en el aula, papel protagónico, educación visual, Historia Social, instituto en el barrio.

Abstract:

One of the first tasks the History teacher must carry on, with agility and adaptation to the high school, is inclusion, in method and contents, of a way to teach History which manages to become useful for students. Against encyclopedic position, the teacher must find out the educational challenges, which show up in his path, looking with historic eyes to the classroom micro-cosmos at first, in order to develop educational plans which, achieve in motivating them and making them internalize their social status. It's just there where they begin to identify with their leading role, their vital function of society clay. To try to give an answer to this aim, we are going to consider four challenges: visual education in pictures and cinema, motivation in classroom to prove History's tool and purpose, Social History in Women's History and Gipsy People's History in Spain and High School inclusion in the neighborhood as a way of fighting against social and scholar racism and for all-life learning to families.

Keywords: social science, inclusion, youth, educational challenges, motivation in classroom, leading role, visual education, Social History, high school inside neighborhood.

ÍNDICE:

1- INTRODUCCIÓN.....	1-4
2- RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE CCSS.....	5-66
2.1- EDUCACIÓN VISUAL A TRAVÉS DEL CINE Y LA IMAGEN: <i>FLIPPED CLASSROOM Y COLLAGE</i>	5-20
2.2- MOTIVACIÓN A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN: VIDEOJUEGOS.....	21-34
2.3- HISTORIA SOCIAL DE LAS MUJERES: <i>HOT SEATING</i>	35-53
2.4- LA ESCUELA EN EL BARRIO: INSERCIÓN DIDÁCTICA.....	54-66
3- CONCLUSIÓN GENERAL Y VALORACIONES.....	67-70
4- BIBLIOGRAFÍA.....	71-75

1. Introducción:

Cada día se escucha más que la respuesta docente con sobreesfuerzo es el bote salvavidas de una educación a la que cada día se suman más y mayores retos, pruebas, o como se le quiera denominar para señalar una dificultad añadida a la labor docente sobre la que actuar para desarrollar los planes que se proyectan desde arriba. En los últimos veinticinco años, la sociedad educativa ha cambiado tanto que las necesidades de la población discente están superando las capacidades técnicas ordinarias de los centros educativos, convirtiendo así al profesor de base en la figura clave para garantizar la inclusión e igualdad de derechos para aprender, esto es, para dar veracidad a hacer del alumno el centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

El docente, ante estos retos, está preparado para actuar con astucia y táctica sin perder los objetivos estratégicos. Cuando se enfrenta a ellos, debe analizar, como si de un DAFO se tratase, la mejor forma de solventarlo sin dejar a nadie atrás, y eso le resulta complicado a veces por motivos como la masificación de las aulas o la confrontación entre el aprendizaje consciente y la rapidez programática de los saberes básicos en los materiales regulares y los intereses de fondo de las editoriales correspondientes.¹ Es, entonces, cuando se observa que el reto en parte se ha generado por ciertas contradicciones a nivel estructural, dando desde este mismo nivel una serie de pautas generales a la base para resolver los problemas que aquel mismo ha creado.² En otras ocasiones, la prueba a la que se enfrenta el profesor corresponde a una realidad material que aspira a dar equivalencia en el mundo formativo con el estado científico-técnico de la sociedad y de cambio en la interacción social y procesamiento de la reflexión del hombre con lo que sucede a su alrededor, como en el caso de las TICs. Aquí, la orientación educativa es fundamental para saber leer críticamente las noticias y formar una conciencia independiente y un compromiso cívico, y también para saber separar el argumento sólido de la opinión sensacionalista.

En todo caso, la perspectiva que aquí se toma es de dar valor a todos los factores y agentes que, directa o indirectamente, participan en la educación del estudiantado. El instituto es el núcleo del aprendizaje institucionalizado, pero el trato individualizado, las conversaciones de los alumnos con su entorno más cercano como la educación de los padres en casa o la relación con sus amigos son parte íntegra del desarrollo en una etapa

¹ En el trabajo que realicé en el curso 2020/2021 en la asignatura de Innovación Docente, con Iñaki Navarro Neri como profesor, desarrollé una serie de reflexiones acerca del papel de los manuales escolares con respecto al profesorado, de los diferentes tipos de contenidos escritos e ilustraciones según la editorial y, por último, de la percepción del alumnado con respecto a estos materiales. Elegí las editoriales Anaya, SM, Santillana, Vicens Vives y Algaida, llegando a varias conclusiones, entre ellas similares a las sostenidas por Braga Blanco y Belver Domínguez, Rafael Valls Montés, Cosme J. Gómez Carrasco y Ana María Badanelli. Estos manifestaban la necesidad de reducir la importancia del libro como centro del proceso E-A, la importancia de alcanzar el análisis iconológico de las fuentes visuales y la urgencia de cambiar el contenido de las tareas escolares buscando el aprendizaje activo y reflexivo y evitando la esquematización de las preguntas y las futuras respuestas, apostando por la transversalidad y la relación con las imágenes.

² [¿Por qué la selectividad es una prueba injusta? \(frentedeestudiantes.es\)](https://frentedeestudiantes.es)

crucial para su formación como ciudadanos. El hecho de haber escogido los retos mencionados en el resumen no es baladí, sino que precisamente todos ellos tienen relación con estas diferentes esferas: la educación visual con los círculos de amistad, la motivación con el profesor y los compañeros de clase, la Historia Social con la moral y ética familiares, y la inserción escolar en el barrio y sus componentes con todos los anteriores con el profesor otorgando el protagonismo a estos mientras coordina el taller ofreciendo unas herramientas de reflexión exentas de dirigismos.

La razón de escoger la línea 1 viene mayormente determinada por la experiencia vivida como alumno y como profesor en prácticas cuando las cursé. Observé una notable diferencia en diez años (desde 2010 que cursé 2º de ESO hasta 2020 que realicé las prácticas dando algunas clases presenciales y otras online a un grupo de 2º de ESO en el IES Santiago Hernández) en varios aspectos. En primer lugar, la gran transformación y avance tecnológico, pasando de los primeros portátiles Vaio y “Tamagochi” que vi en el IES cuando era alumno, a ver con smartphones a más de la mitad de aquellos alumnos de 13-14 años, por no hablar de la batería de tablets para la gamificación con el Kahoot. El progresivo acceso a fugaces carruseles de imágenes y a vídeos que ha habido en 10-15 años ha sido realmente significativo de hacer al alumno consumidor de material audiovisual sin discriminaciones. Esto, si hablamos de historia, es para poner el foco si queremos conseguir que los jóvenes analicen con cautela lo que ven, ya no por el cliché de la “cultura general” sino porque puedan contar con cierto criterio en una conversación.

Después, en el lapso que comentamos, observé una mayor resignación ante los contenidos, aunque más por desconocimiento que por pasividad. Es cierto que cada grupo es un mundo, pero el caballo de batalla sigue siendo encontrar el embrión de interés para desarrollar y potenciar su motivación. Esta se retroalimenta con la interacción entre los compañeros y amigos, aunque a veces reviste un sentido de competición en las tareas diarias que el profesor debe reconducir hacia el sentido cooperativo. En este trabajo, tras analizar algunas investigaciones al respecto, presentaremos un proyecto que creamos que pueda ser útil para que el estudiantado entienda que los grandes procesos en la Historia no tienen lugar sin la ley del progreso a saltos, donde las masas, entre ellas la juventud, juega un papel fundamental como fuerza acumulativa de cambio.

Si para hacer comprender lo anterior es necesario recurrir a la Historia Social donde se estudian las costumbres y los comportamientos políticos de las masas, dentro de estas el sector femenino ha jugado y juega un papel relevante en la configuración del mercado laboral, en la transformación de los valores sociales y en el aporte cultural. Frente al currículum tradicional la mirada en abanico, que responde a la demanda objetiva, obliga a superponerse, más aún si tenemos en cuenta que tanto machismo como racismo diez años después continúan presentes. Esto se da en mayor medida en según qué franjas de edad debido a la popularidad de ciertos Youtubers o figuras conocidas de Twitter que edulcoran el carácter de las plataformas de venta de contenido para adultos y cosifican a la mujer y, por otro lado, a la ascensión de ciertas fuerzas políticas que aprovechan la falta de definición de identidad de la juventud para atraerla a sus posturas

reaccionarias. Estos dos ejemplos son definitorios de la manipulación de la juventud hacia posicionamientos acientíficos frente a una acción cívico-social en igualdad tanto sexual como cultural que el docente debe promover.

Por último, según el ODS nº4 de la Agenda 2030, la consecución de una educación de calidad representa un trabajo previo que haga que ese desarrollo integral del alumnado no acabe una vez deje de ser alumnado, sino que mientras que lo es lo comparta con sus familiares y entorno más directo y, una vez se inserte en el mundo laboral, continúe aprendiendo y lo que haya aprendido le sirva de forma práctica (ligado a la practicidad e interés y motivación por la historia) en el futuro. La Agenda 2030 lo llama Aprendizaje a lo largo de la vida, y en el camino iniciático de este juega un papel importante el profesor durante la etapa de formación del joven.

Este reto es para un profesor conseguir que lo aprendido por el alumno en CCSS en clase sea, de alguna forma, compartido por este con su círculo cercano, y se retroalimente de forma constructiva. Existen ejemplos de profesores que, de forma conjunta o departamental, han elaborado actividades extraescolares intergeneracionales, donde también se favorece el desarrollo intercultural y se intenta reducir de esta forma no solo las diferencias curriculares entre alumnos de diferentes culturas, sino el ocasional escaso trato entre los padres y los juicios de valor moralistas que algunos de estos trasladan a sus hijos sobre los extranjeros. Si bien es cierto que las situaciones corresponden a institutos donde el alumnado es mayoritariamente de extracción obrera, es un reto general para un docente de CCSS ya que la interculturalidad es un objetivo general de su área dentro del marco inclusivo que genera sostenibilidad.

Al ver que el problema de fondo consiste en que muchas veces el alumnado no sitúa al IES como *su* espacio, lo que sucede es que lo ve como un elemento extraño en el desenvolvimiento diario. Es como una rutina impuesta que siente alejada de sí porque no la termina de ubicar en su barrio o en su entorno cercano, que son sus padres y amigos (muchos de ellos del IES). Como no puede compartir con sus padres ese espacio educativo *per se*, resulta que solo toma relación con ellos para alguna duda de deberes (si los padres pueden resolvérsela, que en muchos casos no es así), y para apoyo emocional en época de exámenes. Entonces, en el barrio donde viven la escuela en su percepción responde a una tarea solo de ellos donde la participación de los padres (de algunos) se reduce al AMPA y no existen unos talleres prácticos de aprendizaje donde participen profesorado-alumno-familias.

Con este último reto planteado se intentará desarrollar una propuesta de actuación a esta problemática, intentando encuadrar la escuela como un espacio de aprendizaje-servicio donde alumnos y familias estudian de forma conjunta o donde se podría dar el aprendizaje a lo largo de la vida a las familias como un recurso practicable (en parte) a través de su participación en estos talleres coordinados por el profesor del grupo. También es interesante ver que esto haría contar con mayor precisión sobre la adecuación de posibles contenidos curriculares. En algunos casos, la presencia de los padres puede

augmentar la participación del alumnado, en otros no por vergüenza, distracción... Partiendo de la base de la crítica constructiva, se animaría a desarrollar estas prácticas para ser el profesor capaz de detectar mejores aspectos a profundizar, a reexplicar, a complementar con X recursos dependiendo del interés del alumno que es a veces mejor conocido por el diálogo con los padres etc... Por último, fomentar el respeto entre culturas y la tolerancia. Si es cierto que, principalmente en zonas obreras las AAVV intentan “hacer barrio” con sus actividades para jóvenes y sus reivindicaciones sin importar la procedencia de los vecinos, también es positivo que esto suceda en los propios institutos.

Todos estos retos planteados se enmarcan en un proyecto general para desarrollar el aprendizaje cooperativo. Este método va a permitir, más allá de potenciar las características generales de crítica y autocrítica, de interdependencia positiva y de cohesión en el aula, generar ciudadanos democráticos que han extraído, de las soluciones a los retos propuestos por el docente, un sentido transformador del aprendizaje. En todas las soluciones o subproyectos que desarrollaremos en el capítulo dos preside el método cooperativo de aprendizaje. En la educación visual servirá como una herramienta de crítica constructiva al grado de rigor histórico de la información fílmica y como una selección consensuada del material/imágenes a exponer. En el reto de cómo conseguir motivar al alumnado, el uso de la gamificación va a dar juego, valga la redundancia, para aprovechar la experiencia del alumnado en según qué campos de las TICs a fin de insertar contenidos para que sea más atractiva su comprensión. Cuando nos dirijamos a la Historia Social vamos a experimentar con ciertas prácticas de reconstrucción de los hechos a partir de testimonios directos que van a permitir interiorizar la importancia de la mujer en el mundo laboral, bélico y político frente a su ausencia en los libros de texto. Por último, el trabajo colectivo y las enseñanzas extraídas de este van a ser la tónica general en la comunidad de aprendizaje para insertar el IES en el barrio, compartiendo experiencias vitales y perspectivas culturales junto al resto de vecinos.

2. Retos y claves específicos del profesorado de CCSS (Geografía e Historia):

2.1. Educación visual a través del cine y de la imagen:

En este apartado realizaremos una presentación teórica de algunas de las principales investigaciones sobre el cine y la imagen y su uso didáctico. Partiendo de la base de la tecnologización de las generaciones juveniles en la actualidad, plantaremos la existencia de un reto-problemática generalizado y su posible solución: la común recepción estético-consumista del contenido audiovisual por el alumnado y su transformación en análisis iconológico para alcanzar, trabajo cooperativo mediante, una capacidad crítica de pensamiento que le permita viajar al pasado y observar con mayor precisión el funcionamiento de aquellas sociedades y el conflicto continuo de intereses.

Marco teórico cine:

La tecnología audiovisual es una realidad en repetición en las vidas de los adolescentes, y de la sociedad en general, percibida como generador de experiencias colectivas perdurables. Puede parecer generalista esta expresión, pero se trata de una realidad que implica al cine como un arte, es decir, una herramienta que suscita siempre un mínimo de atención y aprendizaje en el espectador, y de una aparente factoría de distracción cuyo fondo reviste una profunda transmisión de según qué ideas determinadas dependiendo del filme. (Pereira Domínguez, 2005, p. 207). Es, pues, una técnica propagandística, y en la sociedad actual la industria cinematográfica genera un tipo de producto ampliamente disponible para todos los públicos, a diferencia de las manifestaciones artísticas que existían en épocas pasadas, reservadas al alcance y disfrute visual de una élite minoritaria. Como se trata de una vía de acceso cultural, el cine en sí es conocimiento, y la experiencia de su disfrute se produce tras analizar su contenido, que es una expresión emulada de la realidad, incluso en ciencia-ficción, que ahonda en la modificación de los fenómenos de comportamiento humanos (García Raffi y Lerma Sirvant, 2013, pp. 382-383).

La “experiencia vicaria” del cine (que explican Xavier García Riff y Bernardo Lerma Sirvant, 2013, p. 385) es una definición bastante acertada de los procesos que, como resultado de la visualización, en general, de una película, se dan en el cerebro humano, penetrando la historia que hemos visto en nuestra sugestión interna y convirtiendo las emociones percibidas en recuerdos, sueños o deseos. Esto nos hace repensar nuestra propia condición humana cuando comparamos los roles y decisiones tomadas por los personajes para trasladarlas a un juicio de valores comparado con las nuestras que hicimos, estamos haciendo o haremos. Parece como si fuera una pantalla en la que nos miramos para compararnos con nuestra sociedad pasada o presente cuando hablamos de cine histórico, que a fin de cuentas es el resultado que el acervo cultural narra en torno al relato histórico, como sucede en televisión con documentales y series de este carácter. (Alonso Blázquez, 2002 p. 108).

Cuando “el individuo se tranquiliza aceptando la visión edulcorada y aceptable de los hechos más dolorosos del pasado social” (García Riff y Lerma Sirvant, 2013, p. 388) se produce una excesiva subjetivación de la idea que transmite la película, documental o serie, y se convierte la memoria histórico-social en opinología. Autores como Nilda Bermúdez Briñez han estudiado los resultados de este tipo de comportamientos (2008, pp. 104-105) bajo los estudios de, sobre todo, Rosenstone. Es curioso observar cómo existe una situación de dificultad entre la enseñanza social y la recepción objetiva del aprendizaje cuando, por un lado, la sociedad mayormente se ve inmersa en un proceso de reconstrucción social variada de su pasado en base a los arquetipos de la pantalla y acaba aceptando una suerte de “paz social”, en vez de analizar críticamente dicha visión que, fuera de tener la total responsabilidad sobre su construcción, corresponde en gran medida a la orientación del cuerpo docente. Ejemplos muy claros los tenemos con la Guerra Civil española, con la Guerra de Independencia o con la Conquista de América todavía en la actualidad esta última, y en muchas ocasiones el espectador cae inconscientemente ante el producto audiovisual mientras la “academia”, coloquialmente hablando, no mantiene una postura al unísono sobre el uso del arte cinematográfico como fuente histórica por negar tajantemente su consulta al considerar el montaje fílmico como anulador de toda posibilidad analítica, el exceso de memoria testimonial que tiende a confundir los relatos con los hechos o el minutaje cerrado que provoca ver la Historia como sucesos encajonados.

Digamos, entonces, que se está ejerciendo un tipo de educación o influencia concreta a través del cine para toda la sociedad. Es, pues, una suerte de educación social a través del cine como arte global que lo puede convertir en técnica de disciplina a lo largo de toda la vida. La diferencia entre la influencia (general o concreta) que produce la visualización de una película y la educación social que desde el sistema educativo puede generarse a través del trato didáctico del cine es profundamente amplia, pues estaríamos hablando de transformar las emociones, impulsos y conductas embrionarias consecuencia de un análisis estético (o iconográfico, en términos de Panofsky) en análisis pausados, respuestas sólidas y actitudes transformadoras tras una mirada iconológica (Pachón Ramírez, 1983, pp. 112-113). Es, entonces, cuando en las Ciencias Sociales en concreto pasa a ser un potencial didáctico para considerarlo como fuente fundamental en el desarrollo de la competencia en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, soportes en cuyos contenidos no aparece tan definido su potencial (Gracia Guinovart, 2020 p. 3).

Bajo una perspectiva generacional, analítica y observadora en la educación secundaria, muchos historiadores y docentes hablan del abismo existente entre los llamados "nativos digitales" y los “dinosaurios analógicos” para referirse a las diferencias entre una juventud que ha nacido con la tecnología y sobreinformación a su alrededor y a un profesorado que no es que en su mayoría rechace por tradicionalismo el empleo del cine sino que reconoce que se ve con dificultades para organizar materiales de este tipo porque no cuenta con las herramientas-guía adecuadas para su adaptación curricular (Rodríguez Terceño, 2014 p. 566). Más aún se ve necesaria la aplicación de las

enseñanzas audiovisuales cuando los modos de vida se han visto representados en ellas. En este caso, hablamos de un relato de los hechos pasados que, a diferencia de los bélicos, diplomáticos o puramente económicos, es difícilmente expresable por los materiales escolares físicos como los libros o las fichas específicas, y si vemos que este acercamiento a las costumbres culturales o religiosas y a los modos de vida puede representarse mediante un relato atractivo para el alumnado que dé vida a conceptos vistos por este como abstractos, hemos de ayudarnos con rigor de las fuentes cinematográficas para explicar de forma práctica y útil la Historia Social (Álvarez Álvarez, 2012 p. 16 y G. Riff y L. Sirvant, 2013 p. 390).

Antes hemos comentado brevemente sobre las visiones denostadoras del cine en los estudios. Si enfocamos hacia la educación secundaria, las críticas son especialmente vehementes, considerando generalmente que las fuentes cinematográficas son un complemento opcional de la indudable certeza de las fuentes escritas, un recurso con el que rellenar tiempos muertos en tutorías sin rumbo y un método de hacer comprender erróneamente la Historia al presentarla bajo cadencias temporales aceleradas y con un considerable grado de reacción que se queda en lo empírico (R. Terceño, 2014 p. 568). Detrás de estas visiones existen una serie de intereses determinados y análisis antidialécticos, que hacen muchas veces meter en el mismo saco a todo docente que no incorpora el cine en el aula. Las críticas a estos usos acaban, pues, por considerar al cine como un pasatiempo, y a sus estudiosos académicos como sociólogos o comunicólogos. Es cierto que en el cine se va a ver subordinado el proceso histórico al relato cinematográfico y más cierto es que no existe fuente sin vacíos o sin que genere dudas o relatos alternativos, pero precisamente el filtro docente es el que sirve para rescatar los destellos o los enganches narrativos que aparecen a lo largo de las películas para contar la Historia y evitar el recurso memorístico como norma (Monsalve y Ruiz Romero, 2021, p. 152). Precisamente desmarcarse del currículo enciclopédico implica nuevas formas de narrar los hechos, y es una necesidad al son de la evolución de las formas de interés y motivación juveniles. Todo esto nos permite situar en la tierra la flexibilidad del profesorado para hacer útil la historia a través de este arte complejo que es el cine, y el sentido de esta conclusión implica una forma de hacer de la educación un derecho en igualdad ya que desarrollar un método para el aprendizaje del alumno partiendo de sus intereses es algo unido a situar al estudiantado en el centro del proceso E-A (Bustos Betanzo, 2021 p. 4). El alumno deja, así, de ver a la Historia como algo relacionado con párrafos y páginas sin fin para comprender que se trata de una estructura con influencia interdisciplinar que no se memoriza, sino que se aprende de forma concreta, activa y reflexiva de forma cooperativa.

El cine contiene muchos recursos aprovechables, que permiten que tanto estudiantado como profesor aprendan. Si a nivel de toda la sociedad se pueden presentar grupos diferenciados que podríamos encuadrar en *multimedias* y *apocalípticos* como decía Umberto Eco, en el sector juvenil la inmensa mayoría están influenciados por la fugacidad de la imagen en movimiento, por tanto, el tipo de educación ya no es para el cine sino con el cine (Pereira Domínguez, 2005, p. 215). Esto implica que el cine, o “texto

filmico” sea práctico. Si echamos la vista atrás, existen indicios de la importancia del uso didáctico del cine ya desde Marc Ferro, historiador y cineasta francés pionero en estos acercamientos, Pierre Sorlin, Aldgate, Jackson, Rosenstone y, si miramos a nuestro país, Caparrós Lera (creador del centro de Investigaciones Film-Historia). El primero y este último contribuyeron a realizar y completar, respectivamente, una clasificación de los tipos de películas realmente útil para el docente puesto que, por ejemplo, al hablar del cine de ficción, ofrecían las características que permitían diferenciar la reconstrucción histórica, la ficción y la reconstitución históricas (Gracia Guinovart, 2020, p. 6).

En primer lugar, el código lingüístico técnico es muy importante, tanto para el profesor para saber cómo emplear el material audiovisual, como para el alumno en sus diferentes fases de análisis ascendente (Bermúdez Briñez, 2008 p. 108). En el set existe el enfoque de luces y planos, los diferentes tonos musicales y en las voces de los personajes dependiendo de su relevancia y una serie de gestos específicos y símbolos representativos que llaman la atención. Sobre estos detalles puede centrarse el profesor para desarrollar destrezas de detección en el alumno que den como consecuencia aprendizajes concretos y activos. Ejemplos claros son los destellos solares cuando se observa una ciudad o civilización próspera (como el Antiguo Egipto en *Astérix y Obélix: Misión Cleopatra*) o la tenue luz en ambientes lúgubres o de pobreza (como las viviendas en *El regreso de Martin Guerre*), la música folklórica o jazz cuando se representan entornos rurales (como en *Doce Años de Esclavitud*), los acentos para representar el crisol cultural en una sociedad (como en *Peaky Blinders*) o los símbolos y actitudes de los movimientos sociales contemporáneos tras la IIGM (como en *Forrest Gump*). El hecho de que el alumnado sepa leer, interpretar y analizar estos elementos técnicos desde el oficio del aprendiz de historiador sirve para evitar catarsis en su subconsciente, al menos a partir de un punto durante la tarea escolar, y fomentar el ejercicio de rotación inductivo-deductivo. Es muy importante acabar consiguiendo esto ya que, gracias a los ejemplos concretos el alumno será capaz de identificar aspectos generales de, por ejemplo, la Historia Social y regresar, a partir de esa panorámica, a hechos o sucesos específicos (e.g: en *Forrest Gump*, la escena de Forrest con Jenny en el momento del Verano del Amor de la contracultura hippie, ligada al descontento social general de finales de los sesenta, volviendo sobre las características concretas de este movimiento como el anticapitalismo, el pacifismo o el ecologismo. Se trata de un relato que abraza la transversalidad y muestra los diferentes tipos de comportamientos sociales entonces).

Otra característica positiva es, siendo el cine parte de los *mass media*, la vía hacia la interdisciplinariedad. De igual modo que la Historia no es nada sin la política, la sociedad o la economía, la Historia a través del cine debe enseñarse con los apoyos sociológicos, antropológicos, politológicos y filosóficos adecuados (Martínez Quiroga, 2015 pp. 28 y 33). Un ejemplo recurrente sería el de la hemeroteca en la historia contemporánea, pues resultaría una fuente para contrastar los hechos filmados con las noticias además de incorporar el trabajo con fuentes periodísticas al trabajo con fuentes cinematográficas, ambas dentro del aprendizaje reflexivo o crítico con las fuentes en los cinefóruns, que son una herramienta cooperativa de socialización de las experiencias

muy útil para fomentar el pluralismo, la oratoria y la consolidación de argumentos (Monsalve y Ruiz Romero, 2021 pp. 155-156).

No podemos olvidarnos de la reciprocidad de enseñanzas, que es importantísima para conseguir un desarrollo armónico de estas actividades en el aula. El profesorado debe hacer hincapié en centralizar el proyecto en torno a un resultado efectivo, evitando que el alumno vea como un pasatiempo la proyección del filme y, por el contrario, se muestre participativo en la organización de la tarea previa a la actividad. Con esto nos referimos a la ayuda en la preparación y disposición de la logística y materiales técnicos necesarios, debido al desconocimiento o mayor lentitud de algunos docentes para ajustar la configuración y encuadrar bien la imagen. Si un profesor consigue motivar al alumnado en este tipo de aprendizaje a través del cine, este alumnado será más proactivo para ayudar, en diferentes grados de implicación a en todo momento el incremento del tiempo de dedicación al aprendizaje. Esta es una forma de hacer que participe de la construcción, en torno a sí, del proceso E-A y de un esfuerzo colectivo por mejorar cualitativamente la relación profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-entorno y alumno-entorno. El aula es así vista por el estudiantado como un instrumento moldeable para crear diferentes espacios adecuados a actividades alternativas y a formas de enseñar basadas en sus intereses, es decir, que comienzan a percibir que se les tiene en cuenta y existe preocupación por garantizar espacios horizontales de reflexión que les generen comodidad y no subordinación al docente.

Vamos viendo, conforme a los hándicaps y potencialidades que puede presentar, que se trata de un reto de actualidad para un profesorado que debe dedicar tiempo previo a la presentación de un proyecto relacionado con el cine en el aula (conociendo las diferencias entre el cine histórico de un determinado período y el cine histórico de un/unos hecho/s concreto/s). Por otro lado, debe mostrar coherencia con el método de análisis transmitido a los alumnos y las influencias de donde procede, que comúnmente es de la información histórica proporcionada por el asesor. El asesor histórico es una figura fundamental (como lo fue Jacques Le Goff para el rodaje de *El nombre de la rosa* de Jean-Jacques Annaud) cuya existencia debe ser conocida por el estudiantado ya no solo por su función de soporte argumental sólido para una buena recreación, sino porque es una forma de que vea en la práctica la interdisciplinariedad de la que hablábamos antes (Gracia Guinovart, 2020, p. 12). El asesor histórico es para el estudiante un ejemplo de que cuando se trata de hablar y contar la Historia se ha de estar ojo avizor, ser crítico y hacerlo por considerar importante reconstruir verazmente los hechos lo que, de algún modo, hace ver al estudiante que es útil la Historia pues muchas producciones de las plataformas digitales que consume diariamente (series históricas de Netflix, videojuegos como Imperivm o Europa Universalis y películas varias) contratan equipos de historiadores e historiadores del arte para mejorar la emulación de los sucesos del pasado.

Proyecto cine:

El proyecto presentado consistirá en una *flipped classroom* con cinefórum. El ejercicio de clase invertida consiste en una forma de generar aprendizaje mediante la

participación del estudiantado habiendo realizado un trabajo previo en casa (el trabajo de recepción teórica y preparación de ideas) para después en el aula llevar a cabo sesiones más proactivas y que den lugar a la construcción de conocimiento. Así pues, en vez de ocupar el tiempo presencial para una sesión ordinaria, el profesor prepara una serie de materiales (según lección correspondiente) de forma sugerente, a través de apuntes subidos a la nube o al Aula Virtual/Moodle, píldoras educativas o audiovisuales. En este último caso que nos atañe la selección es muy importante, escogiendo las escenas más relacionadas con los saberes básicos de la UD que se está trabajando. Tras la visualización y estudio de estos materiales, se llegaría al aula para realizar el cinefórum.

En el cinefórum se debe explicar al grupo que no es un proyecto parecido a lo extraescolar o paralelo puesto que no es un trabajo al que se ve obligado el profesor a preparar por separado de la preparación regular de los temas que hace siempre, sino una forma de insertar los contenidos partiendo de un método alternativo, acabando por dar los mismos contenidos, pero de una forma más interactiva. Dejar esto claro e intentar que lo compartan como propio quizá sea una forma de que entiendan que el proyecto no representa una manera de minusvalorarles porque les pueda resultar difícil seguir con atención cuarenta minutos de explicación teórica, sino más bien unas ideas-fuerza para que puedan resolver cooperativa y colectivamente sus dudas a través del debate.

Este espacio, organizado de forma circular para que todos y todas se vean más o menos de frente, es un campo de experimentación para el lenguaje visual y corporal, en que el docente deberá fijarse para detectar las inhibiciones y animar de forma pedagógica a la participación, o para detectar salidas de tono y actuar frente a ellas sin pecar de paternalismos. La salvaguarda del respeto mutuo y del respeto a la palabra del compañero y orden en la intervención (aunque sea más complicado esto último) podrán asegurarnos de que va marchando el proyecto y que el grupo es capaz de sacar coevaluaciones (a veces involuntariamente) durante el proceso de debate de las impresiones e ideas extraídas de las escenas. Lo más importante de la coordinación de argumentos finales para fijar esas enseñanzas en consonancia con los contenidos y demás, es que el grupo no confunda las posiciones finales con la retirada de algunas ideas que hayan podido surgir como un resultado de que el profesor es quien al final decide. Al contrario, la clave es conseguir que comprenda conscientemente que a esas ideas finales se ha llegado mediante un debate colectivo en el cual el profesor les guía para poder desarrollar unas ideas-base, esto es, que les ayuda a que piensen de forma contrastada, completando posibles ideas inicialmente válidas o replanteándose posibles errores conceptuales cuya existencia será constructiva a fin de cuentas por el ejercicio dialéctico del debate que las corregirá. Sentirse que están discutiendo ellos sobre unas pistas ofrecidas en vez de engullir a la fuerza bloques de información quizá sirva para que tomen con mayor interés un método de observar a partir de entonces el cine histórico con una mirada más atenta.

Hay veces que es inevitable, por la carga emotiva del cine, tomarse a lo personal algunas escenas que contienen actitudes o decisiones concretas de algunos personajes. En el cinefórum debe intentarse que la preocupación del alumnado por una acción llamativa

que les haya sorprendido se convierta en un aliciente para comprender de la mejor manera la función o posición social que dicha persona jugaría en la vida real en el pasado. Por ejemplo, si preparamos la película *Germinal* de Claude Berri para 1º de Bachillerato tenemos que tener presentes por lo menos cinco escenas: la vida de Maheu y su familia en su casa (escasez de comida o la muerte de una de las hijas en la cama por las condiciones de insalubridad), las precarias condiciones laborales, los ritmos y presiones patronales por cumplir los objetivos y explotación infantil en la mina de La Voreux, la escena de la conversación entre la madre de casa burguesa y la mujer de Maheu cuando van a pedir comida, la conversación marxismo vs anarquismo en la taberna y las escenas de las mujeres hambrientas y la barrera humana que representan la frustración y respuesta social.

En todo caso, si seguimos los recursos que nos ofrece el código lingüístico y las fases de clasificación de análisis aplicadas al cine histórico, podremos contar con unos materiales efectivos para que el alumnado trabaje adecuadamente y consiga desarrollar los aprendizajes concreto, activo y reflexivo en un ambiente cooperativo de trabajo. En el caso del ejemplo anterior, se encuentra presente la posibilidad de adquirir³ las competencias CE.HMC.1, CE.HMC.3, CE.HMC.4 y CE.HMC.7 y los criterios de evaluación CE.HMC 1.1 y 1.2, 3.1, 3.2 y 3.3, 4.1, 6.2, 7.1 y 8.1. En cuanto a los saberes básicos, vemos que se incluyen de los tres apartados. Del apartado de Sociedades en el Tiempo, los relativos al trabajo del historiador con fuentes y el estilo de cambio y continuidad, la cuestión de la lucha por la libertad y la violencia en las protestas sociales del SXIX, los ritmos y modelos de crecimiento económico y sus implicaciones sociales, los modos de vida de los grupos sociales y la desigualdad clasista, así como la organización social y el papel del sujeto colectivo, la formación y evolución histórica de la clase trabajadora y los proyectos de transformación revolucionarios y la AIT.

Atendiendo a los retos del mundo actual, podemos señalar el desarrollo tecnológico y digital y los retos del mercado laboral y del futuro social, así como las consecuencias locales de la globalización y los retos de las democracias actuales. Ligados a estos, las actitudes de compromiso cívico marcadas a conseguir serían la conciencia democrática con el valor de la participación ciudadana, la igualdad de género en la coeducación, esto es, comprender la evolución histórica del papel de la mujer a través del cine para entender sus luchas y mantener una actitud democrática y solidaria con sus reivindicaciones actuales y combatir cualquier actitud reaccionaria en el aula, desde los micromachismos verbales a las amenazas, abusos e intentos de agresión física. Otras, por último, serían la detección de la tentativa de manipulación en la información para prevenirse y defenderse contra la desinformación (ciudadanía ética digital) y la acción solidaria y cooperativa, bien mediante voluntariado bien mediante el asociacionismo.

³ Las referencias que incluimos en este párrafo y el siguiente son las oficiales del currículo de HMC para 1º de Bachillerato con LOMLOE. [ced7d63c-6d46-3a45-47a5-761d236bf449 \(aragon.es\)](https://www.aragon.es/ced7d63c-6d46-3a45-47a5-761d236bf449)

Marco teórico imagen:

Decía Walter Benjamin que “la máquina de imprimir sustituyó la singularidad de la existencia por la pluralidad de la copia”, refiriéndose a la transformación de valor de culto en valor de exhibición que la imagen tuvo ya hace siglos, transformación que proporcionaría paulatinamente a la sociedad un acceso cada vez más voluminoso a las fuentes iconográficas y una pérdida progresiva del valor suntuoso que estas habían tenido anteriormente (Burke, 2001, p. 22). Esta introducción no es baladí, sino que representa el punto de partida y evolución histórica de la imagen en las mentalidades colectivas para poder entender la percepción de la sociedad actual. Con el auge de la llamada sociedad de las tecnologías o sociedad de la información, la consolidación de las fuentes de información digitales ha incorporado un sistema de almacenamiento de datos iconográficos realmente significativo porque ha permitido agilizar tiempo en la búsqueda de este tipo de datos, ha desarrollado plataformas de organización por temáticas y otros factores, ha mejorado la calidad de las piezas originales, ha permitido la reconstrucción cromática de muchas de ellas, ha mejorado los materiales de interpretación teórica de la historia de las sociedades, su cultura material y su vida cotidiana (Pantoja Chaves, 2010, p. 181). Por último, ha internacionalizado el acceso a todas ellas dando como resultado un intercambio cultural veloz y una forma de construir un debate sobre la situación y sostenibilidad global.

Una batería de historiadores, pertenecientes tanto a este siglo como al anterior, han estudiado la influencia de la imagen en el estudio de las sociedades y su ideología. Es muy relevante la definición de “analfabeto visual” que hizo el marxista Raphael Samuel cuando descubrió la carestía que la academia sufría a la hora de interpretar de un modo detallado, ordenado y situado las manifestaciones principales de una sociedad en cuadros, fotografías o dibujos/grabados (Burke, p. 12). En similar línea fueron Michael Griffin y Gustaf Reiner cuando señalaron, ante tales vueltas en círculo de los debates académicos, la necesidad de tomar partido ante la historicidad de la imagen. Lo que se había hecho hasta entonces era representarla como un producto de un testimonio individual del artista o literato que fuese, ahondando excesivamente en su psicología interior y limitando las líneas implícitas de su obra, que contenían un retrato que bien podía estar en la cabeza de cualquier otro sujeto de la sociedad (Burke, p. 16). La historicidad de la imagen consistía, pues, en descubrir las trazadas que reflejasen características comunes de la sociedad correspondiente, para así poder no solo identificar las inclinaciones políticas o intereses determinados del artista tras esta realidad de fondo, sino corroborar la existencia de una manipulación (más o menos sibilina) a la sociedad. Esta nueva forma de ver a la imagen hacía que ya no se le tratase ni como testimonio histórico ni como fuente precisamente porque la propia imagen era histórica en sí misma por lo que hemos comentado justo antes con relación a evitar subjetivar desde la primera impresión al significado profundo de la obra, y precisamente también porque “fuente” implicaría algo absorbente y difícil de contrastar, quedando “vestigio” como una idea social y no tanto de representación del “yo”, excepto en el retrato (Burke, p. 31).

Otros, como Burckhardt y Huizinga, despertaron la importancia de dirigir la mirada hacia la Historia Cultural a través de los vestigios que nos legó la Italia renacentista. Y no solo por las representaciones puramente religiosas, sino por los elementos dentro del cuadro, en torno a la figura o figuras principales, que podían representar pistas para adivinar costumbres (como el perro simbolizando la caza) o la vestimenta y postura del cuerpo (simbolizando estatus social) (Burke, p. 32). Una aportación interesante la dio Philippe Ariès, quien estudió la historia de la infancia y de la muerte en las imágenes con apoyo de los restos escritos en cartas y diarios, todo ello para ahondar en el estudio de las mentalidades y, dentro de estas, en las emociones de miedo, incertidumbre, sorpresa e inocencia (Burke, p. 14). Comparando las visiones contemporáneas que se tienen de las relaciones y consideraciones del adulto hacia el niño-adolescente y viceversa con las del pasado, se podía llegar a dilucidar qué se consideraba en el pasado como un signo de infantilismo por el adulto, o qué valores del adulto (representativos de la sociedad) seguía el niño, reflexiones muy importantes en definitiva para estudiar con la historia de la violencia cotidiana, el trabajo infantil, el miedo, el honor, la limitación de la curiosidad y la represión de las actitudes contestatarias (Burke, pp. 134-135).

Por último, y partiendo de la definición de Skinner del artista como filósofo político, historiadores como Haskell y el propio Peter Burke pusieron el foco de atención en la representación del poder y el mensaje propagandístico tras el retrato o fotografía. Tres fueron las principales aportaciones, empezando mil quinientos años atrás con el estudio de las influencias de la *maiestas* imperial en las primeras representaciones de Cristo y la Virgen y cómo de esta misma aureola se pretendió representar, con escenario militar o en el trono, a los reyes y emperadores tardomedievales y de la Edad Moderna, como en *Carlos V en Mühlberg* (Burke, p. 75). Con la llegada de la Edad Contemporánea, la sociedad de masas vive un despliegue artístico donde lo psicológico y subjetivo van a dirigir el producto iconográfico hacia otros derroteros, exceptuando aquellos regímenes autoritarios o totalitarios que aprovecharon la potencia de las masas para “acercarse” a ellas con representaciones informales del líder absoluto o con instantáneas que emulaban referencias imperiales (Burke, p. 91). El ejemplo de las fotografías, en revistas, de Adolf Hitler con su *lederhosen* bávaro o de Mussolini caminando por la playa o haciendo deporte, son una forma de transmitir la cuestión del poder con edulcorante para hacer más llevadera la vaselina diaria una vez cerrado el periódico y disimular las sombras del régimen. La última de las aportaciones, no tanto desde la oficialidad, se refiere a la representación del sector femenino de la clase trabajadora en el centro de trabajo o en la vida cotidiana. Es interesante observar cómo se cuenta con vestigios de hace cientos de años, como las estampas japonesas y chinas, el relieve en mármol, de la ciudad-puerto antigua de Ostia, de 1800 años atrás que representa a una mujer vendiendo verduras, o los 7 de la serie de los 60 aguafuertes de Zomipini titulados “Las artes que se ejercen por la calle en la ciudad de Venecia”, que representan a lecheras, aguadoras, vendedoras de buñuelos, proporcionando o haciendo de criadas y ayudando en los teatros a organizar los asientos (Burke, p. 144-146). Las escenas de género han resultado significativas para observar a qué tipo de trabajos se dedicaban las mujeres en el pasado, tanto dentro como

fuera del mercado oficial, y han prestado validez, para las referencias escritas en ciertos momentos de la Edad Contemporánea, a la condición de sector peor pagado y de sector ocasionalmente laboral cuando formaba parte del ejército industrial de reserva, de sector combativo por los derechos civiles y políticos y de sector sexualizado y cosificado para fines publicitarios de múltiples productos del mercado.

Vemos, pues, la fuerza que contienen las imágenes. Sin embargo, ¿cómo han sido reflejadas en los manuales, qué uso didáctico se les ha dado hasta ahora y qué retos concretos pueden presentar? De Ernest Lavissee, pedagogo francés que en 1880 dará encaje al uso iconográfico en manuales escolares, pasando por las disposiciones legales de ordenamiento educativo hasta la actualidad, observamos, tras muchos estudios, que la imagen no llega a cumplir ese objetivo didáctico prometido con su presencia (más allá de las tentativas innovadoras que puedan darse en su uso en los recursos digitales que aparecen junto al libro, como el CD o las referencias digitales a lo largo del libro). Uno de ellos constituye la investigación de C. J. Gómez Carrasco y Ana María López Martínez, de la Universidad de Murcia, en 2014. Basándose en estudios recientes, que marcan patrones definitorios (como el de Casablanco de tipologías de imagen: estética, explicativa, informativa y evaluativa), han construido un patrón de análisis de tipología, definición e intertextualidad. Partiendo de unos recursos proporcionados para la definición pre-iconográfica y decodificación de la imagen, esta debería dar pie a entender de forma holística lo señalado en el texto de la página donde se encuentre. Generalmente nos encontramos con textos, que, si bien han de ser cortos porque tácticamente podrían ayudar a organizar un esquema mental al alumno para ampliar conocimientos después, en este caso son cortos y con ideas demasiado esquematizadas, que dan lugar a descontextualizaciones (un 25% del alumnado pivota entre un texto que no llega a entender y una imagen que le sirve como vía de escape momentánea, por el impulso visual, ante el escaso valor cualitativo del anterior. Y resulta que la imagen no la llega a comprender del todo tampoco).

Desde el siglo pasado en nuestro país (excepto los años cuarenta) existía la iconicidad en nuestros manuales escolares, y conforme avanzaban las décadas esa presencia de las figuras nacionales o héroes patrióticos iba disminuyendo en sustitución por situaciones de la cotidianeidad o costumbristas, cuadros de otros sectores sociales y, en los últimos cursos de la ESO y en Bachillerato, cartelería, caricaturas y fotografías y desastres de guerra (Valls Montés, 2007 p. 12). En la actualidad encontramos las imágenes de los manuales al inicio del tema como fondo de la portada del tema, a los extremos de las páginas ocupando poco espacio y al final del tema en los apartados de interés añadido o del clásico “¿sabías qué?”, lo que de primeras por posición ha supuesto una doble peligrosidad conociendo los procesos de lectura digital de la juventud. O que las formas de visión secuencial, brusca, en salto y desinteresada o *zapeo* provoquen la desatención en la imagen, o que esta sustituya malamente al texto y suponga una fuente de distracción por mucho que tenga un enfoque inductivo, generador de emociones y potencialmente explicativo (D. Barredo, 1996 p. 18)

Aunque se encuentren dispersas, hay mayor número de imágenes (más del 50% del espacio, en libros de las editoriales más poderosas, está dedicado a imágenes), hay un gran colorido que despierta interés, y hay mayor iconicidad pues reflejan un grado de semejanza más certero entre imagen y objeto que representan, es decir, mayor presencia de fotografías, pero mantienen dibujos y grabados. En estas realidades puede existir una chispa para generar aprendizaje directo, pero también significativo, es decir que si se combinan su definición detallada con actividades y elementos procedimentales se puede desarrollar un método de aprendizaje conjunto que no separe el texto de la imagen y que permita trabajar la empatía y alcanzar un pensamiento crítico a través del trabajo con fuentes (G. Carrasco, 2014 pp. 18-19 y Badanelli Rubio, 2020, pp. 3 y 20).

Cadaveira y Cañueto añaden (2014, pp. 278-280) una perspectiva por la que empezar, y es preguntar al profesorado y analizar cómo este entiende la innovación, pues a fin de cuentas innovar actualmente responde a salirse de la lección narrativa que emplea solo el texto, y la imagen es una herramienta de uso en la innovación. Partiendo de la clasificación, que toman de Fenstermacher, de si el profesor tiene una personalidad ejecutiva, terapeuta o liberadora, va a poder verse el proceso de llegada al fondo de la imagen o si se queda en una explicación estética e incompleta. Además, va a ser crucial para sacarle mayor o menor partido a la imagen en el libro saber el grado de disociación del profesor en cuestión con el tradicionalismo o con las concepciones excesivamente teóricas. Esto significa, y es la realidad de la mayoría del profesorado de secundaria, que va a tener que realizar un esfuerzo extra en el diseño de materiales y configuración de objetivos porque desde la academia, por mucho que haya habido renovación de pensamiento, se continúa produciendo conocimiento que no se pregunta de la forma más práctica deseada sobre los grandes retos para una enseñanza en igualdad. Hay que ser dialécticos en este sentido, y justos diciendo que muchas veces el profesorado es quien mismo recurre al enfoque enciclopédico, pero teniendo en cuenta factores como la falta de tiempo, la falta de formación en cursos y la emergencia de los objetivos curriculares se le hace cuesta arriba cuando desea escapar de ese círculo de intenciones y presiones (Valls Montés, 2007, p. 18).

Desde la investigación se proponen algunas orientaciones básicas para el trabajo con imágenes. Si comenzamos por el acercamiento meramente ilustrativo, lo que debe explicarse al alumno es que la imagen es un documento histórico. En la enseñanza de la historia el alumno muchas veces asume que la producción material de los proto-estados y sociedades de clanes y tribales, que después la arqueología ha hallado y catalogado, no es tanto historia como los documentos que comienzan a hallarse de forma escrita en tablillas y su evolución a posteriori (Valls Montés, p. 13). El profesor debe realizar la fusión interdisciplinar entre Historia e Historia del Arte para hacer ver al alumnado que estos vestigios son espejos de la sociedad, y que contienen muchas pistas para entender el origen del ser humano, sus primitivas formas de vida, su alimentación y sus primeras migraciones. Esto tiene que presentarse especialmente atractivo, ya que es en los primeros cursos de ESO donde se imparten asignaturas con estos contenidos, por lo que el uso de las tecnologías, los videojuegos y los dibujos puede resultar un apoyo considerable.

Antes hemos comentado acerca de la fotografía, una impresión cuya existencia está más cercana a la vida del estudiantado que las representaciones pictóricas, la arqueología, los carteles de propaganda política, los grabados o incluso la escritura misma. Esta característica también presenta una diferencia generacional, como en el caso del cine, entre los iconoclastas (integrados) y biblioclastas (apocalípticos), los primeros en la memoria digital instaurada en su vida, y los segundos parte del profesorado (una minoría) que no llega a dedicar el tiempo mínimo al tratamiento iconográfico y mantienen una clase a la lección a la antigua (Pantoja Chaves, 2010, p. 182). La fotografía puede proporcionarnos dos recursos. El discurso recurrente es un método que ofrece varias lecturas de un texto visual según la organización dispuesta, esto es, que la fotografía actúa como alteración del discurso lineal para atraer la atención frenando la narración principal pero no desconectando del todo esta de la referencia posterior, sino encontrando un relato concreto que permita entender el contexto del relato general que se esté explicando. El otro tipo de discurso es el secuencial, que “monta” la foto sobre otros recursos como el principal o escrito, o el sonoro en algunos casos. Esta disposición integra y ordena la instantánea en el discurso general, entendiéndolo como si fuera una sucesión de hechos de una banda cinética o “historia contada”. Al formar parte del relato general, mediante la explicación se activa la sugerencia e imaginación en la mente del adolescente, que dirigirá la vista hacia la imagen con un conocimiento previo y no como un cajón aparte del textual, y se intentará activar mayor interés para que pueda autónomamente realizar búsquedas similares en Internet, tanto en la recepción directa como interactiva (Pantoja Chaves, p. 186).

Proyecto imagen:

Ante los retos que presenta el uso didáctico de la imagen, una de las cuestiones más importantes a tratar es la lejanía real entre el alumno y lo que observa en el libro. Veamos, como los productos consumibles que se encuentran en la rutina de los adolescentes suelen ser más banales y cercanos a su experiencia visual, de alguna forma les resulta difícil ver el valor histórico de la conservación del patrimonio, incluso si se representa en forma de catedrales en grandes plazas. Muchas veces el estudiantado considera el valor cultural como algo mercantil en su tiempo, es decir, que si no es algo que le puede reportar un beneficio monetario o emocional en las modas en las que se mueve, no le interesa. Más allá de la responsabilidad individual, que no es tanta, la cuestión social de una juventud inmersa en un sistema económico que convierte las manifestaciones culturales en nichos de mercado, o que conserva selectivamente una cantidad en busca de promociones políticas, lleva a que la cultura, por precios, realidad material de muchos jóvenes de extracción obrera y popular y elitismo, no pueda representar una alternativa de ocio sano para una parte importante de la sociedad. Y aquellas imágenes relacionadas con el consumo, con el entretenimiento, con la superficialidad y la crítica irracional son las que más vean y las que más les aparezcan en la publicidad. TikTok, Instagram y, más recientemente, BeReal y Tinder si hablamos de Bachillerato, son las principales aplicaciones donde se mueven los adolescentes.

Consideramos que, si bien es necesario ayudar a crear en la imaginación y emulación mental del alumno los procesos históricos más importantes de nuestra Historia, hay algunos con los que podremos trabajar en el mundo real, es decir, los que encontremos en nuestra localidad. En Zaragoza existe una variadísima gama de vestigios, algunos restaurados otros conservados de otras maneras, que nos permite trabajar el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje visual y los aprendizajes significativo y cooperativo. En nuestra ciudad contamos con restos romanos, celtíberos, medievales y modernos (religiosos) y contemporáneos si visitamos la hemeroteca junto a Don Jaime. En este caso, se considera que un proyecto interactivo que combine la excursión con la fotografía y el trabajo en grupos para fabricar un *collage* puede ser una manera adecuada de enfrentarse a los retos que hemos mencionado en el apartado teórico anterior y poder generar un conocimiento que deje poso para los cursos siguientes, esto es, que no sea visto por el alumnado como una carga. La Editorial PRAMES publicó en 2021 la *Guía turística de la Celtiberia: un viaje al corazón de la España interior*, donde se plantea la hipótesis de las cuatro culturas: celtíbera, romana, judía y cristiana en un marco evolutivo que dota de especial condición a la zona histórica de la Celtiberia, y de identificación cultural regional propia. En este libro aparecen muchas imágenes, tanto de hallazgos conocidos como el Bronce de Botorrita hasta fíbulas encontradas en zonas rurales periféricas de nuestra capital. Puede resultar un material interesante para construir la explicación teórica, y el Museo de la Plaza de los Sitios el espacio de “trabajo de campo” de los grupos de clase.

Partiendo del interés localista, la vida y organización social de los celtíberos puede ser una apuesta interesante. Las imágenes se encuentran en el libro de texto y en el libro de PRAMES, pero la gracia es que el alumnado construya el relato histórico a través de fotografías hechas por ellos en las visitas. En el museo provincial hay expuestas monedas, copas, escrituras económicas, espadas, herramientas de trabajo agrícola, y en los libros comentados, aparte de más ejemplos de los elementos anteriores, imágenes de ruinas y lugares sagrados para la sociedad celtíbera. En todo momento debemos explicar a los grupos la importancia del trabajo cooperativo, de la asignación y asunción consciente de los roles de equipo, de tal forma que puedan organizarse para fotografiar, decidir un portavoz el día de la exposición del *collage* al resto de la clase, y otras cuestiones como la gestión de los tiempos y la moderación del debate interno durante el desarrollo del trabajo (grupos de 3-4 personas máximo). El enfoque, la luz y la catalogación serán cuestiones muy importantes a la hora de poder apreciar mejor los detalles de los objetos, pero no tendrá una consecuencia punitiva no hacerlo puesto que los tiempos dificultarán entrar en explicaciones técnicas o en dotarse de los mejores aparatos para captar todos los detalles.

Este proyecto no viene de la nada, sino que tiene una influencia local. En el IES Santiago Hernández del barrio de Las Delicias, el departamento de Geografía e Historia impulsó el proyecto “SantiaGO!⁴”, que era una actividad innovadora de carácter anual donde había subproyectos por departamentos. En el caso de la Historia, realizaban

⁴ [Inicio | innovacion \(iessantia.wixsite.com\)](http://Inicio|innovacion(iessantia.wixsite.com))

fotografías no solo a museos sino a edificios emblemáticos e históricos de la ciudad. No estaba centrado en una época histórica, sino que servía para catalogaciones generales con un sentido de conocer mejor la ciudad a través de dos o tres cuestiones de interés de cada cosa fotografiada. El tutor de este instituto fue mi tutor durante las prácticas del máster, y me enseñó algunos resultados en un PC de la sala de profesores, por lo que no dispongo más que de la idea y la referencia URL para corroborar la existencia de *SantiaGO!* De igual forma que se ha comentado en el proyecto del cine, el profesor tiene que hacer entender al grupo que el tiempo invertido en las excursiones es trabajo de clase, ya que puede darse el caso de que algún grupo no lo aproveche del todo al estar fuera del instituto y relajar, por así decirlo, la atención, aunque también es verdad que no debe mostrarse una actitud excesivamente agobiante en la vigilancia pues puede provocar nerviosismo y distracción del alumnado. Es mejor actuar con preocupación hacia el trabajo, tendiendo mano de ayuda pero evitando actuar de vademécum e incitando al descubrimiento,

Dentro de todo este trabajo hay una idea de motivación de pertenencia a la Historia. Si se consigue ligar por ejemplo, mediante los vestigios y la información general, la especificidad de la cultura celtibérica con algunas de las festividades que hoy en día celebramos (como Halloween cuyo origen es el *Samhain* celta) podremos crear un hilo conductor que haga comprender al estudiantado el dinamismo de la Historia, viendo que la diplomacia y los grandes hombres de la historia no lo son todo sino que en los pequeños movimientos que toda sociedad hace se está escribiendo la Historia. El hacerles sentir parte de estos grandes cambios a partir de pequeños actos es a fin de cuentas darles protagonismo, motivarles y hacerles sentir especiales por unos antepasados que en otros lugares no existieron y fomentar el aprendizaje intercultural. La cultura de la identificación está a la orden del día en la juventud, pero en vez de mezclar estos propósitos con la política, se utilizan para encontrar inquietudes no afloradas y para comparar los modos de vida y creencias entre ambas civilizaciones.

Como es un proyecto donde cuantas más fotos no mejor, sino variedad de objetos-función fotografiados mejor (dentro de un límite, en torno a 5-6), intentaremos forjar en el grupo una respuesta seria a la elaboración de los *collages* del resto de los compañeros. En este proyecto va a ser la calidad de la información lo prioritario, no el color de las cartulinas ni la forma de recortar las fotografías, sino que exista un orden que permita poder leer eficazmente la información y querer relacionarla con la de las presentaciones del resto de los compañeros. En los debates el profesor intentará aportar este sentido crítico a las intervenciones y fomentar el interés por descubrir de donde ha sacado ese compañero esa foto si no estaba en el museo esa pieza o la intervención de alguien que explique una historia personal o familiar, es decir, que alguien de su familia conserve en casa o tenga mini-colección de restos o sea de un pueblo de la provincia donde se han encontrado restos (ej: la ceca de *Belikiom* junto a Azuara, que es el pueblo del que escribe). Este tipo de procesos son los que se necesitan, puesto que se salen del tradicional causas-desarrollo para las consecuencias para centrarse más en el proceso que en el resultado. Lo que interesa objetivamente al estudiantado es que alguna de las conversaciones que salgan puedan reportarle un interés que no acabe cuando acaba la

clase, que puedan suscitarle dudas en esa misma clase o que tome con igual interés la del día siguiente.

Es en el 1ºESO donde aparece, dentro del apartado “Sociedades y territorios” el estudio de la transformación humana del territorio y la distribución desigual de los recursos y del trabajo en la Península Ibérica prerromana, por lo que sería este curso el apropiado para llevar a cabo el proyecto⁵. Pero no solo estaríamos abordando este apartado en concreto dentro de los saberes básicos, sino que también estaríamos tratando, dentro de “Retos del Mundo Actual”, el uso digital para las CCSS en la sociedad del conocimiento (toma y búsqueda de fotografías). Volviendo a “Sociedades y Territorios”, el estudio de la Celtiberia tocaría, partiendo de la explicación del segundo párrafo de “Orientaciones para la enseñanza” de la página 20 referida al objeto de estudio, varios aspectos. Estos son los métodos básicos de investigación para la construcción de pensamiento histórico, la importancia de los museos y su conservación para mantener los objetos-fuente de conocimiento histórico, las grandes migraciones humanas para entender la procedencia de los celtas e íberos que convivieron en esta zona de la P.I y así, comprender sus religiones, su alimentación, sus formas de asentamiento o su organización social. El penúltimo guion de la página 20 y el segundo de la 21 ofrecen una cuestión clave: la violencia y conflictos armados y la resistencia a la opresión. Del 181-133 a.C, con la ciudad de Numancia como bastión de rechazo al invasor, tuvieron lugar las Guerras Celtíberas, y es un episodio importante para estudiar las técnicas guerrilleras de combate, el choque cultural, los sobornos, treguas y pactos y la romanización. También aparece, en el penúltimo guion de la página 21, una referencia a la interpretación del territorio, que aquí nos vale para entender la posición donde se situaban aldeas y castros y la preeminencia del mundo rural y sus labores, especializados en la forja del hierro y fabricación de aperos y armamento (según Polibio y Filón de Bizancio). También, basándonos en el ajuar, nos sirve para estudiar sus rituales funerarios, que son una mezcla entre Cogotas y la cultura de los Campos de Urnas.

En torno a estos saberes básicos, podremos ayudar a desarrollar, dentro del “Compromiso Cívico” algunas cuestiones como el tema de género por la importancia de la mujer en las *Matres* (Hernández Ruiz, 2021, p. 103) a las que se les rendía culto, y teniendo la mujer un papel-base en igualdad dentro de una sociedad con mayores índices de igualdad tanto en este sentido como de clase. También aparecen aquí el interés ante los retos y problemas de actualidad en el entorno local, como la conservación del patrimonio para la historia de Aragón (sexto guión de la página 22 del currículo) y la prevención durante el uso de las RRSS para la búsqueda de información, que puede generar un método sano de interactuar con la cultura a nivel extramuros, es decir, aprender a ver qué similitudes de raíz histórica podemos compartir con otras culturas cercanas cuyo pasado es también celta, como la francesa o la inglesa y, en España, especialmente la soriana, cántabro-astur y gallega.

⁵ [1d6cb4ad-4991-0e90-526d-fd2e798c0891 \(aragon.es\)](https://www.aragon.es/1d6cb4ad-4991-0e90-526d-fd2e798c0891)

A través de este trabajo se desarrollarán las siguientes competencias. La CE.GH.1 por tratar específicamente las fuentes históricas y elaborar relato sobre soportes de creación propia (en este caso el *collage*), la CE.GH.3 por relacionar la importancia de la presencia de una sociedad pasada aquí con la necesidad actual de concienciar en la sensibilidad sobre el patrimonio y la CE.GH.7 cuando hablamos de conocer la pertenencia para favorecer procesos de cohesión y solidaridad en orden a los valores europeos.

Van relacionadas con evaluar a través del adecuado uso de dispositivos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información y trabajar individualmente y en equipo y en red y crear contenido digital (CE.GH.1.1) y con conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado las distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando causas y consecuencias de los cambios producidos y representarlos a través del trabajo por proyectos visuales (CE.GH.3.1 y 3.3). También con identificar los mecanismos de regulación de la convivencia de las sociedades antiguas y de la organización económica, política y religiosa (CE.GH.5.1 y 5.2), que en el caso celtíbero se expresa en el contenido del Bronce de Botorrita, la hospitalidad en las téseras como la de Uxama o Arcóbriga, los denarios como el de Turiasu o el as de bronce de Kelse (Velilla de Ebro), la muralla ciclópea del Castellar de Berrueco (Hernández Ruiz, 2021, p. 92) o el yelmo de Araticos (Aranda de Moncayo) y la cabeza de Durón (escultura en arenisca de un rostro encontrada en Segeda, cerca de la actual Calatayud, de uso religioso). Los CE.GH.6.1 Y 6.2 muestran la capacidad de situar el nacimiento y desarrollo de distintas civilizaciones e identificar sus aportes más valiosos a la cultura universal, además de reconocer las desigualdades existentes y los mecanismos concretos de dominación. En los CE.GH.7.1, 7.2, 7.3 y 7.4, saber relacionar el legado de ciertas tradiciones culturales antiguas con actuales es importante para interpretar históricamente su significado y evitar caer en el uso político de estas o en cualquier otro beneficio que no sea el sentimiento histórico de pertenencia, desde la especificidad regional, a una comunidad más grande donde la discusión democrática y la tolerancia a los orígenes diversos es el núcleo del aprendizaje hacia una convivencia común libre de conflictos de más.

2.2. Motivación a través de la gamificación con videojuegos:

Continuando con referencias al mundo audiovisual, en este caso trataremos su variante más interactiva, esto es, el videojuego, que es una emulación de una trama, haciendo protagonista al jugador de esta y, en muchos casos, de los diferentes caminos y finales alcanzados según decisiones específicas. Un reto que plantean aquellos juegos con contenido histórico simulado es su rigor. Conociendo esto, mostraremos cómo puede ser resuelto a través de un proyecto interactivo, retroalimentativo y colectivo que permita distinguir entre lo real y lo imaginado, que acerque al estudiantado a los modos de vida, las mentalidades y las costumbres de la sociedad egipcia, y lo que es más importante, que del interés inicial se pase a una motivación por aprender y que se pueda mantener.

La cuestión de la motivación en el aula es un objetivo que no solo los objetivos curriculares específicos persiguen, sino que consiste en una adecuación de la realidad en la que vivimos y sus problemas generales al interés por un conocimiento práctico y con una selección profesional que permita al alumnado abordar las inquietudes más notorias que se le presentan: su posición en el mundo y su futuro (Doñate Campos, O y Ferrete Sarria, C. 2019, p. 48). Según Alonso Tapia (1997, p. 55), existen cuatro condiciones clave para despertar y mantener el interés del alumno por una explicación en clase: la curiosidad, que es un proceso de conducta exploratoria con raíz inesperada que puede despertarse, en CCSS, a través de la introducción de hechos transversales a modo de relato atractivo, en vez de apostar por el recurso tradicional a fechas y sucesos tradicionales que induzcan al trabajo exclusivamente memorístico. La curiosidad se despierta, pues, cuando ayudamos al estudiantado a situarse en el tema al partir de un arranque que creamos pueda resultarle novedoso, pero no tan novedoso que no pueda activar de algún modo sus pre-conocimientos (Alonso Tapia, 1997, p. 56). Y no solo basta con activar una curiosidad, ya que la clase dura más rato, sino mantenerla a través de la segunda condición, que es la relevancia del contenido o la tarea. Cuando explicamos al alumnado la relevancia de algo le estamos transmitiendo que es didáctico y que le puede reportar una funcionalidad en su vida. Esto contiene la explicitación de la tarea, o lo que es lo mismo, desmenuzar la complejidad del proceso histórico en un esquema simplificado de valores (Alonso Tapia, 1997, p. 62) o una adaptación al nivel del alumnado para poder, también, situarle mejor en torno a lo que va a aprender y aprehender si puede tomar para sí fuera del instituto.

En el profesorado debe existir la necesaria capacidad para ser habilidoso durante todo este proceso, es decir, que se tenga una buena comunicación interpersonal en la atmósfera de conversación con el alumnado, una marcada asertividad o empatía y transmisión llana, unas habilidades sociales que le permitan orientar a grupos, un saber estar y saber hacer que sepa cuando dirigir un elogio y cuando realizar una crítica constructiva y, sobre todo, unas claras estrategias y métodos de enseñanza puesto que en la docencia no vale la improvisación si se quiere conseguir la referencia y motivación por parte de los adolescentes (Ceciliano Gil, M et alter. 2013, p. 107). No es una cuestión, pues, que pueda elegirse, sino que debe desarrollarse con un método específico, pues en el paso del colegio al instituto, el número de profesores distintos es mayor, y, para facilitar

la potencial adaptabilidad del estudiantado a esta situación es importante fomentar, como argumenta Pintrich, la variedad de factores interpersonales además de enfatizar en la relación entre rendimiento académico y motivación en el aula (Ceciliano Gil, M. p. 110)

Se ha mencionado, como herramienta propia, dentro del apartado de la educación visual con la imagen, y observamos los posibles resultados de ello, que son del aumento de comprensión por ser empleada como conector con los conocimientos previos. La comprensión de los contenidos y tareas puede alcanzarse por otros medios, tales como los trabajos en grupo (donde se plantean problemas y se estimulan recuerdos), el uso docente de un discurso cohesionado que evite las florituras y tecnicismos o, como se dice, el uso de la imagen para mitigar la abstracción conceptual y crear un referente para establecer comparaciones y analogías (Alonso Tapia, 1997, p. 63). De esta forma la curiosidad se va transformando en interés, puesto que la reacción psicológica al contenido ya no comporta algo totalmente nuevo, sino que el interés transforma la recepción y mantenimiento de lo común en una apuesta por superar un desafío, y durante ese proceso el docente debe ayudarle a regular sus niveles de motivación para evitar que el desenlace de la tarea le cope el aprendizaje principal: el procesual (Alonso Tapia, 1997, p. 69). Cuando hablamos de desafío, entendemos que, desde su perspectiva, a veces dentro del espíritu del reto y las diferentes pruebas, ve como una especie de juego la tarea, y el profesor debe saber siempre cómo actuar para evitar profesionalizar demasiado el contenido y, a su vez, ludificar en exceso unas tareas que, en su medida, ayudan a activar las hab. sociales, imaginación, creatividad y autocontrol (Sánchez y Colomer, 2017, pp. 83-84).

Incluso durante aquellos momentos en los que se está alcanzando la comprensión en el aula, es frecuente que algunos alumnas o alumnos puedan distraerse, y según Guillén y Alonso Tapia la mejor de las respuestas es recurrir o a una traslación de espacio (si estamos hablando de economía de guerra, pasar a hablar del miedo ante la guerra) o a ejercicios interactivos de empatía histórica, que permiten acercarnos, en nuestro caso, a la historia de las mentalidades y de las costumbres, así como a la psicología e ideología política de algunos personajes relevantes (Alonso Tapia, 1997, p. 15 y Doñate Campos y Ferrete Sarria, 2019, p. 50). Ante todo, todas estas actividades motivacionales deben estar insertas en un soporte cuantitativo que permita al alumnado abarcarlo sin ahogarse por el camino, lo que implica saber nivelar la dificultad conforme al estado general de la clase, facilitando el sentimiento de esta del control de asimilación del contenido y una mayor motivación e interés como resultado cíclico (Ceciliano Gil, M. p. 109). Y la clave de todas estas actividades es hacer pensar al estudiantado con conciencia histórico-temporal introducida por Santisteban. Si se desea que le sirva para el futuro lo que está aprendiendo, se puede, a través de la gamificación que motive, relacionar los núcleos que componen las sociedades a lo largo de la Historia con las habilidades metódicas que le permitan entender la historia social de la vida cotidiana actual con sus adquisiciones pasadas y sus formas y tradiciones obsoletas (Sánchez, A. y Colomer Rubio, J.C, 2013, p. 87). Ejemplos interesantes son conocer el funcionamiento y el papel histórico de las empresas en la fase imperialista del capitalismo, en la que nos encontramos, conocer la

raigambre cultural de las fiestas populares locales para comprender nuestras tradiciones, saber gestionar nuestra participación democrática ante conflictos que requieren de solidaridad cívica, contribuir a la gestión del patrimonio para preservar la arqueología del pasado o saber formarse pensamiento crítico ante la sobreinformación de los *mass media*.

La última de las condiciones consiste en, habiendo logrado un éxito aparente, la generación de estrategias de auto-instrucción, asentar la autorregulación, que es signo de autonomía y motivación añadida por ello, en el trabajo del estudiante, y que sea quien gestione sus tiempos y ritmos. A fin de cuentas, es una forma de garantizar que la figura central del proceso E-A se traslada al alumno porque permite atestiguar que ya se encuentra en la fase de aprovechar el estudio de la Historia para investigar sus propias dudas personales al haber alcanzado la conciencia, pasando por la imaginación, interpretación y representación históricas previas (Sánchez Segovia, A. y Colomer Rubio, J.C, 2013, p. 91). De la continuidad en el tiempo de esta condición dependerá, en gran medida, el clima en el aula que es otro de los temas fundamentales para entender la retroalimentación de la motivación. En muchos casos, parte de la situación que se vive en el aula proviene de problemas que el estudiantado trae de casa, problemas ante los que a veces vacila el profesorado, entendiendo la expresión como una indecisión ante los problemas de un lugar en el que no puede actuar (Alonso Tapia, 1997, p. 13). Si en el último apartado (2.4) veremos cómo puede integrarse la educación en todos los rincones, aquí vamos a analizar el clima en el aula.

Las diferentes preocupaciones del alumnado (algunas ya las hemos visto), como las derivadas de la imagen ante los demás y la vergüenza por responder mal una pregunta o por no aclararse cómo quiere el profesor X tarea, hay que decir que persiste la visión de la actuación-recompensa, la que busca la aceptación del resto o de grupos o personas en concreto y la funcional intrínseca (interés únicamente por las asignaturas que le van a servir en su futuro académico superior) (Alonso Tapia, 1997, pp. 22-23). En ellas pivota un vaivén de altibajos motivacionales que pueden desordenar sus tareas, que pueden descolocar el orden en clase y que pueden emborronar objetivos a corto plazo, pero no es algo extraño ya que sucede a una gran mayoría de jóvenes que, paradójicamente, son capaces de resistir los severos procesos de estudio pero esta misma amalgama de opciones en un tiempo que corre muy deprisa les provoca inestabilidades emocionales e incertidumbre porque lo ven como una rutinización de su vida que les viene grande. Es importante señalar esto ya que la auto-instrucción alcanzada debe evitar que las tareas autónomas que realice a partir de entonces sean resultado de una rutinización inconsciente que se realiza por “ser un buen estudiante”.

Por eso, el profesorado debe mantener esa dinamización de la que tanto se habla, que es la forma de evitar la rutinización y favorecer actividades bajo una motivación real. Si el profesor es ordenado, dinámico, sencillo y claro, el clima motivacional del aula aumenta porque se ve qué quiere del aula y cómo trata al aula como una masa. Esto último es muy importante para evitar la caída en la mecanización de tareas para agrandar al profesor, que nunca debe tratar con favoritismos y permitir intervenciones de todos, que

nunca debe dejar que las correcciones que señale se conviertan en sentimiento de manía hacia esa persona y, ante todo, que debe garantizar que el trato hacia el grupo sea colectivo incluso en los casos individualizados, de otro modo podrá generar la sensación en algunos alumnos de que el profesor piensa que ellos no tienen futuro y que son un estorbo en clase cosa que, pese a parecer nimia, reviste posibles sentimientos de rencor (Alonso Tapia, 1997, pp. 70-71).

Otro de los factores clave dentro del clima motivacional en el aula es la oferta de pautas facilitadoras de la experiencia-aprendizaje. Antes hemos comentado que una tarea no es una obligación rutinaria. Bien, pues a esto va unido el factor-opción que debe dársele a una tarea con la que se pretenda favorecer la autonomía y motivación del alumno, dentro del clima general, y es que, por ejemplo, haber radiografiado las necesidades e intereses específicos de la clase tras la UD que sea va a ser positivo para plantear un trabajo cooperativo donde existen varias opciones o que coinciden con los focos de interés algo desarrollados por los alumnos, o se aproximan a las grietas por descubrir y que pueden permitir ampliar la panorámica de conciencia histórico-temporal (Alonso Tapia, 1997, p. 75). Además, las pistas que pueda dar el profesor y la comunicación fluida con los alumnos son truquitos de confianza que pueden resultar motivacionales para el alumno (Alonso Tapia, 1997, p. 90). El profesor de Historia debe mantener un tono cercano, comunicando con los ojos y con las manos, sin un movimiento excesivo por el aula, pero sin quedarse estático, recreando en el aula constantes viajes y vueltas en el tiempo. Una voz robótica que narra enciclopédicamente los hechos es una voz que el estudiantado ve como poco vocacional y apagada, por lo que suele responder con apatía o crítica, y, lo que es más, se ve reforzada dicha reducción motivacional cuando comenta la situación en el hogar y los padres “ponen la cruz” al profesor de turno.

Conociendo que los “nativos digitales” emplean plataformas donde aparece contenido relacionado con la Historia, y sabiendo que la mayor de las estrategias es trabajar sobre los mundos en los que se mueve el estudiantado, la gamificación es una de las principales apuestas. Se entiende gamificación como la introducción de las características vinculadas al juego (reto, competitividad, pruebas a resolver, fases...) como elemento de desarrollo de una actividad social (Sánchez S, A. y Colomer Rubio, J.C, 2013 p. 83). El alumnado “hiperconectado” es una realidad en nuestra sociedad, y está relacionada con las estrategias motivacionales conductivistas, cognitivistas, constructivistas y conectivistas que se aplican porque la didáctica ha observado una realidad en la que Internet y las RRSS han construido un paradigma socioético nuevo, re proyectándolo en sus plataformas y reproduciendo a modo propagandístico, pasando de ser TICs a TRICs (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación) (Gil Quintana, J. y Prieto Jurado, E. 2019, p. 94-95 y Roldán Reche, A. 2021, p. 164 y 166)

En estos ambientes altamente tecnologizados donde se mueve la juventud existe una fuerte cultura intrínseca del cliente-servicio, donde la información fluye de forma rápida, entretenida y simplificada. Esto y la presencia de los *influencers* en Internet, y de los *gamers* como subgrupo ha contribuido a que la juventud desarrolle un valor artificial

de su tiempo, desarrollando de forma inconsciente unos hábitos de economización de su esfuerzo no remunerado que le provocan ver las tareas grupales muchas veces no como una forma de elevar su conciencia, sino como una manera de quitarse cuanto antes el trabajo de encima (Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019, p. 98). También hay que decir que la elocuencia y agilidad mental desarrolladas de forma análoga a su *modus vivendi* son elementos que se pueden aprovechar para desarrollar actividades gamificadoras donde el aprendizaje se vaya adquiriendo por asociación.

La psicología educativa conductista, a través de la gamificación, puede ayudar a ir más allá de lo biológico. En la gamificación, se mantiene una observación constante de las respuestas y los gestos, que son expresión de grados de aprendizaje alcanzados o de autominusvaloración inconsciente tras los resultados y tanto estos como otros comportamientos neurofisiológicos son importantes para determinar unas estrategias de refuerzo que no caigan en hedonismos, y cómo encontrar la motivación en alumnos que no quieren ser reconocidos (Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019, p. 100).

En el ámbito cognitivo, algunas propuestas teóricas y prácticas han planteado que el uso de los videojuegos históricos (sobre lo que tratará el proyecto de este apartado) amplían las posibilidades de cuestionamiento a la hora de analizar hechos históricos en las fuentes escritas o en los materiales escolares, por el hecho de facilitar la creación de narrativas propias por el estudiante y de promover ejercicios de contrafactualidad, imaginación y empatía histórica (Ibagón Martín, N.J. 2018, p. 129). Hay que entender que lo que esta reflexión apunta es aprovechar que el estudiante ve inicialmente el videojuego en el aula como una forma de retar a las “verdades absolutas” del libro y como una forma de ponerle cara y ambiente a la sociedad que se está imaginando mientras estudia. Si se entiende la consecución de los objetivos gamificadores con los videojuegos a través del paso de motivación extrínseca (premios, adulación...) a la intrínseca (satisfacción y utilidad del estudio), se podrá constatar que la regulación del sistema operativo motivacional del estudiantado está dejando de dejarse llevar por la urgencia.⁶

Las condiciones constructivista y conectivista van de la mano porque relacionan las experiencias con la nueva información. Esto quiere decir que, en las fases de aprendizaje el sujeto crea conocimiento mientras trata de comprender unas experiencias previas a las que ya va dando un valor económico para producir más conocimiento. Ojo, el valor económico puede resultar positivo si ese conocimiento se dirige a fines donde el producto no se coloque de forma lucrativa ya que se estará hablando de un significado

⁶ Gil Quintana, J. y Prieto Jurado, E. (2019), pág 103. Los autores señalan las teorías de Ryan y Deci sobre la evolución cognitiva y la integración organísmica, según las cuales la sociedad es como un ordenador gigante, compuesto por un conjunto de sistemas operativos donde el de la juventud pasa por una fase 3.0 de motivación. Puede parecer demasiado simplista si hacemos una lectura errónea mirando estas mentalidades desde la perspectiva de caracterizar el sistema en el que vivimos como un sistema de la información, pero sí son relevantes en lo concreto si alcanzamos a imaginar que las redes sociales y la tecnología pueden servir para la juventud como un chivo expiatorio para asegurarse que son más libres que con las ideas cerradas que les impone el libro y la educación en general. Muchas de estas actitudes suceden con respecto a los conocimientos de las ciencias de la salud, y son peligrosas para el alumnado, como las visiones conspiranoicas sobre el “nuevo orden mundial” a raíz del estallido de la COVID-19.

activo del conocimiento que no pervierte el conocimiento, sino que lo aprovecha en beneficio de la sociedad. Por eso lo que se plantea, en la gamificación a través de las tecnologías que habitualmente usa el estudiantado, es la creación de conjuntos de información especializada aprovechando la sistematización y los recursos de organización de temáticas y datos para crear métodos de distribución sanos de la información histórica y para ayudar a la organización mental del estudiantado sirviendo como una herramienta eficaz para el aprendizaje (Gil Quintana, J. y Prieto Jurado, E. 2019, pág. 101).

Los videojuegos, como mencionábamos anteriormente, son una ayuda interesante para entender la potencialidad de la gamificación con las tecnologías de uso de los jóvenes para mejorar el aprendizaje. Nilson Javier Ibagón Martín (2018, p. 127) ha recopilado los principales ejes de análisis y las principales vertientes académicas de investigación, señalando resumidamente las prioridades a establecer sobre el trabajo con habilidades cognitivas, la elaboración de los criterios de evaluación, los principales riesgos del uso de videojuegos en el aula y los principales cambios a los que somete al ejercicio docente y a la calendarización/agenda educativa. También hace hincapié en la previa labor docente para identificar el tipo de juego, ya que no es lo mismo un juego diseñado por un estudiante de un grado medio/superior que el juego presentado en la ESO, que pudiera o no ser creado con fines educativos, siendo que suscitan mayor atracción en el estudiantado estos últimos.

Los videojuegos son expresión del conocimiento transfronterizo o de las “escuelas paralelas”, que significa que la temática de estos videojuegos, muchas veces de carácter histórico, produce una serie de aprendizajes generales (no mundiales ni globales, porque no en todas las zonas de la Tierra los niños y adolescentes pueden comprarse uno) que promueven en cierta medida aprendizajes significativos, activos y autónomos que se alejan del pensamiento teleológico (Campillo Unamunzaga, A. y Casado Rigalt, D. 2022, pp. 180-181). En el año del COVID-19 (2020), el mercado de los videojuegos generó 174’9 billones de dólares (un 19’6% más que en el 2019), aparte de porque la pandemia y el confinamiento provocaron un desarrollo de la VR (*virtual reality*) en las tecnologías, porque ha convertido a muchos videojuegos en anuncios turísticos, siendo su contenido una valla publicitaria que da una pre-experiencia informativa a modo de folleto digital, mientras que el viaje y las visitas generarán esa experiencia personal y sensorial.⁷ Demostrando que se trata de un fenómeno muy contemporáneo el de los videojuegos, podemos retroceder al año 2003, cuando el programador británico Nick Pelling creó el término “gamificación”, y 8 años después “experiencia lúdica” y la obra de McCall con su “transmisión cultural dinámica” dieron el pistoletazo de salida a los primeros y principales estudios sobre los videojuego (Ibagón Martín, N. J. (2018), p. 130).

⁷ En Varela Varela, V. (2022), pp. 4-5. Tras este auge de los videojuegos históricos, se ha comenzado a emplear el término *advertainment* como una expresión de los potenciales alternativos de los videojuegos a través de su marketing subliminal no solo interno. A nivel externo, hay que destacar que hay marcas de videojuegos que aparecen en las vallas publicitarias de algunas grandes plazas y centros de convergencia social europea históricos, como sucedió con el *Assassin’s Creed: Syndicate* anunciado en Picadilly Circus.

Anteriormente se ha explicado de pasada la sensación que suscita en el estudiante el relato alternativo del juego para criticar el currículo tradicional y cerrado. Esta y otras reacciones inconformistas son los resultados tangibles del llamado enunciado contrafáctico que transmite la trama en el juego de carácter histórico, que no es otro que la posibilidad de presenciar cambios deliberados (por la productora) o ser protagonista de ellos (a través de los juegos *sandbox* principalmente) para cotejar veracidades históricas en torno a personajes o hechos (Campillo Unamuzaga, A. y Casado Rigalt, D. 2022, p. 189). Esto no es otra cosa que un mecanismo de transmisión indirecta de la causalidad de los procesos y de cómo el mundo actual es resultado de la acción de las masas y no del devenir, además al distinguir, aquí, la historia factual de la afectiva, el videojuego va a provocar una confrontación de identidades entre el jugador y el personaje a través de la relación entre la recreación vital en la pantalla con la imaginación de cómo sería la vida del jugador al otro lado, mostrando así un ejercicio de empatía histórica (*ibidem*, p. 190).

Algunas disposiciones finales señalan ciertos problemas, situaciones anómalas y la cuestión de la evaluación con respecto a este tema. Tanto Campillo Unamuzaga y Casado Rigalt (p. 188) como Ibagón Martín (p. 130-131) han constatado varios sucesos. Con respecto a la evaluación, se plantean si es posible la coevaluación en estos casos, entendiendo que aquí se produce una curiosa transformación de roles tradicionales en alternativos, con el profesor como agente facilitador y el alumno como sujeto activo (en ejemplos de *flipped classroom* o *hotseating* tras la experiencia jugando), llegando a tres horizontes de indagación en común: la evaluación de la percepción de los participantes culminada la experiencia, la ejecución de tareas académicas concretas a lo largo de las clases, o el establecimiento de escenarios discursivos conjuntos. Por otro lado, como se trata de proyectos y actividades novedosos, a veces bailan los objetivos y no se puede disponer de todos los recursos (equipos adecuados para el estudiantado y el profesor, espacios, grupos reducidos, proyectores adecuados...) y a veces las imágenes o escenas pueden resultar demasiado simples o algo distorsionadas (por los intereses de las productoras, que llegan incluso a eliminar sucesos importantes, inventar otros o a introducir mensajes políticos en juegos de mundo abierto tales como *Far Cry ediciones 4 y 6*, de marcado carácter anticomunista). Existe una falta también de discusión contra el enfoque eurocéntrico de los juegos comerciales, que a fin de cuentas es un atractivo de poder y a veces genera una sobre-estimulación que hace que los alumnos creen que la fuente principal de información es el juego y nieguen recurrir a libros y otras fuentes.

Por último, al realizar actividades en el aula con los videojuegos, el profesor se sitúa de algún modo como dador válido de los contenidos, principios y todo lo que tenga que ver con el juego en cuestión, al menos así lo ven los alumnos al principio. Los juegos de estrategia, como el *Age of Empires*, *Civilization* o el *Europa Universalis* son un ejemplo perfecto de trabajo cooperativo en un aula dispuesta mirando al proyector principal mientras en las pantallas de los alumnos o parejas aparece el juego también, porque es una forma de tomar decisiones conjuntas a coevaluar después. El profesor debe fomentar el uso racional de los videojuegos por la adicción y la violencia contenida en algunos de ellos, y debe presentar en el aula juegos carentes de violencia sangrienta o

gore. El egiptólogo José Manuel Galán, asesor histórico del juego *Assassin's Creed Origins*, advirtió en su día del posible peligro de que los videojuegos reprodujesen los mismos patrones que el cine a la hora de generar clichés tendentes a deformar la realidad, y esto es algo que podría evitarse con el proyecto que sigue.

Proyecto:

El proyecto consistirá en el tratamiento de la sociedad, religión y modo de vida egipcio durante el Antiguo Egipto a través de la gamificación con el videojuego de Ubisoft *Assassin's Creed Origins* (2017). El método de trabajo será el método cooperativo, donde toda la clase participará en el visionado interactivo del *Discovery Tour*, una alternativa a la trama principal donde el alumno podrá ponerse en la piel de un ciudadano egipcio y visitar los lugares más emblemáticos del Bajo Nilo en los años 49-44 a.C. En el transcurso del recorrido, podrá apreciar las influencias griegas y romanas en la geografía y costumbres de entonces, así como los principales monumentos y demás curiosidades que ayuden a comprender mejor el funcionamiento de aquella sociedad. Un estudio realizado por Diego Téllez y Diego Iturriaga (2014, p. 146) señaló que, a la hora de emplear el videojuego en el aula, se potencia el alfabetismo digital, motivación por el clima, los escenarios logrados (economía de la atención) y el hecho de la prueba-error sin “castigo” y por las habilidades que se pueden obtener, tales como la coordinación visual-manual, el incremento de la curiosidad, la superación de retos y la cooperación. Estos investigadores, siguiendo las líneas anteriores, definidas en 2004 por el psicolingüista estadounidense Jean Paul Gee, identificaron que la saga de *Assassin's Creed* (A.C a partir de ahora) cumplía con los requisitos analíticos para convertirse en los videojuegos más didácticos, sabiendo que el objetivo para el que fueron creados no fue ese y destacando su jugabilidad acrobática como un punto a favor a la hora de explorar los paisajes, ciudades y escenarios históricos más importantes, que se reflejan con bastante precisión.

Partiendo de la realidad de que tanto el alumnado no es tan “net generation” como se pinta y que el profesor no tiene por qué llegar a conocer todos los entresijos mercantiles de las RRSS y el mundo tecnológico, ambos deben contar con una formación objetiva, hecho que se plasma en ejemplos como este donde las herramientas para pasar el filtro histórico en el videojuego ha de proporcionarlas el profesor para que se sepan detectar anacronismos u otras inconsistencias, y los trucos de agilidad en la jugabilidad, de definición de la interfaz y de aprovechamiento de la carga gráfica pueden ser usados por el alumno para adecuar el tiempo de clase a las diferentes rutas u objetivos pensados (Berardi, S.H y Osorio, M. 2017, pp. 2-3)⁸. Como esta saga se coloca, cerca de las Humanidades, es un arte aparente puesto que puede trabajar el Patrimonio de una de las primeras sociedades complejas a través de la visibilización y textualización del espectador profesor que le da el OK, y del espectador alumno, que ya de primeras

⁸ Estos son los principios básicos del DGBL (Digital Game-Based Learning), que se sustentan, como vemos, en el diálogo continuo profesor-alumno, y que permiten discutir cuestiones importantes como qué noción de historia que puede presentar el juego a través de su jugabilidad, si se puede considerar un videojuego histórico (recreación o ficción) o si es posible aprender significativamente con esas características que tiene.

estéticamente se interesa y motiva por bregarse en su jugabilidad (Quintero Mora, L. (2018, pp. 56 y 58).

El *Assassin's Creed Origins* es un *Serious Games* juego de aventuras, con toques de rol y simulación y *sandbox*. *Sandbox* significa que se desarrolla en un mundo abierto donde el personaje protagonista tiene un alto nivel de libertad de movimiento, de creatividad de interacción con el entorno y de no tener por qué seguir la linealidad de la trama, mientras que el rol y la simulación lo protagoniza el hecho de que el personaje suele tener un protagonismo que pasa de medianamente desconocido a “salvador” de una nación entera, y el hecho de que se emula montar a caballo o a camello, conducir una cuadriga o navegar con una faluca (pequeña barca para transportar productos comerciales por el Nilo) (Aguado Agudo, G. (2019), p. 6). En este juego no solo hay aliados o enemigos, algunos de los cuales pueden ser personajes históricos (en A.C Origins aparecen Julio César, Cleopatra, Pompeyo y Ptolomeo XIII, entre otros), sino que hay NPCs⁹ muy curiosos y perspectivas muy logradas, como la alimentación, la vestimenta y armamento, el interior de las viviendas y las referencias arqueológicas de los mensajes ocultos en las pirámides.

No todo van a ser ventajas. De hecho, este tipo de juegos de la saga presenta una organización distinta a la de los contenidos curriculares, por lo que es el profesor quien tendrá que seleccionar cuáles son las secuencias preferibles para trabajar los diferentes aspectos obligatorios, y de opcionalmente ofrecer informaciones del juego, no muy desligadas del esquema general, para trabajar la curiosidad, el trabajo autodidáctica y la incrustación de estos personajes o sucesos en el discurso o hilo conductor (Téllez, De Iturriaga, D. (2014), p. 151). Además, una de las mayores confusiones que puede dar es la presencia de la Orden de los Antiguos, una organización que en el juego aparece como sociedad secreta que controla en las sombras la política, economía y todos los aspectos de la vida. Se trata de una estrategia de suspense para entretener más y rizar la trama, pero aquí el profesor debe tener cuidado y dejar claro desde el principio estos fines que busca, para evitar generar en el estudiantado pensamientos relacionados con teorías de la conspiración o del poder illuminati, que puedan trasladar inocentemente a la actualidad con las similitudes presentadas por varias cuentas y personajes reaccionarios de la red. Por último, dado que el aislamiento suele ser causa, en este tipo de entregas, de no llegar a comprender el trasfondo histórico de la trama por centrarse en la cumplimentación de

⁹ NPCs son los personajes no jugables que, generalmente, mantienen una actitud neutral hacia el protagonista. El potencial didáctico que presentan estos personajes es, sin exagerar, enorme, porque durante las conversaciones que tiene nuestro personaje con ellos adoptan diferentes actitudes. Por ejemplo, en nuestro A.C. uno puede pararse a hablar, en el oasis de Siwa, con lugareños que se quejan enormemente de los impuestos y del hostigamiento de los romanos y de los *phylakitai*. Estos dos mensajes nos sirven para poder explicar al alumnado en qué consistía el modo de producción esclavista (que en Antiguo Egipto toma el nombre específico de despotismo hidráulico) y las principales penas y abusos a las que podía estar sometido el pueblo egipcio, tanto por los guardaespaldas de alto rango en las ciudades como por los romanos. Estos ejemplos también aparecen cuando el jugador entra en un templo y habla con los sacerdotes o cuando los conservadores de momias enseñan a Bayek (el protagonista) las fases de uso del natrón para secar los cuerpos de los muertos y lograr su durabilidad eterna.

logros¹⁰, el profesorado debe fomentar un estilo de juego sano, responsable y en grupo, dentro de lo que es la problemática general del videojuego como ocio alienante.

A.C Origins es un juego útil para el aula, pues es un producto de ficción histórica con ciencia ficción, y esto es así porque aunque la recreación de personajes, sucesos y escenarios es lograda, la personalidad, desarrollo y manipulación, correspondientes, deliberadas de algunos le dan cierto toque maniqueo, y también “sobrenatural”, que van teniendo los últimos juegos de la saga, igual que sucede con las entregas que se desarrollan durante las Guerras Médicas en la Antigua Grecia, o la que tiene lugar en Inglaterra durante las invasiones de los hijos de Ragnar Lodbrok (Berardi, S.H. y Osorio, M. 2017, p. 9). No obstante, la preparación *Concept Art* que tienen en cuenta durante el diseño de todas estas características intenta reflejar fielmente muchos elementos histórico-artísticos. Pongamos el ejemplo de este juego, cuya realización ha contado con un equipo de asesores bajo coordinación de Maxime Durand, como Ramón Pérez Accino, que es Doctor en Historia Antigua por la Universidad Complutense de Madrid, especializado en Arquitectura egipcia o Jean-Claude Golvin, arqueólogo francés del Centro Nacional de Investigación Científica de Bordeaux, quien ha ayudado a programar la estructura de las ciudades a través de unas plantillas-maqueta (Aguado Agudo, 2019, p. 7). Este asesoramiento ha permitido recrear con cierto rigor las ciudades de Menfis, Tebas o Alejandría con sus templos de Ptah, Karnak, Hatshepsut y biblioteca, aunque también ha dado conocimientos en materia de religión para recrear más libremente los espacios de los DLCs: Aaru (el paraíso), Duat (infierno), Ajetatón en la Antigua Amarna durante el reinado de Akenatón o el Heb Sed del Gran Ramsés. En todo caso, se trata de un acercamiento simulado a la mitología egipcia que puede permitir al alumnado aprender sus principales personajes y espacios (e.g. los juncos en Aaru, la representación de Atón en Ajetatón o de Apep en la Duat). La psicología de los personajes ha sido un tanto exagerada en algunos de ellos. De, por ejemplo, los rumores sobre la gran actividad sexual de Cleopatra y su erótica-intimidatoria no se conocen con exactitud, pero en las cinemáticas del juego aparece con unas vestimentas que no se corresponden y en unos planos situacionales que no le corresponden. Es extraño observar a un faraón codeándose con cualquiera que no fuera de su casta, no solo el *medjay*. Entonces, hay que avisar de esto y tratarlo correctamente con el alumnado, para evitar problemas de interpretación.

Toda esta información se ha adaptado en un formato especial de jugabilidad didáctica: el *Discovery Tour*. Guillermo Aguado Agudo, en su TFM (pp. 17-18) comenta acerca de este recurso que, en primer lugar, organiza de forma atractiva la información. Esto significa que, a diferencia de la información potencialmente didáctica que en los

¹⁰ Los logros son misiones secundarias de la trama principal. Consisten en pequeños premios de reconocimiento que el juego y la comunidad internacional en red otorga al jugador cuando consigue hallar todos los juncos sagrados dispersos en el mapa (invención). Pese a que el contenido de algunos de los logros suele ser importante, como por ejemplo el caso de los círculos de piedra (donde se dan explicaciones del significado de las diferentes constelaciones según la religión y astronomía egipcias), generalmente suelen ser fútiles.

juegos anteriores presentaba la Base de Datos del Animus¹¹, aquí se dinamiza la información creando misiones que consistan en rutas turísticas por las principales ciudades y regiones del Bajo Egipto. Hay 75 visitas guiadas, con materiales complementarios como texto explicativo, fotografías reveladoras o ilustraciones de cómo podría haber sido el proceso de construcción de las pirámides o la ciudad de Menfis, y se puede desarrollar aprendizaje transversal, ya que durante las visitas se da información no solo referente a Historia o a Historia del Arte, sino a la Geografía cuando navegamos por el Nilo o el desierto, con incisos curiosos sobre la fauna y flora y los diferentes usos del material extraído de estos (como el papiro del junco o el comercio ilegal con los cocodrilos, encarnación del dios Sobek). La ruta muestra una simulación de una guía audiovisual típica de museo, con un narrador explicando las diferentes paradas, y haciendo hincapié, y esto es importante, en las partes de la visita del juego que corresponden a alteraciones hechas por los diseñadores para evitar confusión y avisar de que o bien se han hecho así por el *merchandising*, o bien por los escasos estudios históricos al respecto, por lo que no deben tomarse como verídicos o sólidos. Por último, este tour es tremendamente sugerente a la hora de tratar de enseñar cómo fue el Antiguo Egipto en colores, esto es, de qué pudieron estar revestidas las pirámides, o qué paleta había en las paredes de los templos y jeroglíficos, así como el tratamiento de los tintes en el mercado y los oficios correspondientes. Digamos que, entonces, se está dando un proceso de triangulación bibliográfica (Quintero Mora, L. 2018, p. 65) donde el alumno parte de una serie de conocimientos que va encontrándose durante la ruta y debe ir ordenando para encuadrarlos, junto al profesor, en el marco teórico curricular. De este modo, durante el recorrido asistiremos a un proceso de selección de los aspectos más importantes a través del análisis de todas las unidades de muestreo que se nos presenten, contando con la ayuda del tour para descartar las dudosas, y contando con el trabajo cooperativo para acordar cuáles son las principales a asentar.

En ocasiones, Ubisoft saca muy barato este juego. El profesor debe comprar una licencia individual, no más, y crear una cuenta de Ubisoft Connect para cada usuario (en este caso se pueden poner de dos en dos y crear 12 cuentas, o de tres en tres y crear 8). Puede instalar el Discovery Tour en varios ordenadores con la misma cuenta de Ubisoft Connect, pero no podrá ejecutarlo a la vez en todos desde la misma cuenta¹². Esto significa que, en caso de que cada alumno o grupo de alumnos tenga que ejecutar en su ordenador de forma paralela al central, que proyectará el vídeo, tendrán que más o menos seguir la ruta que va marcando el profesor, estando pendiente de que van siguiendo el camino. Puede resultar algo complicado porque, por el atractivo del juego, hay quienes puedan irse a otra ruta o no seguir el recorrido en la velocidad esperada, y es importante conseguir

¹¹ El Animus, en resumidas cuentas, es el ficticio programa informático de generación de recuerdos a través del ADN de los cuerpos enterrados en varias épocas. La saga A.C consiste en las aventuras de varios informáticos e historiadores innovadores que emplean los hallazgos arqueológicos humanos para recuperar recuerdos de aquellas personas y, a través de unas máquinas avanzadas, meterse en la piel de aquellas personas viajando en el tiempo hasta esa época, viviendo sus recuerdos y vivencias en primera persona. De ahí que se llame Animus, que es trasladarse al alma de aquellas personas y, así, poder estudiar mejor las sociedades pasadas.

¹² [Modo Descubrimiento de Ubisoft: Recursos para el profesor | Ubisoft \(Reino Unido\)](#)

que todos vayan al son del profesor no porque sea una orden sino porque al ir coincidiendo todos en las mismas paradas, cuando se ha de desarrollar análisis colectivos se es más fructífero a la hora de ligar la información con otros contenidos de interés. Si, por el contrario, se elige la opción de que sea el profesor quien va proyectando en grande la ruta y a los mandos, se debería disponer el aula de otra manera (en U o en filas con los extremos curvos para que el proyector haga de absorción) y garantizar que a través de las intervenciones del estudiantado es como se va avanzando en el juego. El equipo de profesionales del juego, junto a la Universidad McGill de Montreal, han diseñado un subapartado importante, que es el *Tour Curriculum Guides*¹³. Ofrece, desde una perspectiva interdisciplinar, un apoyo al docente a la hora de preparar sus clases con este elemento innovador, de tal forma que pueda medir mejor los tiempos y extraer el meollo adecuado.

En la relación con los contenidos curriculares, vemos como se presentan los saberes básicos en Retos del Mundo actual cuando concretamos los saberes en la relación entre los contenidos y las plataformas digitales, que se encuentran dentro de las estrategias en la sociedad del conocimiento. Si observamos al final de la tabla izquierda en esa misma página del currículo oficial de 1ºESO Aragón (que es donde se aplicaría concretamente), vemos que se señala el estudio de la biodiversidad y de cómo las actividades humanas contribuyeron, en el pasado, a la transformación de los ecosistemas (acción humana sobre las riberas del Nilo para diseñar el entramado de cultivos y ciudades). Si nos dirigimos a Sociedades y Territorios (pp. 20-21), veremos que el segundo guion de la primera página ya nos ofrece uno de los saberes que se van a expresar, que es el uso y reconocimiento de utilidad de las fuentes históricas y arqueológicas conservadas en los museos (a lo largo de la ruta aparecen fotografías de piezas, con una definición, al pie, del lugar donde se encuentra actualmente), que inciden en la necesidad de conservación. También aparecen señalado el estudio de los principales condicionantes geográficos e interpretaciones históricas del surgimiento de las civilizaciones, así como la violencia y los principales conflictos armados que marcaron puntos de inflexión (ej: batalla de Kadesh durante el reinado de Ramsés el Grande o condicionantes geográficos de la migración tribal hacia la zona próxima al Nilo). Las complejidades sociales, con la formación histórica de las castas, dinastías, teocracias y esclavismo, son un ejemplo que ayuda a estudiar las desigualdades sociales y el papel de sujetos concretos y de las masas en el Antiguo Egipto. Si hablamos de los primeros, podemos relacionar este saber con la imagen del poder (jeroglíficos y papiros) y con la religión, mientras que, si nos centramos en las segundas, podremos profundizar, a través de los ejemplos concretos de la ruta, en la vida de los invisibilizados (mujeres, esclavos, extranjeros) (p. 21).

Del apartado de compromiso cívico (p. 23), con este proyecto se intentaría adquirir, principalmente, el correcto uso de las redes sociales. El videojuego es una red social como otras, pues en su interactividad se produce un intercambio cultural, de conocimientos técnicos, de valores, de estrategias de equipo...Entonces, se convierte en una fuente de información que, en este caso, es susceptible de proporcionar aprendizaje y ante la que se deben preparar sus usuarios con estrategias de seguridad y prevención

¹³ [Discovery Tour: Ancient Egypt Curriculum Guide | Ubisoft](#)

ante los errores históricos, la adicción, la difusión de la cultura contenida en ellos, la transposición de prioridades en fuentes de info o la violencia (si se juega la campaña). Además, no tanto el *Discovery Tour* sino el videojuego en sí ofrece una posibilidad de percibir y estudiar las emociones y su repercusión en comportamientos individuales y colectivos en su contexto cultural e histórico (por ejemplo, las decisiones urbanísticas de los faraones en base a la propaganda política, o las manifestaciones de descontrol colectivas, en el juego, ante la existencia de maldiciones o la violencia ejercida hacia las masas), Por último, el empleo del tiempo libre y los hábitos de consumo se pueden observar a lo largo de la ruta, cuando se pasa por el teatro de Alejandría, o cuando se ve a niños jugando en la naturaleza (en los oasis). Tanto esto como los hábitos de consumo son de una sociedad con una percepción distinta del tiempo y las ocupaciones a la actual, lo que nos permite establecer comparativas entre el pasado y el presente.

¿Qué competencias se trabajan? La CE.GH.1 (p. 2) se trabaja, entendiendo que trata la búsqueda y selección críticas de información en una fuente, en este caso digital. La CE.GH.2 (pp. 3-4) nos ofrece la posibilidad de comparar un problema histórico (entendiendo problema no como conflicto armado) con el presente, como puede ser la cuestión de la religión por el escaso avance de la ciencia frente a la sobreinformación, en muchos casos científica, que convierte actualmente muchas opiniones en dogmas. Continuamos con la CE.GH.3, que se alcanza a través del estudio de los principales problemas que sufrió la antigua sociedad egipcia a lo largo de su extensa historia. Partiendo de que estuvo varios milenios sin ser atacada desde fuera, contamos con diferentes situaciones como las grandes diferencias entre los espacios desérticos y los poblados y fértiles, la rápida sucesión de muchos faraones e inestabilidad política durante algunos períodos, el miedo en la sociedad civil a la ira de los dioses y del faraón y la profunda aversión al extranjero (romano, sobre todo). Todos estos ejemplos aparecen a lo largo del recorrido turístico del juego. La CE.GH.4 nos inmersa en el análisis de los elementos del paisaje, que también constituye parada en el tour como se ha mencionado. Por último, la CE.GH.8 (p. 9) nos habla de tomar conciencia de los ciclos demográfico y vital las formas de vida y relaciones intergeneracionales, que en el tour se expresan con una referencia a la veneración a los ancianos, la superior mortandad, frente a la actualidad, a las plagas o epidemias, a la concentración de la población y a los hábitos de vida.

Con los saberes y las competencias alcanzadas, los criterios de evaluación se establecerán en torno a los siguientes niveles de desempeño. De la competencia primera, podrá presentar el alumnado, tras el proyecto, contenidos propios en forma de tablas informativas o esquemas, así como contrastar y argumentar sobre temas o acontecimientos de diferentes épocas, en este caso entre Edad Antigua y Contemporánea. De la segunda, el 2.1 y 2.2, que tratan sobre la relación entre identificar los principales problemas que afectan a la sociedad con la identificación de aquellos pasados para argumentar de forma crítica, son importantes para establecer analogías y comparativas. La tercera competencia nos permite desempeñar, en el 3.2, la homónima, añadiendo la búsqueda de posibles sincronías con retos actuales en ODS. En la mitad de la tabla, la nº4 nos inserta en problemas medioambientales, lo que en este caso se relaciona con 4.2, esto

es, valorar el grado de sostenibilidad y equilibrio de los espacios (como Nilo y alrededores) tras milenios de transformación positiva (reserva, reforestación, protección de la flora y fauna) y/o degradación de la mano del ser humano (urbanización masiva, destrucción del suelo, contaminación fluvial...). Y para acabar vamos al subapartado 8.2 de la CE-GH., que permite “tomar conciencia del ciclo vital y analizar cómo han cambiado sus características (...) así como las raíces de distribución, por motivos de género, del trabajo doméstico (...)” (p. 13).

2.3. Historia Social: Historia de las Mujeres:

Dentro de la Historia social, la Historia de las Mujeres es uno de los sectores que se invisibilizan en los libros de texto. Entendiendo que la realidad actual es diversa, y reconociendo la igualdad de todas las personas como un rasgo de compromiso cívico, las mujeres han contribuido de forma clave en la evolución política de las sociedades, en el crecimiento económico y en la cultura. El reto consistirá en insertar dentro del discurso histórico, y no en paralelo o de forma complementaria, los procesos de intervención de la mujer en la Historia General, y para ello será necesario contar con un proyecto que acerque al alumnado a las experiencias propias de estos, a través de la correspondencia, documentos de época y monografías que recojan otros testimonios

Marco teórico Historia de las Mujeres:

Las presunciones inclusivas de la mujer en la Historia parece que tengan un recorrido amplio. Sin embargo, en nuestro país, salvando los años de la II República, comienzan a tener presencia de forma más o menos visible a partir de finales de los años ochenta, donde aparecen estudios relacionados con el sexismo en el material escolar por un vacío donde ya no es que no se les incluyera lingüísticamente o se discutiera cómo eran representadas (Subirats, 1993), sino que directamente ni aparecían (López-Navajas, 2012, pp. 288-289). Estos grupos de investigación postfranquistas se acercaban a la situación cotidiana femenina desde una perspectiva antropológica y, poco a poco, iban sentando las reivindicaciones de la coeducación, donde “género” comienza a tomar el sentido que hoy le damos (Alberca Rodríguez *et alter*, 2019, p. 50)¹⁴. De forma análoga, a nivel europeo también se había presenciado esa invisibilización femenina, y los franceses Georges Duby y Michelle Perrot, en 1991, construyeron un relato expansivo que mostró la necesidad de estudiar las aportaciones femeninas a la Historia dentro de la propia construcción histórica que, por ejemplo en el caso económico, pudieran permitir profundizar en la caracterización de las actividades laborales y los espacios de trabajo donde estas solían participar (López-Navajas, 2012, p. 285).

En España, la LOGSE de 1990, coetánea al I Plan de Igualdad de Oportunidades (1990-1992), optó por la inserción de temas transversales en educación como una forma alternativa de organizar los contenidos en los centros educativos, estableciéndose entre estos el de una Educación en Igualdad. Esta se presentaba como un tema transversal para organizar los contenidos históricos, como un objetivo y como una competencia. Sin embargo, la presencia que ha tenido la Educación en Igualdad ha quedado limitada a un

¹⁴ Nos referimos al género como construcción social, algo que ha permitido entender la acción de los seres humanos en la historia como algo más que la reproducción social y la predestinación natural. Al entrar en el papel cultural, económico, político y social de las personas a lo largo de la Historia, se entiende que todas forman parte de la rueda en espiral que es el cambio y continuidad históricos y, además permite entender las actitudes subversivas con respecto a la heteronormatividad (Nuño Yagüe, J. 2021 p. 5). Las principales influencias provienen de la corriente posmoderna, que si bien ha podido generar estas concepciones y protagonismos, ha ido diluyendo la idea de la lucha de clases en su sentido clásico ante la subjetivación de las necesidades según orientación concreta dentro de los géneros, e incluso orientaciones diversas dentro del propio género femenino.

limbo abstracto representado por orientaciones generales e interdisciplinares. (Díaz Bedmar, M.C. 2015, p. 3). Esto significa que, a fin de cuentas, la aplicación práctica y en la base ha dependido de la voluntad de los profesores que hayan decidido incluirla en sus explicaciones, algunas de las cuales necesitan de ciertos apoyos visuales o simbología de empoderamiento para intentar fortalecer y visibilizar esta presencia.¹⁵ Contando que el libro es el, a todas luces, principal material y sustento de información al que recurren los docentes a la hora de desarrollar los ritmos y tiempos en el aula, a su vez es el soporte donde se plasma la selección social de saberes culturales (Blanco, 2000; Peñalver, 2001; Merchán, 2002). Con todo, observamos cómo, en este punto de partida legislativo-enciclopédico, se está dando lo que ha sido llamada “ablación de la memoria de las mujeres” (Sáenz del Castillo Velasco, A. 2015, p. 46). Esto constata que, para esta cuestión como pueden ser otras relacionadas con la Historia Social (como los estudios subalternos, el estudio de las minorías étnicas, la microhistoria, la historia costumbrista o la historia de la infancia y juventud y sus aportes a la Historia) los intereses de los grupos sociales dominantes en conflicto continuo se van expresando en los materiales escolares a partir del discurso impreso por las diferentes editoriales, a su vez, en conflicto económico-político (*ibídem*, p. 44).

¿Cómo se denomina a estos grupos sociales, en este caso las mujeres, olvidados intencionadamente por los discursos históricos hegemónicos? Se les llama las invisibles, y pese a parecer un concepto susceptible de exageración, la realidad y la fuerza de los hechos demuestran que cuenta con toda la legitimidad pues es más grave el hecho de que se invisibilice a un colectivo en una sociedad y educación aparentemente democráticas e inclusivas (Massip Sabater, M. 2019, pp. 139-140). El hecho de no incorporar, desde los primeros cursos de la ESO, ya no solo las aportaciones culturales de personalidades femeninas destacadas (como se puede observar en *Stromata* de Clemente de Alejandría (SXIII), en *Claris Mulieribus* de Bocaccio (SXIV), en la recopilación de oficios de Gilles Mènage en el SXVII o las aportaciones de las escritoras de fines del SXIX) sino las dinámicas de cambio y continuidad en las que grandes masas femeninas han participado como un actor más de la Historia, lleva a confundir al estudiantado, a direccionar unilateralmente los protagonistas y referentes históricos para este y, lo que es más peligroso y que más adelante profundizaremos en ello, a reproducir pensamientos y ciertos comportamientos que, sin ser del todo conscientes por serles inducido este actuar desde jóvenes, perpetuarán las desigualdades sociales y de género (López Navajas, A. 2012, pp. 284 y 286).¹⁶

¹⁵ De las más conocidas es la iniciativa “Ponte las gafas violeta”, que muchos docentes emplean en sus aulas no solo como una forma de visibilizar a las mujeres sino como una llamada de atención a estar pendientes de que la/s parte/s de la lección que aborden este tema son igualmente importantes y sin ellas no es posible entender procesos históricos, entre otros, tales como el movimiento obrero, la evolución de los derechos civiles y políticos y la evolución moral de la sociedad (aunque todavía quede un largo camino por recorrer). Esta expresión, que puede llamarse así o de “gafas moradas” fue creada en 2001 por la escritora feminista Gemma Lienas como una forma de comenzar a cuestionar los valores androcéntricos.

¹⁶ El artículo, en la Revista de Educación, de Ana López-Navajas, es una síntesis muy precisa sobre todo su trabajo de recopilación de datos. Constata, en definitiva, que la presencia femenina total (115 libros de todos los cursos y más de una decena de editoriales principales consultadas) es de un 12’8%, bajando a

La invisibilización ha continuado a lo largo de las siguientes décadas hasta la actualidad. La Ley Orgánica para la Educación del año 2006 consolidaría los principios de la LOGSE y dos años antes ya se había anticipado que la cuestión del género no iba a cambiar en lo práctico en el paso de una ley a otra si no era a través de los contenidos y no de las competencias (Nuño Yagüe, J. 2021, pp. 12-13). El asunto a destacar, a nivel internacional entre otros mencionados fue, a inicios del S.XX en el año 2004, la celebración del XV Simposio Internacional de la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde Antonia Fernández Valencia presentó su trabajo “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, sentando la problemática que después desarrollarían Hernández y Pagès y que desde la academia comenzaría a tener fuerza: la Formación Inicial del Profesorado (Díaz Bedmar. M.C, y Fernández Valencia, A. 2019, p. 2). Entonces, desde aquí se inicia la constante lucha entre aquellas posturas de la academia que, discordantes con las disposiciones legales no transformadoras (como la de la siguiente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2014), vienen considerando, frente a las tradicionales, la inclusión de las mujeres como sujeto histórico no pasivo con participación histórica en, siguiendo las pautas de Joan W. Scott, siete espacios clave (*ibidem*, p.5): medios de comunicación de todo tipo (participación y gestación de modelos de feminidad), colectivo propio y diverso dentro de todos los modos de producción existentes y por haber, mercado laboral y geografía del espacio laboral (aportación a las transformaciones de la estructura económica de la sociedad), relaciones simétricas y asimétricas con el poder (política), Arte (principalmente literatura, pintura y música), espacios de feminidad históricos y contemporáneos (desde la fuente y mercado al taller y club, pasando por el convento y el hogar) y, por último, las respuestas individuales y colectivas de las mujeres a las posibilidades o limitaciones de ser que les ofreció o impuso la sociedad y el poder de su tiempo (pasividad, colaboracionismo, desobediencia, transgresión y organización).

Estas características vendrían a ser las principales fuentes de formación que la academia proporcionaría al futuro profesorado como novedad y al ya profesorado como novedad y refuerzo curricular. Sin embargo, como decíamos existen contradicciones que impiden desarrollarlas en lo práctico pues la inspección educativa corresponde a los objetivos gubernamentales, y tiene mucho peso quién se encuentre en el poder a la hora de proporcionar subvenciones, posicionamientos o directrices y orientaciones ministeriales, que redundan en presiones en la academia por reproducir el *statu quo* y, en los institutos en falta de tiempo para abordar esta transformación curricular íntegra por no llegar a todo. Por mucho que existan especificidades autonómicas, se observa esta problemática en todas las zonas y en todas las asignaturas, no solo en Geografía e Historia, lo que nos da la sensación de una desigualdad en los avances ya que, mientras

7’5%, y de 13% a 10% de 1º a 4º de ESO si se nombra de forma explícita con nombres y apellidos, lo que genera la problemática que estamos tratando y la existencia del reto comentado en la introducción del capítulo. La investigadora y filóloga elaboró en 2009 un fichero digital ([Mujeres en la E.S.O. - Presentación \(uv.es\)](#)) donde podemos observar gráficos estadísticos altamente reveladores, no solo en Geografía e Historia sino en todas las asignaturas, que demuestran científicamente que se ha invisibilizado la presencia de las mujeres en la Historia. Es realmente significativo porque genera los datos no solo a nivel total, sino por formas de aparición según asignatura.

en la academia se desarrolla, desde la parte investigadora-innovación teórica, una gran cantidad de proyectos como el citado de Fernández Valencia (2004), y otros, de Díez (2019), Vaillo (2016) y Aranda y Conellas (2019) (Nuño Yagüe, J. 2021. P. 5) no se ha conseguido trasladar en lo cotidiano a los institutos, por las razones ya mencionadas y por el hecho de que la coeducación corresponde a una aplicación actitudinal de los contenidos que transforme al estudiantado y saque de la cueva el “currículo oculto” (*ibidem*, p. 17)¹⁷. Al entender que, por la fase de crecimiento en que se halla el estudiantado, el aprendizaje que recibe en el instituto le hace formar referentes y condicionar sus actitudes, es de primer orden acabar con la injusticia de un currículo a medias y ofrecer la globalidad de una Historia con todos sus actores para poner las palabras a la altura de los hechos, es decir, la consecución de una educación democrática y en igualdad verdaderamente efectiva desde la base.

¿Qué es, pues, entender a la mujer como sujeto histórico? Julia Nuño Yagüe destaca la *Herstory* (2021, p. 10) como una disciplina reivindicativa de reconocimiento del papel protagónico de las mujeres en todos los ámbitos de la vida. Esta disciplina científica, reivindicada por la historiografía feminista, documenta la experiencia, vida y lenguaje de las mujeres dando lugar a la toma de conciencia del papel desempeñado por estas como un agente social clave en la Historia. El sujeto histórico es un sujeto condicionado por su sociedad y que no toma decisiones en solitario sin influencias externas. En el caso de las mujeres, definiría a aquellas, tanto personalidades individuales destacadas como a grupos sociales, cuya acción ha tenido una consecuencia colectiva y un cambio (tanto cuantitativo como cualitativo).¹⁸ Es muy importante entender que cuando se habla de la mujer como sujeto histórico no se está diciendo que sea un sujeto histórico separado del hombre. Precisamente, la forma integral de entender la Historia es presentar a las masas como los sujetos colectivos, con sus especificidades concretas, pero siempre teniendo en cuenta que sin una no funciona la otra y viceversa. La *Herstory* y las

¹⁷ Cuando se habla de currículo oculto nos referimos a la falta de inducción a la reflexión, de la Historia de las Mujeres, que presentan los contenidos de los libros de texto, mostrándolas de manera ocasional, fuera tanto de la Historia General como muchas veces de los puestos políticos y sin un análisis que explique la subordinación y discriminación, perpetuando la visión hacia ellas como débiles e inferiores.

¹⁸ La Historia Social de las mujeres, que comprende la expresión actitudinal de su historia infraestructural y superestructural, nació, como señala Julia Nuño (2021, p.8) recogiendo las investigaciones de Mary Nash y García Peña, de la mano de la Historia Social en el S. XX con las influencias de Annales en los años veinte, el aporte de la historiografía marxista y la segunda ola feminista de los años sesenta. La Historia Social de las mujeres desterraría su función social del ámbito privado como ecuménica, pasando a valorar su función social dentro de la propia sociedad dinámica. Se trata de un enfoque rompedor para su época, ya que confrontaba la visión burguesa de la mujer como sujeto familiar y afirmaba que, tal y como expresa la ley del progreso a saltos, esta participaba directamente de las transformaciones o pequeños cambios paulatinos o cuantitativos y, a su vez, formaba parte del proceso de acumulación de fuerzas que, en cada momento de la Historia, provocaba el derrocamiento de un régimen y anunciaba el próximo, participando en la toma de poder y en la constitución de la nueva estructura de dominación. Podemos observar esto en varios ejemplos, como la primera división sexual del trabajo en la constitución de las primeras sociedades organizadas durante la Protohistoria, el crecimiento de las ciudades y la burguesía por la extensión de los trabajos femeninos durante la Edad Moderna o la proletarización de una gran masa femenina y la acentuación de la contradicción capital trabajo que provocó, junto a la organización política, la toma de poder en todos aquellos países donde se constituyeron repúblicas socialistas.

perspectivas feministas con base científica buscan esta validación, pues es garantía de una educación en igualdad¹⁹.

Pero claro, reconocer que existe un deseo de igualdad implica reconocer, como hemos mencionado anteriormente, las desigualdades que hacen luchar por una situación distinta. Una de las perspectivas que más recientemente está teniendo cabida a nivel internacional, excepto en el espacio iberoamericano salvando algunos casos, es la de la interseccionalidad, que, en palabras de Mariona Massip Sabater (2019, p. 141) recogiendo los estudios de De La Fuente (2016) y McCall (2005) consiste, *grosso modo* en:

El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las diferentes identidades de las personas y los diferentes tipos de discriminación o privilegios que se dan en consecuencia de sus relaciones en un contexto histórico-social y político determinado. Interseccionalidad hace referencia a identidades sociales solapadas y sistemas de opresión y dominación social. Relaciona las dimensiones de las relaciones con las identidades individuales (...)

El género ha pluralizado las categorías de lo femenino y masculino, y con esto ha producido un conjunto de historias e identidades colectivas, con diferencias de clase, raza, etnia y sexualidad. Entonces, preguntarnos por las identidades desde la pluralidad nos permite entender la complejidad de las invisibilizaciones y, sobre todo, la complejidad de querer exponerse a ellas. El hecho de construir identidades para defender la lucha de la mujer teniendo en cuenta su realidad concreta es algo que denota solidaridad internacional, y que supone un patrón de pertenencia común a todo el género femenino. Como esta perspectiva está ligada con las visiones decoloniales (anticapitalismo, anticolonialismo, antiimperialismo, antipatriarcado, antirracismo), denuncia una situación que sucede en todo el globo, y permite generar un pensamiento crítico que se pregunte por qué hay invisibles, que analice las diferentes perspectivas, que sepa detectar los silencios e intencionalidades y que, sobre todo ello, desarrolle una respuesta de denuncia de la opresión, revise sus propios criterios y haga práctica social de diálogo, neutralización de actitudes de desigualdad, participación y empoderamiento (Massip Sabater, M. 2019, pp. 144 y 148-19). Presentar en el aula esta perspectiva, sin caer en presentar el androcentrismo desligado de la cuestión de clase (que hace diferenciar los intereses de las mujeres trabajadoras o de extracción obrera de las burguesas), es capital en un momento social en que la diversidad cultural de las aulas requiere de su uso. Debemos recordar que la idea de Interseccionalidad fue gestada en el feminismo afroamericano con Angela Davis, miembro del Partido Comunista de los EE. UU y su *Mujeres, raza y clase* en 1981, como una crítica al feminismo radical al denunciar precisamente lo que acabamos de señalar respecto a la igual dominación que ejercían

¹⁹ Existe una cuenta de Instagram llamada *herstoricas* ([Herstóricas \(@herstoricas\) • Fotos y videos de Instagram](https://www.instagram.com/herstoricas/)) que está trabajando mucho en la divulgación de la contribución de las mujeres en la Historia. Ante la sobreinformación, que muchas veces deviene en desinformación, proyectos como este contribuyen a enseñar, desde una perspectiva profesional y ordenada, la Historia de las Mujeres al estudiantado y, además, demuestran el potencial que tienen las redes sociales para atraer a los jóvenes a fuentes de información fiables bajo una perspectiva educativa de género.

propias mujeres hacia otras según poder adquisitivo y color de piel (Massip, M, 2019, p. 142).

Otra de las características fundamentales que, especialmente desde la Agenda 2030 y la LOMLOE (2021) se vienen indicando, responden a la coeducación. Tanto M.C Díaz Bedmar y A. Fernández Valencia (2019, p. 44-47), como Alberca Rodríguez (2019, p.50) Carla Rubiera Canceles (2022, pp. 12-13) señalan que la igualdad de género y la coeducación están a la orden del día como obligatoriedad de aplicación en la ley nacional y planes internacionales, a modo transversal. La coeducación es una estrategia y un resultado, pues corresponde a una aplicación colectiva de los principios de igualdad entre géneros, no solo las acciones del profesor para con el alumnado en las explicaciones. Esto significa que, en la construcción histórica, debemos presentar al alumnado los procesos como una construcción humana para que observen la aportación de ambos géneros como un núcleo social en movimiento. Esto, a la hora de evaluar, podrá hacerse a través de un enfoque edumétrico²⁰ que, como señala Marolla Gajardo, J. (2021, p. 20), corresponde a un tipo de evaluación auténtica puesto que será coevaluativo, que mejorará la calidad del aprendizaje del alumnado y que, al realizarlo de forma cooperativa observará que no se encuentra en un espacio de paridad sino de igualdad. La diferencia principal entre estas dos formas de actuar será que de la primera a la segunda existe una obligada transición rápida que naturalice la participación femenina y permita disfrutar aún más de la Historia.

Los autores al inicio del anterior párrafo mencionados, señalan que la Agenda 2030 habla de competencias equitativas dando por hecho el acceso educativo, lo que implica acelerar supuestamente cuanto antes la desaparición de una situación de desigualdad que lleva tiempo queriendo erradicarse y, nombrando a Alicia Puleo, recogen la expresión “Patriarcado de Consentimiento” para denunciar la ley del hielo (o maltrato por medio del silencio) y la necesaria actitud propositiva ante la ‘subdiscriminación’, que es una actitud que va desde las expresiones lingüísticas hasta la omisión de la mujer en los libros que esconde el déficit en la formación de género y niega, consecuentemente, su papel de sujeto histórico. Entonces, consideran que las últimas disposiciones legislativas intentar romper con esa situación de desigualdad y no solo en búsqueda de una justicia social, sino en orden a mejorar la calidad docente, la calidad de la investigación y la calidad del aprendizaje, especialmente en este último caso para ayudar al estudiantado a visibilizar, en los diferentes tiempos históricos, las asimetrías en esas funciones sociales y relaciones de género, así como niveles de discriminación social en función de sexualidades alternativas, lo que es una escuela para la vida porque representan también situaciones presentes de las que son testigos, directos o indirectos, o que viven en sí. En los institutos, muchas de las actividades relacionadas con la perspectiva de

²⁰ El enfoque edumétrico es una manera de identificar y dar verificación al éxito de los aprendizajes estudiantiles sin compararlos con el desempeño del resto de compañeros del aula, sino más bien en función directa con las realizaciones de cada estudiante. El profesor emplea, para evaluar con este método, un criterio absoluto basado en el grado de dominio alcanzado por el estudiante observando sus actitudes conductuales individualizados a lo largo del aprendizaje, y para atender con detalle todos estos pasos procesuales debe establecer una red precisa y relacional de objetivos, contenidos y pruebas. Este enfoque está orientado a cumplir una función formativa y no selectiva del estudiantado, frente al psicométrico.

género tratan efemérides (el Día de la Mujer Trabajadora 8M, el Día contra la Violencia Machista 25N o el Día por el Acceso al Aborto Legal y Seguro 28S), y desde la administración educativa se está llevando a cabo una revisión de los manuales escolares desde la formación de ciudadanía ambiental y no desde la ciudadanía crítica a favor de la perspectiva de género. Con estas dos situaciones de la realidad lo que queremos decir es que es importante generar un compromiso cívico y democrático que no se reduzca a momentos concretos o a reformas estéticas, sino que, en el aquí y el ahora, la perspectiva de género sea un quehacer diario del que recuperar derechos y conseguir nuevos, donde la efeméride sirva como día de fuerza y donde los materiales tengan su propia elaboración por los integrantes de la comunidad educativa bajo un modelo totalmente distinto. Esa, a modo de ver desde la perspectiva de género, será la manera de conseguir la igualdad.

Bajo la perspectiva nacional, La LOMLOE insiste en el enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, siendo obligatoria la perspectiva de género en todas las asignaturas. La enseñanza de la asignatura de Historia debe contribuir, según sus pretensiones, a percibir la desigualdad entre hombres y mujeres como construcción social e histórica, de forma que pueda elaborar nuevas fuentes de referencia y concienciar sobre la posibilidad de generar cambios en el S.XXI. Estas pretensiones vienen aparejadas a una intención renovadora de la enseñanza de la Historia, que posibilite la inclusión de las mujeres solo bajo la existencia de un profesorado formado y crítico, un profesorado que antes que docente es alumno y cuando es docente aprende de las experiencias del estudiantado como guía del proceso, y sobre todo es consciente de que la posibilidad que ha tenido, en su etapa pre-docente, de estudiar las opciones de género (aún bajo asignaturas optativas o másteres especializados) viene de una larga lucha social, en las calles principalmente, por tener las mujeres un hueco en la historia y en la sociedad. Es por ello por lo que se está apostando por proyectos cooperativos entre profesores de universidad, profesores de instituto y alumnado universitario a la hora de elaborar material sobre la historia de las mujeres que permita un aprendizaje múltiple y una mayor calidad y precisión del contenido a enseñar al alumnado de ESO y Bachillerato. Carla Rubiera Canceles (2022, pp.14-15) presenta un proyecto de triple participación en la elaboración de estos materiales, con el profesorado de universidad como interlocutor entre el alumnado universitario y el profesorado de secundaria, además de facilitador de los conocimientos en el aula y responsable de la evaluación final. El profesorado de instituto, por su parte, se encargaría de la revisión de los libros de texto, de la propuesta del material digital a emplear con sus estudiantes, de fijar temas donde el alumnado universitario tendría que colaborar para generar buenos materiales, y lo más importante, organizarse a través del método de la horizontalidad dialógica en un grupo donde estos profesores de instituto no abandonen el aprendizaje, actualicen su praxis y se nutran de experiencias ajenas. En el caso del alumnado universitario, se mostraría activo y colaborativo y elaboraría el material para los docentes de IES (tanto escrito como digital a través de píldoras), todo ello bajo el trabajo en equipo con roles asignados. Este tipo de conexiones academia-instituto permitirán demostrar al estudiantado de instituto el impulso social que existe por mejorar su educación, la importancia del aprendizaje por proyectos, colaborativo, crítico y cooperativo y la relevancia del ponerse de acuerdo para

avanzar y construir conocimientos transformadores. La visibilidad, inclusión y transversalidad vendrían a ser los tres pilares fundamentales a la hora de caracterizar unos recursos educativos realmente en perspectiva de género.

Cuando hablamos de los últimos cursos del instituto, esto es, el Bachillerato, nos encontramos con una historia y memoria más reciente, y como es más reciente no solo permite un mayor grado de interpretación mental de la sociedad femenina en la mente del estudiantado, sino que presenta situaciones, estereotipos y luchas importantes que despiertan una alta sensibilidad y expresión emocional en la clase. El estudio de Ana López-Navajas ha demostrado, como hemos visto, el escasísimo lugar en que se deja a la mujer en la Historia, y Helena Saavedra-Mitjans, junto con Adrià Llacuna, llevaron a cabo una investigación, de la que extrajeron un libro *Experiencia e Historia en la Contemporaneidad. Historia pensada, enseñada y memoria histórica* (2017) del que recogemos las enseñanzas del capítulo “¿Dónde están las mujeres (...)?” donde muestran los vacíos curriculares en el libro de 2º de Bachillerato “porque es testigo de la visión del conjunto de la contemporaneidad en España, para evitar analizar por separado o por temas la presencia de la mujer, y poder al contrario ver la integración de las distintas perspectivas analíticas en el conjunto del relato histórico” (*ibidem*, p. 286). Una de las principales preocupaciones que han señalado estos investigadores es la excesiva tardanza, en el camino educativo, a la hora de incorporar a las mujeres, y señalan que parece como si se tratase de algo prescindible hasta que se alcanza cierto nivel de erudición y se tiene posibilidad específica de tratarlo, es decir, cuando se accede a la Universidad y, concretamente a partir del tercer curso aproximadamente o de másteres al acabar el grado, todo ello de grados de Humanidades o Ciencias Sociales y del Trabajo (*ibidem*, p. 288). ¿Qué sucede con esto? Que, de forma sibilina al estudiantado y de manera descarada al profesorado, se está demostrando la no intencionalidad de abordar el tema, puesto que no se trata de meterlo a piñón o desesperadamente a través de los hitos o hechos más históricos como si de un apartado o bloque aparte se tratase, sino de modificar la mirada para comprender el pasado de una forma diversa, natural y honesta (*ibidem*, p. 288).

Cuando abordan la presencia/ausencia femenina, destacan que su función en estos libros es de estar integradas sumatoriamente en el texto (puesto que aparecen escasas referencias explícitas, mientras que lo hacen implícitamente en los elementos visuales) pero sin complementar la explicación central, y no acaban por explicarse cómo no pueden estar mayormente representadas debido al incremento de fuentes recientes, especialmente fuentes orales (*ibidem*, p. 291). Asimismo, cuando repasan de qué mujeres habla el libro (pp. 293-295), se encuentran con referencias textuales clásicas, de figuras reales y políticas, y referencias culturales y emocionales ante sucesos como la proclamación de la II República o actividades económicas durante la dictadura franquista. Se aprecia una difuminación dentro del texto, tanto a nivel lingüístico como histórico, y una absoluta desconexión entre los contenidos y las cuestiones de los ejercicios al final de la página, donde aparecen fragmentos biográficos al azar, sucesos políticos tradicionales, y lo que es más notorio que son ejercicios de definiciones que hacen pensar que las mujeres son un conjunto homogéneo con historias de vida y obra idénticas o muy similares. Un

ejemplo muy revelador a este último respecto refiere al contenido que explica el sufragio, omitiendo todo el conflicto procesual existente entre un tipo y otro, usando “universal” para el colectivo, que tiene derecho a votar durante todo el siglo XIX e inicios del siglo XX, pero sin mencionar el conflicto existente entre el censitario y este, así como los encendidos debates en el Parlamento de los diputados con respecto al voto femenino en 1931 (p. 296). Por último, a la hora de las imágenes, mantienen los actos de coronación, las representaciones de períodos, como la II República femenina, en el imaginario popular, las instantáneas de centros textiles de trabajo y algún evento congresual importante para el movimiento obrero, escenas cotidianas de la burguesía en el hogar y en clubs, y las manifestaciones de masas ante la proclamación de la II República o apoyando a Franco. ¿Qué pasa con esto? Que no se aprecia la relación sujetos-transversalidad-conflicto, que es la dinámica histórica a través de la cual podemos entender la disputa por espacios históricos comunes entre diferentes personajes o grupos sociales y la influencia femenina en ellos (p. 299). En las imágenes, la abstracción aparente de algunas de ellas y la falta de detalle definitorio no permiten dedicar suficiente tiempo como para dilucidar a partir de ellas los intereses de fondo y las mentalidades de las actoras participantes del proceso.

Desde la academia de las CCSS se ha considerado fundamental poner en práctica comportamientos y proyectos determinados a construir espacios de perspectiva de género, que son espacios que con su ejemplo permiten repensar la organización en los centros en este aspecto. Desde las fallas del currículo, la psicología y la corriente de aprendizaje constructivista, se ha visto necesario subvertir la situación hacia un paradigma cualitativo con fondo de crítica social a través de la exploración e interpretación de los problemas (Marolla-Gajardo, 2019, p.125). Las ventajas que ofrece la puesta la praxis de lo teorizado otorgan posibilidades de descubrimiento de significados profundos, informan y colaboran en la comprensión de realidades educativas complejas e invisibilizadas e implican a los participantes. Sin embargo, puede haber algunas limitaciones, como la dificultad que supone procesar una gran cantidad de datos acumulados (datos que son novedosos y que se tratan con técnicas no habituales) o la subjetividad de los directores del proyecto y su modo de interferir en su desarrollo, condicionando las respuestas de los alumnos, o bien la validez científica de las conclusiones cuando se presentan los proyectos como estudios de caso y resulta más complicado elaborar procesos inductivos referentes (*ibidem*, p.126).

En su TFM (pp. 20-24), la estudiante Julia Nuño Yagüe (Universidad de Zaragoza, 2021) presenta varios proyectos, relacionados con la Historia del Arte, que han diseñado varios institutos de la ciudad de Zaragoza con objeto de visibilizar el aporte cultural de las mujeres a las manifestaciones artísticas y su necesaria incorporación a los discursos históricos que permitan entender el hilo conductor como proceso generado por todos los actores de la sociedad civil. Uno de ellos es la asociación Klías Secundaria²¹, que imparte cursos de formación interdisciplinar en perspectiva de género para el profesorado de ESO y Bachillerato. En lo referente al Arte, refiere la necesidad de eliminar la generalización de la mujer como musa, y elevarla a creadora como ha sido en muchos casos (cuando se

²¹ [Sobre Klías – Kliias \(kliascultura.com\)](http://Sobre Klías – Kliias (kliascultura.com))

habla de creadora no solo nos tiene que venir a la cabeza Sofonisba Anguissola, sino en los grupos de mujeres que elaboraban cerámicas, cestas, tejedoras, músicas y demás). Y es muy importante acceder a detalles que muchas veces se pasan por alto, como la cuestión de la remuneración, los modelos y e influencias estéticas tendentes en la época y, por último, el lugar actual de exposición.

Otro es el proyecto “Mujeres a lo loco”²², donde participan el IES Clara Campoamor y el IES Félix de Azahara, comenzó como una actividad a modo de adivinanza, en el curso 2020/2021, publicando tres caricaturas y contornos femeninos junto a una pista para que el estudiantado, a través del desarrollo cognitivo, descubriera su identidad. Comenzando por el departamento de Geografía e Historia, en seguida se extendió a otros de forma interdisciplinar, con una participación destacada en el III Congreso de Innovación Educativa de Aragón. Surgido de la necesidad social de conocer y empoderar, varios han sido los objetivos. Uno de ellos, partiendo del general de averiguar la figura femenina y su importancia en su contexto, es el de descubrir por el camino otras figuras que hayan podido influenciar a la principal, demostrando de este modo la red de apoyo y colaboración femenina. Otro consiste en la inducción a reflexionar el por qué del desconocimiento del papel que X mujer ha podido tener debido a todo su trabajo en X campo, descubriendo los diferentes intereses de ocultamiento de detrás. Por último, la adaptación del alumnado a trabajar en un contexto digital debido a la nueva situación generada por la COVID-19 es un objetivo que conlleva normalizar un proceso sobre el que conseguir subobjetivos. De esta forma, el estudiantado, durante aquel curso caracterizado por el toque de queda, la innovación digital y las nuevas formas interactivas de atraer su atención tras la experiencia del confinamiento, acababa por usar de un modo más crítico la información en Internet y RRSS, y eso venía a servir para el futuro una vez descongestionada la situación y flexibilizada la vida y actividades de la sociedad civil.

Por último, la plataforma “La Roldana” (2021)²³ es un proyecto de Educación Inclusiva que nació, bajo influencia de las teorías de Linda Nochlin (1971), con la idea de visibilizar a “Las Imprescindibles”, es decir, a todas aquellas mujeres que participaron, a lo largo de todas las épocas históricas, de las manifestaciones y/o movimientos artísticos más conocidos. Se trata de un proyecto destinado al Bachillerato (Historia del Arte) y al Bachillerato Artístico (Fundamentos del Arte I y II), y en su *webpage* cuenta con tres catálogos correspondientes más uno unificado. Los catálogos son muy visuales y están escritos de tal forma que texto e imagen son uno solo, y hay una serie de referencias bibliográficas a lo largo de las páginas que nos permiten investigar en la producción académica y encontrar aquellos trabajos destinados al estudio de la Historia de las mujeres. Además, la lectura de los materiales refiere a entender todas estas aportaciones dentro de un mismo discurso, esto es, que inserta de modo clarividente la participación femenina como acción social en las determinadas épocas, con condicionantes por su contexto y con legado producido a través de su elaboración. Se trata de una declaración

²² [Mujeres a lo loco \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com)

²³ [Catálogos - LA ROLDANA \(asociacionlaroldana.com\)](https://asociacionlaroldana.com)

de intenciones, puesto que esta plataforma cuenta con su propio manifiesto y estatutos, donde se hace mención a la necesidad de cumplir los artículos de la LOMLOE (art. Único, apartado 25, o el apartado 83, pto. 5) en lo referente a analizar y valorar el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia o a “Las administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto (...) fomenten el igual valor de hombres y mujeres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios” (Nuño, p. 24)

Una última cuestión, importante para ser aplicada como propuesta didáctica con objetivos tendentes a elevar los valores cívicos y el compromiso democrático, es la historia de las mujeres y la historia del trabajo. Estas dos disciplinas se encuentran dentro de la Historia Social, y el trabajo de María del Mar Simón García (2013) ha resultado de interés para configurar esta cuestión a tratar, puesto que aborda la evolución histórica de la vida laboral de la mujer en el mundo contemporáneo en relación con la coeducación y a la educación para la igualdad de oportunidades dentro de una metodología activa y participativa (p. 2). Cuando hablamos de una educación para la igualdad de género nos referimos a aquella que encuentra su fundamento en la dignidad humana, en el juego de la libertad (autonomía) y la justicia (ejercicio de la responsabilidad y solidaridad), y la escuela es el espacio donde se pueden formar personas luchadoras contra valores reaccionarios cimentados en la cultura social (p. 3) Todo esto va relacionado con entender la importancia del trabajo femenino en la Historia para evitar caer en la lacra del rol subsidiario, que muchas veces lleva a la minusvaloración del esfuerzo de la mujer en el seno de la familia, en el mercado laboral social y en la producción de conocimiento. Si no se fomenta el trabajo en equipo sobre algo que no reporta beneficio económico y que representa la más primitiva de las relaciones del ser humano con su entorno (que es la relación social, con forma de trabajo cooperativo en el aula bajo el respeto), difícilmente se conseguirá transformar la mentalidad humana cuando esta desarrolle su conciencia en otros espacios y situaciones más complejas. Es, entonces, la educación el arma principal para transformar esa conciencia.

Por ejemplo, en la asignatura de Historia de 4º de ESO (p. 6), observamos cómo desde esta perspectiva se puede profundizar en el papel de la mujer en los procesos de desestabilización sistémica, como es el caso de su participación en los *Cahiers de Doléance* a los Estados Generales a finales del SXVIII, fruto de sus condiciones laborales (panaderas, hortelanas y costureras). Otro suceso relevante sería, desde esta perspectiva, el estudio de las causas y consecuencias de la salarización femenina de forma oficial (tras 1945), y las situaciones intrínsecas de discriminación, de incorporación a trabajos masculinos y, sobre todo, el profundo efecto que, en los movimientos sociales, provocaría su incorporación “oficial” a la clase trabajadora. Uno de los objetivos transversales a conseguir a partir del estudio en esta perspectiva es la comprensión de las mentalidades femeninas, individuales y colectivas que, por ejemplo, puedan explicar el apoyo o rechazo a ciertos movimientos, fenómenos y fases de época y actuales, tales como el movimiento obrero (anarquismo y socialismo), el fascismo, el nacionalismo, el movimiento hippie y el imperialismo (p. 7). Y cuando llegamos al apartado de la evaluación, será importante tener en cuenta estas cuestiones para hacer comprender, por ejemplo, la evolución del

fenómeno 8M al son de las transformaciones de las reivindicaciones femeninas, o el significado de las diferentes curvas de actividad y desempleo durante períodos históricos (como la IGM) o estados de nuevo tipo (socialismo en la URSS). Se pondrá especial hincapié en la importancia de las organizaciones políticas (como la AIT, OIT, WILPF) y sus hazañas en la consecución de derechos laborales para las mujeres y, a fin de cuentas, hacer interiorizar que en todos estos avances y retrocesos jugaron un papel las mujeres.

Proyecto Historia de las Mujeres:

El proyecto consistirá en una emulación de la realidad bélica, laboral y política, de las mujeres durante la IGM a través del *Hot Seating*. Esta metodología de comprensión de la Historia parte de una actividad dinámica, empática y directa del estudiantado para con los contenidos históricos, pues permite recrear de alguna manera las vivencias cotidianas de las mujeres durante aquellos duros años y ‘actuarlas’ en el escenario que es el aula. El *Hot Seating* es, originalmente, la técnica de ensayo que en el teatro preparan los actores para ‘meterse en el personaje’ y para ‘calentar’ mientras el resto observa y lo pone en el punto de mira. Con esto nos referimos a que se trata de una técnica sujeta a la crítica y autocrítica, pues ‘sillón caliente’ implica la existencia de un actor activo y un espectador expectante y atento que, a fin de cuentas, participa de la mejora de la actuación para el futuro. La retroalimentación que genera, tanto en el teatro como adaptado a la educación, permiten caracterizarlo como una herramienta de trabajo cooperativo que ayuda a desarrollar las habilidades de oratoria, actuación, lenguaje corporal e imaginación. En el ámbito educativo en este caso trata la coeducación, pues permite abordar los contenidos presentes en las asignaturas de 4º de ESO y 1º de Bachillerato desde la perspectiva de género que buscamos. Un conflicto tan relevante y significativo, tanto para entender el culmen del proceso de elevación imperialista producido a escala global desde mediados del SXIX como para identificar los movimientos socio-políticos gestados durante inicios del SXX y las consecuencias económicas y morales a partir de su desenlace, no podría ser del todo entendido si no se cuenta con la mujer que fue un factor fundamental para definir la esperanza de paz, la economía de guerra y la lucha por la igualdad, todo ello en un marco de escasos derechos femeninos en casi todo el mundo.

Este tipo de proyectos, como cualesquiera otros que traigan las experiencias del pasado de forma viva al aula, constituyen un ejemplo de ‘vivir la Historia’. Cuando se vive la Historia, se forman referentes del pasado en el presente para el futuro, es decir, se toman valores, comportamientos y decisiones pretéritas con una mirada crítica desde el hoy para afrontar los retos históricos que las masas, en la sociedad, tienen por delante, tales como la erradicación del machismo, la coeducación y coparticipación cívica y la integración moral de la igualdad entre hombres y mujeres. Vivir la Historia es ser parte de ella entonces, siendo conscientes de que los retos (que el marxismo ‘llamaría misión histórica’ pero no emplearemos ese término por su especificidad) implican tener el criterio de dejar seleccionar libremente al estudiantado tras el despliegue de un buen abanico informativo. Es más, y en este caso es clave, la democracia en la enseñanza aquí se expresaría en dar esos referentes femeninos (tanto figuras como colectivos históricos)

que llenen el hueco de identificación que a veces se forma en alumnas y alumnos. Muchas actitudes cotidianas, tales como el menosprecio a la palabra de las compañeras en el aula, no tomarlas en serio cuando expresan su opinión, ver extraña su participación en mítines o asambleas de cualquier tipo, aprovecharse de ellas en trabajos escolares y demás situaciones son resultado de, entre otras cosas, un armazón masculinizado con referentes en los que basarse para reforzar la postura. En el alumnado, tal consciencia profunda es inalcanzable, por lo que reproducen estereotipos que ven en casa, ciertas actitudes de algún profesor con alumnas o ciertos comportamientos de Youtubers y Tiktokers que son una fuerte influencia hoy en día. Como no conocen la aportación femenina a la Historia, tampoco las alumnas se sienten seguras, e incluso muchas veces se sienten culpables por no ser suficientemente legalistas ante los comportamientos de los compañeros o de propias compañeras. Lo cierto es que, estudiando la Historia desde la perspectiva de género se puede fortalecer la posición y empoderamiento, en el aula, de las compañeras, y la revisión de opiniones de los compañeros y el resto de clase, bajo la perspectiva de la empatía, es decir, el ejercicio de poner a compañeros en el lugar de mujeres del pasado para estudiar sus decisiones, su relevancia y sus inquietudes políticas y así ver, de primera mano, cómo realmente sí tuvieron, tienen y tendrán siempre un papel protagónico.

Para el *Hot Seating*, se considera que sería muy positivo para el alumnado ver la importancia de las mujeres en el día a día de sus vidas tanto en las fábricas de armamento como en las trincheras. El trabajo con fuentes (epistolares, diarios, fotografías, prosa poética y relatos varios) es fundamental para ello. Partiendo de *Mujeres al frente: testimonios de la Gran Guerra* (Ed. Teresa Gómez Reus, Huerga y Fierro, 2012) y publicaciones digitales, no solo haremos conocer al alumnado quién fue Milunka Savic, Dorothy Lawrence o Ecaterina Teodoirou, sino que acercaremos a este a las vivencias de miles de mujeres tanto en el campo de batalla como en el sector sanitario y de fabricación armamentística. Más allá de consideraciones políticas sobre su papel histórico-político como parte del ejército industrial de reserva en activo durante la contienda, el recorrido por los diferentes años de la guerra también les hará ver las diferentes opciones políticas que tomarán las mujeres, siendo la WILPF (Women's International League for Peace and Freedom) y la Internacional Socialista de Mujeres (con Klara Zetkin a la cabeza) las organizaciones que trataron la cuestión del trabajo y la situación de la mujer en el esquema estructural dentro de una lucha por el fin de la guerra. Sobre todo, será importante ver la importancia de ese feminismo dividido en el sufragista que defendió los créditos de guerra y el otro, socialista, que defendía la paz en el marco de una transformación estructural donde el papel de la mujer fuese más allá que el del reconocimiento civil, el de la creación de un hombre y mujer de nuevo tipo. Aparte de empatía, reivindicación y coeducación, vemos el sentido cooperativo del proyecto, que hace viva la Historia y le da practicidad al ponerse el estudiantado en el papel de las mujeres de hace más de 100 años.

Una de las cosas que debe tenerse en cuenta es evitar que el estudiantado piense que, por ser las situaciones muy distintas, de cien años atrás a la actualidad, tenga menos sentido extraer del proyecto la lucha por derechos en igualdad. Esto puede suceder por la

falsa idea de que “los derechos ya se han conquistado”, que pueden expresar algunos compañeros para justificar que nada tuvieron que ver las penurias vividas hace cien años (mayor número de hijos por mujer, mayores índices de pobreza, sanidad en desarrollo, mayor cantidad de agresiones machistas y mayor presión social en la moral) con las comodidades de la actualidad. Precisamente, esa visión debe ser descartada con la explicación contextual de las sociedades, con la lucha contra la visión reaccionaria del conformismo (subdiscriminación) y estaticismo, a favor de una forma de analizar la Historia de manera transformadora. Esto significa que, cuando se observan las victorias femeninas (como el avance de los derechos de la mujer en la URSS o la libertad de pensamiento), se está construyendo una teoría sólida que permita no retroceder en lo anteriormente conquistado. Para las compañeras²⁴, estas evidencias constituyen un refuerzo, no para que se caiga en el falso concepto del hembrismo o generar conflictos, sino para comenzar a defender con convicción su papel en la Historia y, por ende, una necesariamente mayor eliminación de las actitudes machistas que sufren en el IES y en otros espacios de su vida, algo de lo que participa todo el mundo y no solo ellas.

Otro aspecto importante será escenificar de forma adecuada. El profesor debe valorar si incluir cierto *atrezzo* a la hora de realizar la representación, que puede ser en ropajes o vestigios. Como estamos hablando de la IGM, se pueden representar las escenas de mítines, recuperando los discursos por Internet, o la reacción social en España (masculina y femenina) ante el estallido y conflicto de la Gran Guerra. Traer a clase materiales de la hemeroteca, digitalizados proyectándolos, puede ayudar a acercar al estudiantado a las claves de aquel conflicto y su repercusión a nivel internacional. El uso de vestimentas quizá cabría más a la hora de entender el colofón de este proyecto con una representación en el salón de actos, pero no se ha planteado esto, sino un proyecto con diferentes actividades de recreación a nivel del aula del grupo que lleve el profesor. Sin embargo, sí que deben estudiarse, aunque no se puedan tener en mano, aquellos documentos, como cartas, diarios de guerra, octavillas o recuerdos (digitales todos ellos) que permitan articular el discurso y la representación. Se puede combinar, como suele hacerse en el *Hot Seating*, figuras importantes con obreras o de otros oficios.

A la hora de representar a las mujeres en su contexto, el alumnado (1ºBACH) necesitará de una base teórica previa, activada con pre-conocimientos (generales y, específicamente, traídos del curso anterior) para encontrarse en el espacio. Es importante recordar que, en la representación habrá personajes masculinos, pero ni serán la mayoría ni esto significa que los estudiantes varones no vayan a tener que representar personajes femeninos. Lo harán y, con ayuda de sus compañeras, construirán una actuación que pueda ayudar a romper ciertos roles cuando representen mítines y reuniones de las organizaciones políticas de mujeres, especialmente aquellas de carácter comunista. Y esto

²⁴ Se les llama compañeras a las alumnas porque, a pesar de decirlo desde la figura del docente, son compañeras de la comunidad educativa formada por docentes, alumnado y PAS. Todos entre sí son compañeros en tanto se entienda la acción educativa como algo recíproco que se va construyendo para mejorar la calidad de la educación. Además, esta terminología hace generar cercanía entre profesorado y alumnado, ya que no son compañeros profesional o laboralmente hablando, sino actores de unos mismos intereses objetivos que, desde la base, les unen, siendo el principal la transformación del sistema educativo.

se explica porque, en aquella época, la situación en la Rusia imperial y el posterior alumbramiento de la revolución de octubre fueron testigos de experiencias notables de participación femenina. Comenzando por las manifestaciones por la pedida del pan, pasando por la solidaridad y apoyo al resto de trabajadores de las fábricas, y su papel fundamental en la instauración de derechos civiles igualitarios en la naciente URSS, se puede decir que las mujeres tuvieron, en esta experiencia, una considerable participación política. Como muchos de sus maridos, hermanos e hijos estaban en el frente, al igual que los de las mujeres de otros países, tuvieron que participar de la producción económica de guerra y ser partícipes directas de una nueva forma de explotación que tensó las cuerdas.

De hecho, presentar la diferencia, a la hora de hablar de las decisiones políticas de las mujeres sobre luchar por la continuación o la finalización de la contienda, se está hablando de un alto avance en participación política que, aunque fuera extraparlamentaria en muchos casos, constituía un elemento de presión dentro de una experiencia de elevación de conciencia que antes no existía, traducida en una organización política sólida, es decir, con un manifiesto potente, unos estatutos, una regularidad en la actividad de intervención de masas...El estudio de las respuestas femeninas organizadas a la guerra es, tanto una forma de estudiar en profundidad la historia de sus mentalidades y aprender mejor cómo funcionaba en su cabeza cada ideología, como una forma de reconocer que las compañeras ya tienen en quien fijarse cien años atrás. El asunto de una concepción u otra de la guerra y su desenlace es, salvando las distancias, una forma que pueden tener las compañeras de identificarse con un tipo de mujer u otro, porque pueden trasladar las denuncias y posicionamientos de entonces a lo que ellas considerarían viable, ético y transformador si se diese algo así hoy día, o con las guerras actuales. Esta identificación es, quizá, la más importante de todas, porque observando las diferencias en condiciones femeninas de entonces, podrían considerar las que actualmente presenta el esquema de diferencias de clase pese a ser mujer. Entonces, si se diera esta situación, se podría dar un debate riquísimo sobre las ventajas y límites de las dos principales corrientes que ha tratado la mujer en la Historia: la feminista burguesa (la primera ola), la cuestión de la mujer en el marxismo-socialismo, y la interseccionalidad, viendo así cómo han evolucionado las diferentes teorías a lo largo de la Historia y, de forma democrática, presentar sus características para hacer que el estudiantado pueda identificarse con tal y cual.

A la hora de tratar el currículo transversal de LOMLOE para 1º de Bachillerato, encontramos que, en A (Sociedades en el Tiempo) el estudiantado trabaja con las fuentes que emplea el historiador y las narrativas del pasado, donde la violencia y protesta social estaban a la orden del día. A su vez, trata el nacionalismo en los individuos, que lleva a las decisiones femeninas a participar en la IGM (esto mezclado con la ruptura de estereotipos), y el nacionalismo exacerbado. Por otro lado, los movimientos de masas van a ser importantes aquí, traducidos en la organización de las mujeres, de lo social o sindical a lo político con los ejemplos ya citados páginas arriba, y añadiendo la militancia femenina en algunos partidos políticos importantes de la época (como la Liga Espartaquista en Alemania) que presenciarán experiencias y conflictos en defensa de los

derechos laborales y mejora de las condiciones de vida. En estas experiencias se podrá observar los diferentes tipos de lucha femenino en base a la clase social perteneciente. Al final de este subapartado (inicio p. 17) aparece explícitamente “La evolución de la situación de la mujer en la sociedad contemporánea: mecanismos de dominación y sumisión y cambios socioculturales. El movimiento por la emancipación de la mujer y la lucha por la igualdad: origen y desarrollo de los movimientos feministas” que expresa todo lo que venimos explicando, viendo pues, que se enmarca en el currículo oficial.

En la parte B (Retos del mundo actual), vemos que donde más podemos relacionar el pasado con el presente es a través de los movimientos contestatarios. En la página 17, al final de esta parte, pone “Los retos de las democracias actuales: corrupción, crisis institucional y de los sistemas de partidos, tendencias autoritarias y movimientos antisistema”. También nombra el populismo y todo esto puede ir relacionado con los contenidos que despierten rebeldía. Con todo esto nos referimos a que, tanto a través de la representación directa de las masas femeninas en este proyecto, como en otros tipos de proyectos dinámicos que favorezcan el aprendizaje cooperativo y activo, si se explican del modo adecuado se van a descubrir nuevas fuentes de información para el estudiantado, especialmente las compañeras que no contaban con ellas. Con todo esto, es posible, y en muchos institutos sucede tenga un proyecto el efecto trampolín o no, que se de la organización de alumnado en asambleas de corte feminista, que actúan con reivindicaciones-base ligadas a problemáticas en la vida estudiantil, o que aprovechan enseñanzas docentes para, con ayuda de algún departamento, sacar campañas educativas con perspectiva de género. Es común si se cuenta con algún profesor que apoye activamente esta causa, o si en el hogar de las y los miembros existe una solidaridad y conciencia igualitaria o, por el contrario, no haya y genere el efecto rebote en los hijos. En fin, este tipo de movimientos son positivos porque ponen en práctica los principios de la perspectiva de género de forma protagónica en las compañeras, y suponen un respaldo colectivo ante las agresiones machistas (verbales o físicas), que puedan darse, porque ya no solo se contesta con la evidencia histórico-educativa, sino con la denuncia y crítica cívica constructiva y reeducadora. Contar con el apoyo del resto de compañeros, de profesores y de padres a la hora de llevar a cabo estos otros proyectos supondrá un empuje motivacional que permitirá la continuidad en el tiempo de estas estructuras.

Otras cuestiones, señaladas en las pp. 17-18 relativas al compromiso cívico (parte C), muestran, ya desde el principio, el ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana, que pueden resultar de un aprendizaje significativo de la experiencia teatral. Por otro lado, se verá la tolerancia hacia la manifestación de las diferentes opciones ideológicas, tanto durante la representación a través de la crítica objetiva, como después si surgen estructuras organizativas que intenten mejorar la calidad educativa y reducir los comportamientos machistas en el centro de estudios. El tercer guion reza “Igualdad de género: situación de la mujer en el mundo y actitudes frente a la discriminación y en favor de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres” que ya hemos expresado en varios sentidos, y que ayuda, a las compañeras en particular, a ver la existencia de ese hilo conductor de más de 150 años de las mujeres en la Historia. En la página 18, el guion que

habla de la ciudadanía ética digital es muy importante para cuando trabajemos las fuentes digitales que ayuden en la representación, los datos correctos de las figuras femeninas relevantes, y la orientación, hacia la cuestión femenina, de los diferentes discursos políticos. Antes hemos hablado de aquellas *websites* que cuentan con catálogos bien referenciados, y producciones académicas específicas, que podrían venir muy bien. Por último, fomentar el papel del valor patrimonial y sociocultural de la memoria colectiva, en este caso femenina a través de las fuentes primarias y museísticas y la historia oral.

Las competencias trabajadas son varias a partir de este proyecto. La CE.HMC.1, que reconoce los movimientos, acciones y transformaciones históricas que han contribuido al afianzamiento de la libertad en el mundo contemporáneo viene al calor del estudio de las reivindicaciones femeninas, tanto las que salen de la primera ola como las socialistas, y del estudio comparado de casos pasados y presentes para observar la magnitud de los avances y las grietas existentes en las democracias actuales. En todo este proceso, será importante entender el cambio y continuidad como núcleo metodológico, sabiendo entonces que la Historia de las mujeres no presenta una linealidad sino que hay continuos avances y retrocesos, que cada situación es una pero que todas comparten algo. De esta forma, se podrá identificar las diferencias ideológicas en los movimientos feministas y de la mujer, concretando los puntos en común y los aspectos divergentes.

La CE.HMC.2²⁵ es visible también cuando se reconoce la brutalidad de la contienda y la fuerte economía de guerra a la que se sometió a la población civil. Las fuentes históricas que relatan recuerdos de mujeres en el frente, en los pabellones como enfermeras, y en otros sectores productivos para la situación, son fundamentales para hacernos una idea de la percepción y emociones de estas a lo largo de la contienda, y para desterrar opiniones y juicios de valor sobre las experiencias femeninas durante 1914-1918. Se observa, dado el grado de deshumanización alcanzado, la elección de la necesaria objetividad, por parte de muchas mujeres, tomando partido y organizándose y, a su vez, sus emociones más terroríficas siendo estos años, y los posteriores del período de entreguerras, sufrientes de un tiempo de “violencia indómita”²⁶. En todo caso, estas perspectivas y testimonios permiten trabajar la memoria histórica, también importante.

La CE.HMC.3 nos permite trabajar la desigualdad y reconocer las experiencias históricas de determinados colectivos (mujeres), valorando el papel transformador del sujeto histórico para comprender la riqueza en diversidad actual de la población. En resumen, que esta competencia trabaja la participación ciudadana con respecto a la cuestión de la mujer para hacer balance de los logros alcanzados, tanto a nivel social como jurídico y político. Dice explícitamente

“(…) De manera especial ha de atender al análisis del mundo del trabajo y a las transformaciones que se han producido en el ámbito de la producción, en las condiciones de vida de los trabajadores y en las relaciones laborales (…)”

²⁵ [ced7d63c-6d46-3a45-47a5-761d236bf449 \(aragon.es\)](https://ced7d63c-6d46-3a45-47a5-761d236bf449.aragon.es)

²⁶ En referencia al título de la obra, de 2020, del profesor Julián Casanova.

“(…) Por otro lado, el conocimiento del proceso de la proletarización de la clase trabajadora y de la eclosión de las organizaciones obreras debe servir como una de las referencias para medir los logros sociales alcanzados y el papel que ha representado la acción colectiva, así como las medidas que, desde los diferentes Estados, se han ido adoptando en función de la pluralidad de intereses que estos representan (…)”

Si relacionamos estos párrafos con la aplicación práctica de las investigaciones de María del Mar Simón García y el proyecto presentado, podremos acercarnos al alumnado más profundamente al mundo del trabajo femenino con las condiciones específicas (salarios, conciliación…) y a las reivindicaciones laborales específicas de las mujeres organizadas en estructuras obreras, así como la acción colectiva femenina entendida dentro de la acción colectiva general de la clase obrera. Esto va intrínsecamente relacionado con la CE.HMC.4 que trata la configuración de identidades colectivas frente a las tradicionales, y el despliegue de espacios donde desarrollar este nuevo tipo de relaciones en igualdad (reuniones, actos, mítines, huelgas, centros de trabajo, clubes…). Todos estos comportamientos forman parte de la cultura política, que es el conjunto de relaciones interpersonales que se llevan a cabo, en todos los espacios de vida, de los miembros, unidos por unos símbolos, decisiones y actos, ritos y cosmovisión comunes.

La CE.HMC.5 aparece aquí también, aunque solo en lo relativo a la manutención de las instituciones democráticas, que garantizan una serie de derechos conquistados para la mujer. Pertenece este a un reto del SXXI, siendo parte también de las características de un mundo globalizado donde se lucha contra las desigualdades sociales y contra la desinformación en las redes sociales. La CE.HMC.6 atiende a la idea de progreso, su significado histórico y sus repercusiones sociales. Dice así:

“(…) Conocer e interpretar los distintos sistemas económicos que han tenido lugar, especialmente el origen y evolución del capitalismo y los distintos factores que han determinado su avance y expansión, así como las transformaciones sociales, ambientales y territoriales que ha generado, son claves para que el alumnado identifique los desequilibrios que se han producido y analice sus consecuencias desde la perspectiva de las condiciones de vida, la dignidad humana, el acceso universal a recursos esenciales y los problemas ecosociales (…)”

Viendo esto se puede adaptar a la situación de la mujer trabajadora durante la IGM si explicamos la fase imperialista del capitalismo, que despegó en aquellos años y se mantiene en la actualidad bajo parámetros más organizados. De este modo, se puede comparar la situación laboral y social de la mujer de entonces con la actual, no solo en nuestro país sino en los países del mundo que actualmente se encuentran en guerra abierta, y ver en qué condiciones se sitúa la mujer trabajadora (que corresponde a la inmensa mayoría de las mujeres del planeta), atendiendo a las subjetividades y a la eliminación de derechos fundamentales. La violencia indómita continúa, pese a que no se presente tan directamente en los *mass media*, durante el siglo XXI, y es la población civil la que más la sufre.

La CE.HMC.8 acaba por definir todo el trabajo competencial anterior de la manera que sigue

“Describir y analizar los cambios y permanencias que se han producido en la sociedad contemporánea, los comportamientos demográficos, los modos de vida y el ciclo vital, prestando especial interés a la situación de la mujer, a los roles de género y edad, a los mecanismos de control, dominio y sumisión y a la lucha por la dignidad y contra la discriminación, realizando proyectos de investigación y aplicando el pensamiento histórico para reconocer el valor e importancia de los personajes anónimos de la historia”

Los resultados de todo este trabajo no son anecdóticos, sino que pertenecen a un escalón más del aprendizaje a lo largo de toda la vida. De nada serviría, para el estudiantado, aprender nuevas dinámicas de respeto y consideración en igualdad a la mujer si solo se reprodujesen en el aula por razones condicionales. Al contrario, debe darse esa interiorización que fomente la perpetuidad de la visión igualitaria para reproducirla en la vida adulta, tanto en los trabajos como en cualquier espacio vital.

2.4. La escuela en el barrio: inserción didáctica

Por último, señalaremos una cuestión de interés social, que es la posición del instituto en el entramado barrial con relación a las sensaciones que aquel genera en el estudiantado, afectando a su motivación y al desarrollo de sus valores y ética. Tras observar los resultados innovadores de las comunidades de aprendizaje, se constata que el reto es conseguir la mayor participación de las familias en las tareas escolares y en la gestación de un ambiente integrador y solidario con todas las culturas. Para ello, es necesario que el estudiantado y las familias conecten estos problemas más allá del centro educativo, esto es, en el barrio, donde se pueden hallar sinergias de actuación común ante problemáticas concretas muy similares entre el espacio barrial, laboral y estudiantil.

Marco teórico:

En la introducción se ha comentado la percepción que muchas veces el alumno tiene sobre el espacio escolar, y es que puede darse el caso de que no contribuya este a su seguridad si no ofrece una ayuda directa, tangible y con resultados positivos que ayude a resolver socialmente dos de los problemas más comunes en su edad: la comprensión y aprendizaje con las tareas escolares, que engloba a todo el alumnado, y el racismo escolar, que está relacionado con el grado de cumplimentación de las tareas y que engloba tanto al alumnado que lo comete como al que lo recibe, pero también a las familias. Los estudios académicos refieren a la necesidad de implantar y, en caso de encontrarse, mejorar la intervención de las IAP (Proyectos para la Investigación-Acción Participativa), comúnmente conocidas como las comunidades de aprendizaje (Lozano Estivalis, 2016, p. 13). La comunidad de aprendizaje es una herramienta de acción a nivel de base donde los participantes no solo combaten estas problemáticas en el espacio estudiantil, sino que actúan intrínsecamente como ciudadanos en su participación, puesto que totalizan las enseñanzas para aplicarlas en el aula y en casa, como si de “hacer la escuela un lugar donde vivir la democracia”, en palabras de John Dewey, se tratase al convertir la escuela en una unidad global o espacio micropolítico de cambio (Lozano Estivalis, p. 15).

Según Vigotsky (1987), el entorno social del alumno constituía la experiencia de la que desarrollaba los procesos cognitivos que le permitían aprender, y la interrelación con la escuela y familia era la que le proporcionaba los principales valores y actitudes, principalmente la familia por ser el primer escenario de convivencia social o espacio psicosocial donde los hijos adquieren los principios básicos culturales y normas de vida como preparación para saber adaptarse a las normas de convivencia escolar y social en un espacio desconocido para ellos, el centro de estudios (también si hablamos de la adaptación pasando del colegio al instituto, donde se configuran nuevas normas que se alejan de la realidad anterior, como la autonomía y la crítica) (Solórzano, S y Candela, F. 2014, pp. 2-3). La familia es un sistema que facilita algunos canales de desahogo emocional, pero inhibe otros teniendo en cuenta la especificidad de la realidad del hogar. Es por ello que, el establecimiento de una comunicación asertiva, esto es, honesta, directa, empática y respetuosa entre la familia y la escuela, es o debería ser el camino a seguir ya que la responsabilidad educativa se divide entre estas dos esferas, complementándose y

auxiliándose, requiriendo la segunda de la primera un seguimiento familiar de las tareas escolares, un mantenimiento de la transmisión de valores como la constancia del alumno con las tareas, la puntualidad y respeto consciente a la figura del profesor, la creencia en la formación del profesorado, la mejora de una situación doméstica problemática a través de la conexión de la escuela con los centros de servicios de ayuda del barrio y, por último, la presencia en los talleres comunitarios de aprendizaje, que son fuente motivacional. (Solórzano, S y Candela. F, pp. 5-6).

La comunidad de aprendizaje contiene 4 estrategias participativas generales (Lozano Estivalis, p. 14). El punto de partida lo da la cultura colaborativa, siendo más complicado lograr la asistencia continuada de los padres. Hay que tener en cuenta, en este caso, que las familias también requieren de ese estímulo motivacional para asistir por serles presentado un proyecto interesante o por ver que no va a ser una pérdida de tiempo para ellos y sus hijos en las tardes cuando los hijos tienen extraescolares. Según Pariente y Perochana (2013) (en Solórzano, S y Candela, F. p. 7), el cerebro del adolescente muestra mejor adaptación a situaciones que se les presentan a diferencia del del adulto, que considera que debe librar a su hijo/a del agobio momentáneo del obstáculo, por ejemplo, de las tareas escolares, para que se relaje y focalice a su vez, y que indirectamente es una muestra de quizá falta de confianza en él/ella por experiencias propias o por pensar en negativo. Hay otra realidad que afecta a la asistencia de los padres, y es la situación del hogar. La autoestima general en casa suele empeorar, según Núñez (2009), cuando nos encontramos con una familia desestructurada en la que hay falta de conciliación laboral-familiar, sea por situación laboral ultra-precaria de los padres, por violencia machista o por problemas relacionados con las drogas y el alcohol. En este caso, dificulta que el proyecto comunitario sea colaborativo por la falta de varios padres.

La cultura colaborativa parte de entender en forma celular su organización, de tal forma que existe la división de responsabilidades y la colaboración como un derecho activista, es decir, una forma de participar que va convirtiéndose en algo inserto dentro de la propia vida de los integrantes, como una tarea más en el día a día. Las tareas en estos talleres requieren, más allá de lo puramente normativo, la elaboración de un documento especial, el Mapa de Necesidades (L. Estivalis, 2016, p. 14). El mapa de necesidades es un proyecto de superación en el que se marca una serie de necesidades, método y objetivos principales a lograr con ese método, que tengan en cuenta la atención individualizada y el apoyo continuo, aparte de la rendición de cuentas del trabajo en todos los espacios. Para lograr que el estudiantado se involucre en las tareas escolares de una forma natural sin que el seguimiento de familias-escuela sea visto como una asfixia a sus intereses, es fundamental que los padres normalicen actitudes en la forma de ayudar a sus hijos con los deberes (evitando hacérselos y compartiendo con ellos la duda que puedan tener para resolverla entre ambos, para después compartir la experiencia en público), creando entornos culturales en parte del tiempo de ocio del joven (como el hábito de la lectura), la comunicación y confianza con los hijos e hijas para ayudarles en la elección de optativas y en la elección de decisiones morales indecisas dentro de su criterio, en el ejemplo que demos, frente a ellos, de nuestro comportamiento y en una relación fluida

con los profesores. (Alonso Tapia, 2005, pp. 190-191). Todas estas cuestiones van a favorecer, en la mente de los hijos, a confiar en sí mismos por el apoyo que reciben de sus padres, entonces el empuje motivacional podrá contribuir a mejorar la colaboración entre padres-hijos en este proyecto.

La segunda estrategia es el liderazgo compartido, que favorece especialmente la colaboración profesores-alumnos (aparte de las dos restantes combinaciones), porque sitúa en una línea horizontal, dentro de la Idea de Escuela Eficaz para Todos, a estos dos actores. Esta idea muestra que exista una discusión colectiva entre ambos para mejorar las formas de impartir clase en base a la realidad del grupo, para eliminar la vergüenza a hablar con el profesor o intervenir en clase por miedo a equivocarse y para pasar de la repetición de contenidos a la creación de conocimiento. Es, pues, una forma de generar también confianza entre profesores y alumnos para aumentar el interés por las clases de estos últimos, y para mejorar su autonomía puesto que las experiencias y resultados de los talleres serán la guía de trabajo en las clases ordinarias y la autoevaluación cooperativa será una ayuda muy importante para la orientación curricular que el docente quiera dar a su asignatura. (Alonso Tapia, 2005, pp. 164-166 y 168-170, también Lozano Estivalis, (2016), p. 16). Junto a esta estrategia está ligada la tercera, que son las prácticas democráticas, que en todo momento se dirigen a fomentar la igualdad entre los participantes. Una de las prácticas en las que se vislumbra esta estrategia es la operación cartográfica de necesidades sociales y educativas, o mapeo social, que es como el mapeo de necesidades, pero *extramuros* del centro (L. Estivalis, 2016, p. 17). Cuando hablamos del mapeo social indicamos que existen más problemáticas aparte de las tareas escolares, y necesitamos realizar una investigación barrial que identifique cuales son los principales espacios que pueden solucionarlas. Se trata de una forma de acercar a la comunidad educativa a las ofertas socioeducativas no regladas que ofrece el barrio, tanto socioeconómicas como histórico-culturales, para atender a aquellas situaciones familiares peligrosas que hemos mencionado en la estrategia primera, o a hábitos positivos concretos que hemos señalado en la segunda.

En estas relaciones con las asociaciones de vecinos, los centros cívicos o culturales, las pequeñas academias, los servicios sociales locales y los talleres de estudio se puede estar perfilando la acción política “hacer barrio, mover conciencia, construir culturas”. En este lema clásico del movimiento vecinal siempre han participado, también contestatariamente, sectores educativos. Cuando en un centro de estudios se desarrolla un proyecto comunitario que se mantiene en el tiempo, se pueden tejer lazos con el movimiento vecinal (más en el pasado que en la actualidad) y se desarrollan iniciativas conjuntas. En este caso, los resultados de los proyectos en el taller comunitario pueden dar lugar a reivindicaciones educativas que contrasten con las disposiciones oficiales, por ser estas últimas insuficientes para cubrir las necesidades de la comunidad educativa, y esa situación puede resultar un aliciente para conectar la escuela en el barrio, donde una mayoría social sufre diferentes problemas tanto en estos dos sectores como el laboral y, por tanto, comparte una serie de reivindicaciones comunes. Los actores que impulsen este tipo de iniciativas, partiendo de que con su ejemplo dan fuerza al resto, deben saber medir

bien los tiempos y ritmos para evitar que una derrota tras una carga de esfuerzo considerable devenga en un desmorone psicológico del estudiantado y en una desconfianza de las familias. Asimismo, deben entender que estas prácticas no pueden desligarse del trabajo habitual ni sustituirlo, para evitar problemas con inspección, y en todo momento no pueden dirigir este tipo de movimientos ya que estarían restando autonomía al alumnado y generando discusiones excesivamente politizadas entre el profesorado y las familias. Ante todo, los alumnos deben poder decidir, conscientemente, si es una buena manera de mejorar las prácticas educativas y ver hasta qué punto aguantar, independientemente de si se ha conseguido algo notorio o si se ha dejado un poso.

La última de las estrategias, ligada en parte con la anterior, y en general con los principios sistémicos de una educación en igualdad, es la comunicación intercultural que no solo pretende mejorar la intervención del profesorado con el estudiantado inmigrante, sino que también combate las actitudes racistas en el aula y fuera, entre las familias. En la educación, como si de un microcosmos se tratase, se reflejan los problemas globales de la sociedad, no solo a nivel económico sino cultural pues la construcción social de la cultura es un proceso paralelo al de la construcción cultural de la sociedad (Aguirre Romero y Robles Martín, 2011, p. 86). Esto significa que, en la educación, la diversidad cultural es algo enriquecedor, pues la propia educación y sus contenidos van cambiando con la modificación de la estructura social, pero siendo el sistema educativo un conjunto de escenarios comunicativos donde el profesorado se encuentra limitado en su formación básica pre-docencia (Máster) que debe suplir mediante cursos en su etapa laboral (Navarro Martínez, O. 2020, pp. 17-18).

Bajo el concepto de la “Nueva Sociedad”, observamos como los cambios en la estructura de la inmigración afectan a la didáctica intercultural. La acogida global actual se refiere ya no tanto, por avance temporal, a una totalidad de inmigración de primer orden en la educación, sino a una gran cantidad de alumnos, nacidos en España que pertenecen a la generación de hijos de inmigrantes que vinieron hace 25 años a España. Esto significa que estas hornadas de alumnos vienen con un proceso psicológico evolutivo mixto, ya que, aunque hayan nacido aquí en sus casas mantienen sus principios religiosos, así como sus referentes culturales y pensamientos (Bernabé Villodre, M. 2012, p. 82). Es por ello por lo que se ha avanzado de una educación multicultural a pluricultural, y de esta a intercultural, siendo las diferencias entre las tres es de escaladas integradoras. Mientras la educación multicultural reconocía la presencia de un alumnado diverso en una educación donde se hacían tratos separados, la pluricultural comenzaba a situar que compartían aspectos en común (Navarro Martínez, O. 2020, p. 4). En las primeras aulas multiculturales, que existían según preferencia del centro escolar, el profesorado todavía cometía el error de pensar que las cuestiones culturales de los alumnos inmigrantes estaban ligadas a los problemas de conducta y a los malos resultados académicos (Navarro Martínez, O. p. 6) y no tenían, pues, en cuenta los rasgos idiosincráticos y creían que la inserción económica con diferenciación de práctica cultural compartía que no fueran portadores de ningún rasgo discrepante con su entorno (A. Romero y R. Martín. 2011, p. 87). Es por ello por lo que entonces el racismo se dirigía ya no con ataques

raciales, en decadencia tras el fin de la dictadura sino, mediante factores políticos, económicos y subjetivo-afectivos, con ataques nacionalistas, religiosos y étnicos (Calderón Rivera, E. (2018), p. 110).

De la educación pluricultural a la intercultural hubo un salto cualitativo, y se llegó a la máxima de la comunicación como herramienta para mejorar en el trato, integración y después inclusión del alumnado inmigrante. La educación intercultural no es un programa o acción puntual, ya que, por ejemplo, el racismo no es algo anecdótico, entonces la diversidad constituye un valor en sí mismo y no como un problema o deficiencia, sino que la cuestión estriba en cómo organizar la educación en diversidad, trasladando el problema al retraso formativo del sistema educativo, tanto en autoconciencia como en conocimientos y destrezas (Bernabé Villodre, 2012, p. 81). En la educación intercultural, el profesor debe tomar responsabilidad para luchar por evitar la exclusión social y buscar estrategias docentes que favorezcan la asimilación de valores, garantizando que se participe en el proyecto común de nuestra sociedad donde cada individuo es importante porque tiene un rol específico con tareas que ayuden a avanzar (Navarro, O. 2020, p. 9). Aquí también entran las familias, que necesitan de esa formación y de esa experiencia colectiva en los talleres para completar el círculo comunitario educativo. Un ejemplo muy común en las percepciones de muchas familias españolas es que el alumnado hispanohablante, por compartir lengua, no necesita más que ajustes conceptuales en sus necesidades específicas de atención para conseguir la competencia intercultural, cuando están obviando necesidades sociales que pueden presentarse durante su etapa en el instituto.

En todo caso, el profesorado debe ser el primero en armarse de materiales para generar un ambiente intercultural que favorezca el buen desarrollo del proyecto. La anticipación y neutralización de actitudes racistas es el primer paso, y esto significa que se debe estar alerta en todo momento. Cualquier aula o taller es un espacio abierto con tendencia al desequilibrio por elementos externos o internos (Aguirre Romero, J y Robles Martín, S. 2011, p. 90). Un elemento externo puede ser una experiencia laboral que haya tenido la familia (despido del padre o la madre por no aceptar la bajada salarial, y desvío del enfado hacia la falsa idea del inmigrante que quita el trabajo, creando comentarios peligrosos que pueden generar tensiones y mal ambiente en el trabajo cooperativo) y uno interno una pelea entre dos compañeros de clase, una discusión por cuestiones religiosas, o simplemente un comentario racista soltado en una discusión cualquiera. Ante todo, el profesor debe mostrar una actitud serena pero seria, anticipando que pueden suceder estas situaciones y soltando esa intervención reveladora que desmonte el prejuicio inserto en la discusión (Aguirre Romero, J y Robles Martín, S. 2011, p. 93). Especialmente en el caso de Historia y CCSS, dar esos ejemplos históricos que demuestran la convivencia cultural desde hace tantos siglos, y desarticular las pretensiones de desunión de los trabajadores y sus hijos que desde muchos sectores políticos y sus medios de comunicación quieren provocar engañando a la población. El diálogo debe ser el elemento central, mostrando que las culturas son sistemas complejos y no caricaturas

negativas y demostrando que los Estados y las culturas ciudadanas se construyen con la aportación intercultural y separándolas por la intransigencia (*ibidem*, p. 95).

La constitución, junto a las familias y sus hijas e hijos, de las comunidades tendrán el espíritu de las jornadas de puertas abiertas, pero con tentativas de sostenerlas en el tiempo a través del formato de sesiones interculturales. En las sesiones sería importante añadir la presencia del mediador intercultural, una figura profesional (el mismo profesor o alguien del departamento de orientación) que interviene audazmente para resolver conflictos que se puedan dar durante las sesiones de taller y para mejorar las relaciones humanas, debiendo ser un buen orador, comunicador, y una persona capaz de conocer profundamente la realidad de cada alumno y cada familia para tener respuesta eficaz para todo (Bernabé Villodre, 2012, p. 85). Por último, la metodología en este tipo de proyectos será de trabajo cooperativo con grupos mixtos, donde el alumnado sea capaz de abrirse ante cualquier compañero. Bernabé Villodre nos dice (pp. 84 y 86) que las fases deben ir partiendo de la toma de contacto donde las familias y alumnos se conozcan más a través de una explicación de sus rutinas diarias y expresiones culturales más significativas en estas, pasando por la visualización de algún documental o película hasta la realización de una sesión de iniciación donde el profesor saque a debate las principales ideas de colaboración, democracia y liderazgo compartido para discutir las necesidades y objetivos y comenzar a trabajar (G. Castaño, F. Javier et al., 1997, pp. 17-18).

Proyecto:

El proyecto propuesto será la realización de una charla sobre el aporte histórico-cultural de Al-Ándalus en España y la necesidad de profundizar en la interculturalidad, la intolerancia al racismo y la unidad entre la escuela y el barrio, presentado por la comunidad de aprendizaje "Antón Makarenko" del IES Genérico Azar, en el "Territorio Delicias" de la Asamblea del barrio homónimo de Zaragoza²⁷. La realización o no de esta charla también va a depender de un factor, y es que como la función de la comunidad de aprendizaje impulsada en el IES es, principalmente, mejorar en el desarrollo de las tareas escolares, no podría comenzar a llevarse a cabo esta iniciativa concreta si no se vislumbrasen avances significativos en la general. Si bien es cierto que, desde el primer

²⁷ Esta iniciativa de la Asamblea Ciudadana de Delicias es un festival popular, antirracista y antifascista que se celebra una vez por año desde hace cinco años, exceptuando los años 2020 y 2021 por cuestiones sanitarias (véase [Territorio Delicias \(@TerritDelicias\) / Twitter](#)). En la Asamblea Delicias no solo intervienen vecinos del barrio, sino vecinos organizados en sindicatos de trabajadores (de diferentes sectores, entre ellos CGT enseñanza) que participan en charlas de diversas temáticas. En el 2019 el grupo de teatro del IES Avempace (barrio Picarral, Zaragoza) representó una obra que llevaba preparando tiempo, *El voto femenino*. La participación de la juventud es total en este festival, que dura dos días y que ofrece una variedad temática de charlas, conciertos de grupos locales de rap, exhibiciones deportivas de grupos que promueven un ocio alternativo sano a la ruina de las casas de apuestas y las drogas y experiencias vecinales y estudiantiles superadoras en el barrio. En esta iniciativa toman partido, a modo de cobertura de las actividades y apoyo asistencial, otras AAVV como la de "Delicias Viva" o la de "Manuel Viola", que es la más importante del barrio desde que se fundó en 1986, habiendo realizado labores importantes en materia cultural, sociolaboral y de atención a la tercera edad. Desde 2019 cuentan con un documento programático "Plan de Delicias" de más de 650 páginas donde radiografían las necesidades del barrio y, en las páginas 366 y 665 proponen unos talleres comunitarios interculturales [PLAN-DELICIAS FINAL-REDES_ENE2020.pdf \(avvdelicias.org\)](#) como una forma de conectar escuela y barrio a través de la AAVV.

momento, se va a fomentar el espíritu intercultural puesto que a los talleres tienen entrada libre todas las familias, no todos los estudiantes marroquíes sufren el racismo ni todos los marroquíes son protagonistas de actitudes racistas. Sin embargo, esto no es razón para no involucrar a todos, ya que en el estudiantado marroquí no afectado directamente existe un ataque indirecto ante el que se debe generar solidaridad y respuesta en bloque junto al estudiantado no marroquí que no realiza comentarios racistas pero que no debe quedarse impasible ante la situación, convirtiendo así el antirracismo en una cuestión de todos. En todo caso, el racismo es una generalidad en la mayoría de los centros de estudio, por lo que vamos a partir de que el grupo o es de 2º de ESO o superior, entendiendo que las claves que se van a proporcionar van en consonancia con los aprendizajes educativos que sobre los aportes de la presencia andalusí en la P.I se adquieren, aplicables a cualquiera.

Lo primero de todo será presentar el proyecto de la comunidad de aprendizaje, intentando que las sesiones sean de 19-20h, así pueden asistir más padres e intentando cuadrarlas en los días que más alumnos puedan venir. Las sesiones se realizarán una vez por semana durante el tercer trimestre, ya que a finales de mayo es cuando tiene lugar el festival en el barrio, y la asistencia no será obligatoria. Sin embargo, el profesor, en sus clases, comentará con antelación la idea del departamento para que los grupos que lleve estén al tanto y puedan comunicárselo a las familias. De todos modos, el AMPA estará enterado, y sus miembros participarán en los talleres si así lo desean. Asimismo, el PIEE participará como miembro de pleno derecho, pero no organizará la actividad, puesto que está más enfocado al ocio y tiempo libre. Aunque es un recurso municipal que diseña actividades culturales y formativas, es mejor que su papel ahí sea de motivación, parecido al mediador pero desde el punto de vista de que suele ser una figura querida por el estudiantado por su implicación en la organización de los equipos deportivos, talleres culturales y porque es una persona dinámica que tiene una capacidad de empatía alta. Por otro lado, se debe intentar garantizar la presencia de los delegados de los grupos. El delegado, como representante de los estudiantes, puede ejercer un papel importante en la intervención con sus compañeros, y por tanto su formación en el antirracismo es crucial para diseñar planes, en las juntas de delegados, para la mediación de conflictos y la eliminación de comportamientos racistas.

También contaremos con la presencia de tres vecinos, de las tres asociaciones barriales mencionadas antes, que se dediquen laboralmente a la educación, pero sin que vayan a estar en todas las sesiones ni que monopolicen el debate, en el sentido de que como es complicado que justamente también sean miembros de la comunidad educativa del centro, no vamos a generar la sensación, sobre todo en los alumnos, de que viene alguien “de fuera” a decirles cómo deben actuar, menos aún al principio cuando su percepción de la escuela en el barrio es difusa o inexistente, y tampoco es positivo porque pueden condicionar su respuesta por su veterana experiencia. Por último, y esto se dará solo en el caso de que exista presencia en el propio centro, tendrán derecho de asistencia aquellos alumnos, dentro de los grupos que constituyan el taller, que pertenezcan a organizaciones estudiantiles. Si existen alumnos miembros del Frente de Estudiantes, que es hoy en día el principal sindicato estudiantil combativo, será muy positivo garantizar su

asistencia debido a que en este sindicato existe un alto nivel de organización, crítica y autocrítica y constancia en el trabajo diario, algo fundamental para sostener la actividad del proyecto. Debe aclararse que la militancia aquí se caracteriza por un buen grado de intervención consciente, es decir, que no trata de imponer por la fuerza ideas ni restar autonomía a las decisiones del grupo, sino intentar orientar hacia posturas antirracistas que no se queden en hacer el vacío al que agrade al compañero, sino corregir de forma grupal tanto actitudes como respuestas. Los miembros de este sindicato expresan sus objetivos como los objetivos comunes de toda la comunidad educativa, y es esta una postura clave para hacer de enganche con las problemáticas laborales y vecinales y presentar la panorámica del racismo como un problema presente en todas las esferas de vida y, por consiguiente, apoyar la respuesta didáctica de la participación educativa en el festival como un pasito más en la concienciación general y la propuesta antirracista.

Como se trata de un proyecto donde hay una preparación (talleres) y una acción (charla), no vamos a pasar una por una las actividades en cada taller, puesto que correspondería a la línea 3 esto, sino señalar algunas perspectivas generales que den consistencia al proyecto y que permitan enlazar los resultados de los talleres con la realización de la charla, siempre desde la óptica de los aprendizajes curriculares alcanzados en todo este trabajo. Ante todo, debemos garantizar que, durante las sesiones, se trabajan las definiciones de multi/pluri/interculturalidad, para resaltar el cambio conceptual y actitudinal adecuado a la realidad migratoria, tanto en la vertiente socioeconómica como en la superestructural, la definición de racismo y antirracismo y entre una educación no racista y una educación antirracista para comprender tanto el engaño ideológico de la alteridad nacionalista y reconducirlo hacia posturas internacionalistas (en lo cultural) como, respectivamente, la diferencia contributiva entre una respuesta y otra, alcanzando mayor o menor grado de compromiso cívico-democrático; y la definición de la escuela en el barrio, con la ayuda del PíEE, los miembros de las AAVV y los estudiantes sindicados.

Otra de las claves fundamentales del proyecto será hacer que los propios alumnos reflexionen entre ellos, de igual modo que los padres, para evitar caer en la idea exacerbada de las fronteras. A través de los ejemplos históricos de otras culturas (como la hispanoamericana), intentaremos generar en los participantes una idea de normalización de los flujos migratorios como una constante histórica, es decir, como un movimiento que no siempre se produce bajo condiciones de bonanza económica sino que, precisamente en su mayoría, se da debido a la situación de grandes desigualdades mundiales. Para el estudiantado será importante adaptar estos análisis, poniendo de ejemplo la crisis de los refugiados y las migraciones marroquíes a España como una salida desesperada de unos países y zonas en constante conflicto, con unos niveles de pobreza elevados y unos servicios básicos muy escasos o nulos. Con las familias habrá que analizar más en profundidad el asunto, tratando la teoría de la interdependencia desigual para demostrar que, en la época actual, la migración adquiere unos ritmos y niveles superiores al pasado, realidad de la que no tiene culpa una gran masa inmigrante en cuyos países se dan casos de pobreza absoluta, donde los conflictos militares con muertes civiles

están a la orden del día y donde van pasando por campos de concentración hasta encontrar, si llegan, un lugar donde tener unos mínimos derechos como ciudadanos del mundo. Entonces, habrá que presentar la cuestión ya no como una obligación nacional, sino como una respuesta de espíritu y esfuerzo global ante esta situación de gravedad. Unido a esto, tendremos que saber explicar el papel engañoso que juegan muchos medios de comunicación para desterrar la idea de la expulsión indiscriminada del país, sabiendo conectar 3 cuestiones. En primer lugar, señalando que la recurrencia a la delincuencia y “vagancia” juvenil no es norma sino excepción en estos sectores y cuando se da, como se puede dar en cualquier ciudadano, es consecuencia de la falta de ocio sano y alternativo públicos en los barrios obreros y de la pobreza y “ghettización” de algunas zonas, no de los caprichos de una “generación perdida” como suelen llamarlo. Ante las graves condiciones laborales a las que se somete a la población inmigrante, que accede a los trabajos peor pagados, hay que saber explicar que la tirada a la baja de los salarios del resto no es porque aquellos ‘quiten’ puestos laborales, sino porque las empresas se aprovechan de su situación de vulnerabilidad para rebajarles las condiciones y generar desunión entre los trabajadores para evitar que se organicen contra estos y tantos otros atropellos. En segundo lugar, combatiendo la actitud racista en la que muchas personas se escudan, que tiende a denostar los criticables principios religioso-culturales y morales del islam con respecto a la mujer, pero no hacer autocrítica de la propia reproducción de roles de género en el hogar, algo que imitan los hijos con sus amistades y en clase, criticando el *hijab* desde un punto de vista irracional mientras sueltan comentarios machistas. En este caso, conociendo que tras la habituación de muchas mujeres a llevar el velo existe una influencia de opresión muy arraigada y difícil de eliminar de un día para otro incluso por los renegados de su propio pueblo, el factor clave será fomentar el respeto intercultural entendiendo que no se está atacando a la libertad individual de nadie si se ven estas vestimentas por la calle dado que el mundo es un crisol cultural donde los prejuicios no constituyen la mejor de las actitudes para legar a los hijos en su desarrollo. En tercer lugar, dado que España es un estado aconfesional y no católico, aunque la principal religión sea la católica, existe ese respeto y promoción cultural de otras creencias. Es menester hacer reflexionar al alumnado sobre la idea de libertad de creencia, que es un derecho fundamental para garantizar el valor cultural que cada creencia aporta a la sociedad (por ejemplo aporta, en la máxima de no representación de Alá ni Mahoma y en su desarrollo agrícola, el valor cultural de las figuras geométricas y del ataurique en el estilo mudéjar en España). Así, estamos evitando pensar sobre supuestos religiosos y nos centramos en la extracción cultural, que también es importante cuando hablamos de la comida de tres platos, la cartografía y la astronomía para calcular elíptica terrestre. Aquí, con los padres habrá que trabajar más a fondo porque pueden argumentar que en la invasión andalusí no hubo condescendencia y que los pactos con los condes fueron anecdóticos, pero lo cierto es que el orientalismo de las estructuras nuevas no devino en una afectación social, sino que provocó un progreso, tanto en el álgebra con la introducción del cero y de la numeración actual, como en la dieta con la adición de frutas y hortalizas y en la influencia aristotélica del pensamiento posterior, entre otras cuestiones

Con el apoyo del AMPA, del profesor y de los delegados, la comunidad de aprendizaje será un buen instrumento de apoyo a las tareas escolares entendiendo las diferentes situaciones. Esto significa que se intentará que nadie deje de ayudar a nadie porque entienda que su culturalidad es lo que le provoca los malos resultados o los desfases curriculares. La experiencia del trabajo entre los compañeros no solo ayudará a generar motivación y confianza para afrontar las tareas escolares conforme se vayan alcanzando éxitos, sino que permitirá a los alumnos ser más reflexivos con el contenido de las tareas cuando lleguen al aula por haber tenido las experiencias cooperativas previas. Además, en los talleres van a contar con las experiencias de los padres, aprendiendo aquellos que hasta entonces no habían podido ayudar a sus hijos y mejorando los conocimientos aquellos que pueden prestar apoyo en alguna materia concreta, ya sea por estar relacionada con sus oficios o ya sea por haber estudiado de jóvenes algo similar. Y en lo relativo a la consecución de los objetivos de autonomía, se debe hacer ver al alumno que las formas colectivas de trabajo son una herramienta que permite construirse un criterio mejor formado de las opiniones y conocimientos al expresarlo individualmente y que, a su vez, colabora en la configuración de esquemas mentales con pregunta histórica, orden de ideas, desarrollo de contenidos y conclusiones y dudas sin resolver. Lo que proporciona la comunidad de aprendizaje a todos es descubrir, entonces, que la tarea escolar es una tarea que se perfecciona diariamente y que no se reduce al ámbito del aula porque el instituto no es un edificio donde los conocimientos se recluyen o sirven para ser vomitados, sino que es un espacio que prepara para diferentes situaciones del futuro.

Como es un espacio democrático y de liderazgo compartido, el profesor y el mediador intercultural serán importantes para generar un ambiente de respeto y tolerancia. Se debe favorecer la comunicación entre los padres, que en muchas ocasiones dependiendo de sus lugares de trabajo no comparten apenas espacios con gente de otras culturas, y algunos pueden considerar que la función del taller es dar protagonismo a los marroquíes en un sentido excluyente, esto es, pensar que el proyecto es una manera de superponer una cultura a otra o dirigir la atención del profesorado solamente al alumnado inmigrante, con el peligro de crecer sentimientos de odio y falsas ideas generalistas de dedicación del sector público enteramente a lo extranjero. El punto clave aquí es conseguir que este espacio ruede como una máquina donde todas las piezas se complementan, donde las deficiencias internas se corrigen mediante el debate y donde se aplica a la forma de ver la Historia la competencia intercultural con el ejemplo concreto de la cultura árabe. La democracia interna y la dirección colectiva son una forma contestataria a las desigualdades del centro, pero en el fondo estas tácticas antirracistas forman parte de una estrategia ciudadana general de activación con los compromisos sociales fuera de este. Es entonces cuando cobra sentido la fuerza de las ideas frente a la pasividad o la violencia antirracista, mostrando que la educación y la fuerza del convencimiento a través de la palabra son las armas más poderosas que existen, dando a las familias indecisas y a los jóvenes confundidos la sensación de que la educación, así pues, sirve para algo más que comunicar y transmitir, y es agitar conciencias.

Por último, debemos asegurar que el trabajo fuera de las sesiones se va cumpliendo. El seguimiento a las tareas y la ayuda familiar son aspectos a autoevaluar en las rendiciones de cuentas que se vayan haciendo, así como la evolución de la interculturalidad y la mejoría de las relaciones humanas entre los participantes. El alumnado inmigrante debe mantener sus costumbres culturales, obviamente, pero debe comprender que la complicada situación que vivieron sus padres no ha de ser una barrera cultural para evitar que se relacione, sino una fuente de información para desvelar en el resto de compañeros la situación en el hogar de las familias migrantes y eliminar los pensamientos relativos a numerosas fiestas y jornadas de deambule por las calles. Cuando se observa esta cerrazón la figura del mediador y de los delegados tiene que aparecer y, pedagógicamente, mostrar que las ofertas de promoción cultural no responden a una escala de niveles donde la caridad actúa, sino a una oportunidad de intercambiar conocimientos para conocerse mejor entre sí. Si se interioriza esto, las rendiciones de cuentas son una herramienta horizontal donde no existen los amiguismos o favoritismos, pues al hacerse entre todos detectan de forma madura cuales son los problemas que impiden que X tarea se lleve a cabo, ahondando en la psicología del alumnado pues al conseguir que se exprese nos comenta qué le cuesta más entender (dentro de un espacio donde se siente respaldado y no tiene que verse obligado a responder por miedo a represalias o burlas de otros compañeros porque todos tienen algo que les es difícil).

Habiendo consolidado, a través de este proyecto, la ejemplificación de la situación de aprendizaje nº1 del currículo oficial de Geografía e Historia de ESO (LOMLOE), al menos en los apartados teóricos, de objetivos y de elementos curriculares involucrados, podemos decir que se adecúa a los objetivos ODS y de Un Mundo en Movimiento.²⁸ A partir de aquí comienza el trabajo no referenciado oficialmente pero que es igual de importante, y es el colofón (del curso) con la charla en el festival de “Territorio Delicias”.

La experiencia de trabajo en la comunidad de aprendizaje, como apuntábamos en el marco teórico, proporciona mejora en la capacidad oratoria, da confianza al estudiantado a hablar en público ante desconocidos (los padres de sus compañeros) y refuerza las ideas trabajadas. A la hora de presentarles la opción de dar esa charla, que se decidirá entre todos si continuar, el profesor, junto al visitante de la asociación de vecinos, darán confianza al alumnado puesto que probablemente sea la primera vez que hablan en público, y le ayudarán a elegir entre todos al portavoz de alumnos, mientras que, entre el profesor, los AMPAS y el mediador ayudarán a elegir al portavoz de padres. Si existe presencia de estudiantes sindicados, estos pueden ayudar a ampliar la información sobre la explicación del racismo y antirracismo o la ligazón entre la mejora de las tareas escolares una vez alcanzada la competencia intercultural. La figura sindical es muy importante para garantizar una postura común entre los compañeros para elaborar los materiales del ponente portavoz, y un trato honesto con la información además de generar sentimiento colectivo de seguridad. Además, es una figura que puede proporcionar un esquema coherente que relacione las problemáticas concretas del centro con las generales que pueda tener cualquier instituto, así como las barriales en torno al problema del

²⁸ Para visualizar la información v. pp. 35-37 [1d6cb4ad-4991-0e90-526d-fd2e798c0891 \(aragon.es\)](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246798)

racismo, adaptando el discurso a un público compuesto por vecinos que sean alumnos de otros centros y, así, puedan sentirse identificados con lo que se está contando en la charla. En todo caso, estas prácticas de orientación no van a tomar el carácter inoculativo, sino que parten de ejemplos en la vida de los estudiantes para acabar llegando a la conclusión.

Es importante que, en el día de la charla, la asistencia no sea solo de los miembros de la comunidad de aprendizaje, sino de cualquier miembro del centro, y que se pueda disfrutar de más actividades. Los ponentes, concretamente el estudiante, han de acudir cómodo y tranquilo al evento, si es posible hablando con antelación con las AAVV para realizar la charla al principio, porque es una forma de decirles a los estudiantes que pueden quedarse a todas las actividades de después ya que son parte de su aprendizaje y ocio ligado a este. En espacios culturales como estos también se aprende, porque los estudiantes perciben al profesorado de otra manera, como una persona más que está luchando por una interculturalidad y por acabar con esa injusticia que es el racismo. Son momentos distendidos donde el profesor puede aprovechar para conversar con los padres y para acercarse a sus alumnos y generar mayor confianza. El hecho de que sucedan estas interacciones no convierte al profesor en un amigo de sus alumnos, sino que convierte la desconfianza o timidez de estos hacia él/ella en una mayor apertura para tenerle como referente. Una vez los alumnos comienzan a ver a un profesor involucrado y no a una persona que va y viene solo para impartir clase, la perspectiva hacia la labor que desempeñan cambia, y se ven con más ganas e interés por saber su opinión sobre temas relacionados con la lección correspondiente, incluso opiniones embrionariamente políticas, y se encuentran más cómodos en el aula porque comienzan a darse cuenta de que las tareas del profesor no acaban cuando sale de clase, sino que son extensivas.

Un punto fuerte de participar en esta iniciativa ciudadana es que se fortalecen las relaciones escuela-barrio a través del contacto de las AAVV con el centro. Muchas veces, en los planes de red barrial que las AAVV diseñan, las referencias a la participación de los centros de estudio aparecen con el nombre del instituto, siendo detrás el PIEE el que se involucra (si hablamos de torneos de fútbol barriales o promoción de estudiantes con capacidades artísticas en certámenes en los centros cívicos). El asunto es que para todas estas iniciativas exista una fuente de movilización común que realmente ponga al instituto como centro dinámico, como un sitio donde los alumnos participan de las decisiones (no solo a través del consejo escolar) y los principios y actividades democráticas no acaben en el centro, sino que se expandan más allá. La ciudadanía democrática se expresa cuando se da una participación desde la base y no se satura la intervención comunitaria con la burocratización de los procesos reivindicativos que hay detrás de la interculturalidad, y es una forma, a fin de cuentas, contestataria con los canales ordinarios de expresión de la opinión. Las relaciones entre el instituto y el barrio pueden llevar a algunos alumnos a interesarse por el activismo, que es un paso adelante en la actividad intercultural, formando parte de bancos de alimentos, de asociaciones de vecinos, de iniciativas de promoción cultural, y esto es un ejemplo práctico de cómo puede transformarse su conciencia para entender que la juventud juega un papel protagónico de cambio social.

Finalizamos el apartado señalando que, obviamente, esto es de carácter experimental. Ya que las propuestas de este trabajo contemplarían una aplicación ideal de los principios del trabajo cooperativo, la realidad sobre la que actúan sería la de la mayoría de los centros de estudio, cuyos alumnos son en su mayoría de extracción trabajadora, y no en los centros privados donde existe una realidad muy distinta.

3. Conclusión general y valoraciones:

Los proyectos presentados a fin de superar los cuatro retos curriculares han pretendido ser una herramienta que permita establecer una red de conexiones entre el espacio educativo oficial, es decir, el instituto, con el entorno geográfico y geosocial circundante. Ver la educación de este modo significa querer ampliar la practicidad de la Historia basándonos en los ejemplos visuales que tenemos a nuestro alrededor, desde el trabajo social hasta la arqueología y vestigios arquitectónicos en nuestra ciudad, tras cuyo trabajo de gestión, reforma y difusión hay mucha gente. Se trata de un trabajo de campo que no solo genera conocimiento, sino que permite aprender a ser y aprender a aprender, y esto es así porque la Historia la ven así los alumnos de forma pragmática y dinámica, al contrario de cómo parecen percibirla como si la rueda del funcionamiento de las sociedades viniera marcada desde arriba. En las reflexiones del estudiantado dejaría de percibirse el producto de consumo del conocimiento, comenzando así por identificarse más sólidamente con el mantenimiento del patrimonio, la construcción de fuertes valores de igualdad social, el uso racional y selectivo de las potenciales enseñanzas de algunos soportes digitales y, sobre todo, hacerle interiorizar de forma consciente que en el desarrollo educativo participa toda la sociedad y que la retroalimentación es necesaria para mejorar la calidad de esta.

Con esto no nos referimos a que el alumnado sea el responsable de que el método de enseñanza debe recibir para que le motive lo que se le enseña, sino que precisamente es el docente el que debe mostrar predisposición e interés para ello. De la motivación del estudiantado puede surgir, también, el interés familiar al ver que el profesor no es igual que, en muchos casos, el jefe del centro de trabajo de los padres del alumno, y generándoles un tipo de confianza en la educación para el futuro que quizá habrían descartado por propias experiencias anteriores o justamente por considerar que la deshumanización productiva alcanza sin excusas a todos los sectores de la sociedad. La relación del productor-receptor, en este caso de información, es vista de forma simplista por muchas familias, lo que conlleva a desentenderse de la evolución de su hijo con respecto al entorno escolar como del entorno escolar en sí (actividades extraescolares, propuestas didácticas innovadoras, oferta lectora...) Entonces, combinar el estudio individual con las experiencias de las comunidades de aprendizaje puede ayudar a hacer más útiles los contenidos para un alumnado que aprende junto al resto de agentes con los que convive, conoce el trabajo de más agentes históricos que desconocía y le permite construirse a sí mismo de forma crítica, puesto que una persona no puede desarrollar una mirada crítica lo suficientemente potente ante la información que se le presenta si se limita a lo que subjetivamente, incluso objetivamente, puede analizar de forma individual.

Si hablamos de que el alumnado debe relacionarse con el entorno que le rodea para aprender el valor de la Historia de forma útil, no estamos diciendo que no lo haga en el propio entorno escolar. La finalidad de estos proyectos es potenciar las reflexiones del estudiantado en el aula, que es donde se observarán los avances y las cuestiones a mejorar colectivamente. Con esto nos referimos a que el profesor debe evitar que, en el transcurso

de estos proyectos, los estudiantes no pierdan el centro de referencia donde van a poder desenvolverse mejor en la puesta en común de lo aprendido. Si el profesor consigue que esto se de en el aula, será un éxito educativo pues habrá logrado que los alumnos discutan sobre sus prácticas externas en el aula y en el instituto, esto es, habrán dejado de considerar al instituto como un espacio incongruente con su vida diaria para pasar a ser un lugar, y el profesor un ayudante, que les toman en consideración frente a lo que ellos preconcebían. Si todos los proyectos vienen a ser colectivos, las discusiones generales para ver cómo avanzar a partir de los resultados revestirán trabajo cooperativo, que es el núcleo del aprendizaje activo.

Si resultan efectivos, básicamente servirán como ejemplo estos proyectos de cómo debe trabajarse para instalar unas dinámicas cooperativas en el aula. La motivación generada a través de estos proyectos permitirá al estudiantado tomarse más “profesionalmente” su papel en el aula y ayudándole a tomar la iniciativa en cuestiones que quizá anteriormente requerirían de la intervención del profesor, como corregir comentarios racistas o actitudes machistas. Se trata de un paso pequeño en un avance histórico, gestionado por el propio alumnado consciente de su papel en la Historia para construir ciudadanía democrática en presente y futuro, por ejemplo. Otra de las ventajas que los potenciales buenos resultados pueden otorgar es el autocontrol en la sobreinformación que ofrecen las TICs, habiendo trabajado correctamente los proyectos primero y último, y esto viene a ser así por la discusión por las fuentes consultadas, que representa verazmente una actitud cooperativa de crítica constructiva en la selección. En definitiva, todas estas novedades podrían ser posibles si entendemos que a fin de cuentas van a ser los estudiantes los que se identifiquen con los valores y formas de actuación mediante una adopción naturalizada tras todas las experiencias de aprendizaje. Por eso el aula debe ser, tras cada proyecto de este tipo, el espacio definitivo donde tomen posición ante lo observado y discutido en el exterior. De esta forma podremos decir que se direccionan hacia tal o cual pensamiento habiéndolo discutido finalmente entre ellos.

Hay una actitud que puede surgir, en medio de las actividades o al término de estas, que me ha resultado especialmente significativa, y es la tendencia al asociacionismo. Como se nos presenta una realidad curricular general que no toca la raíz del problema en el sistema educativo con respecto a la funcionalidad específica de la educación, el alumnado, que se encuentra en una edad de rebeldía contra lo establecido y que vive una época de intensa protesta contra las desigualdades, puede llegar a sentirse insatisfecho con que la discusión comience y acabe en el aula. Especialmente con respecto a la cuestión feminista y antirracista, puede darse el caso de que, motivados por el poder de grupo que da el trabajo cooperativo y sentirse escuchados y partícipes de una educación que ellos también construyen, pueda dirigirse ese interés hacia el ámbito activista. Partiendo de la base de que política e historia están profundamente relacionadas, no es tarea del profesor instigar directamente a estas prácticas, pero su método, sus valores y su forma de entender el mundo en estos proyectos quizá sí o no pueden ser causantes de un incremento de las inquietudes de sus estudiantes hacia este tipo de participación. En el caso de que se produjese, una buena actitud sería la de apoyo y participación del

docente ante una estructura no creada por él, ya no por el hecho de predicar con su ejemplo de valores teóricos de igualdad, sino porque tanto el asamblearismo como la militancia sindical en esos valores constituyen un ejercicio de elevación de conciencia. Esto significa que el alumnado pasa de cierta libertad conseguida al reflexionar más críticamente en grupo, a organizarse cooperativamente para luchar contra las situaciones concretas de desigualdad que existen en su centro. Es esta, pues, una forma más consciente de entender su posición en el mundo y de practicar su compromiso cívico. Se trata de un pequeño apunte, pues su desarrollo pertenecería a otro tipo de trabajo, pero es importante señalarlo porque es una reacción juvenil que debe preverse y saber cómo actuar para evitar disminuir el nivel de motivación conseguido o reducir su capacidad.

En todo el recorrido que caminamos junto al estudiantado, también le enseñamos cómo desenvolverse en diferentes ámbitos de relación social. Una conclusión importante al respecto, derivada del trabajo cooperativo y del aprendizaje-servicio, es que el alumnado desarrolla la capacidad de organización mental de las ideas y de la oratoria, que es un paso en afrontar ciertas situaciones que se les van a presentar posteriormente en la vida. En todos los proyectos tratados se combina el saber estar con saber emplear la capacidad oratoria ya no solo para expresar el resultado de sus investigaciones y experiencias, sino también para sostener debates y saber defender sus reflexiones, no solo exponerlas.

La oratoria no es una herramienta para hacer uso de la petulancia, sino una forma de solidificar una defensa argumental. Por ello, cabe el riesgo de que el alumno pueda hacer uso de la horizontalidad situacional en las comunidades de aprendizaje, por ejemplo, para aplicar su desarrollo oratorio hacia una actitud contestataria en el hogar. En este caso, debe enseñársele el desarrollo de esta capacidad como algo en lo que el entorno del alumno ha ayudado, ya que no es algo adquirido innatamente por este, y es algo que se sigue construyendo a través de la comunicación respetuosa y la necesidad de mejorar la calidad de las discusiones con las amistades o la familia, tanto si son de solucionar conflictos como si se trata de conversaciones que aporten conocimientos nuevos. El caso es que se vea como una forma de saber expresar con mayor claridad los conocimientos para mejorar la comunicación y saber resolver problemas determinados.

Por último, y concerniente a la figura del docente como miembro de una comunidad, es de comentar que tanto estos como cualesquiera que sean los retos, sean tratados de forma colectiva con el resto del profesorado correspondiente, que, si bien en ocasiones se hacen, muchas veces quedan en iniciativas individuales. El trabajo ordenado, interdisciplinar si toca, y con interés por ir mejorando poco a poco el método, es un acicate que perfecciona la sostenibilidad de prácticas que fomenten el aprendizaje activo. Por ejemplo, el profesorado debe conocer también las estructuras culturales, asociativas y sociales del entorno, y en colectivo promover la relación del centro con estas para fabricar un tejido asociativo con reivindicaciones comunes que permitan en la vida real dar sentido práctico a los valores educativos. La máxima conocida como *El profe luchando también está enseñando* no se queda en una consigna vacía, sino que expresa el profundo querer

de una educación mejor. Si tratamos de buscar la respuesta a ¿por qué no puede desarrollar todo profesor una actividad innovadora que trate la didáctica del *Discovery Tour* de Assassin's Creed en el aula? encontraremos que muchas de las frustraciones del profesorado base por el aprendizaje del alumnado responden a factores externos a su voluntad y a la de aquel. Por eso, barajar propuestas que impliquen más activamente a los agentes educativos es, primero una forma de hacer historia, segundo una forma de hacer verdaderamente críticos a los alumnos, y tercero una alternativa a que ellos mismos puedan decidir sobre la construcción de su aprendizaje y su formación superior.

4. Bibliografía:

- Aguado Agudo, G. (2019) *La didáctica de los videojuegos en las CCSS: Experiencias con la saga Assassin's Creed*. Trabajo de Fin de Máster de Educación. Zaguán. UNIZAR. [10/12/2022]
- Aguirre Romero, J.M. y Roblas Martín, S. (2011). "Multiculturalidad en el aula: un problema de comunicación integral", en *Revista Educación y Futuro* 24, pp 85-100. [28/11/2022]
- Alberca Rodríguez, G., & Ortiz Cermeño, E. (2019). La ausencia femenina en secundaria. Un camino hacia la igualdad de género. *Universidad y Sociedad*, 10(6), 48-55 [10/12/2022]
- Alonso Blázquez, F. (2002) "El cine como asignatura en el bachillerato". *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, UAM Madrid, Nº31, pp 107-114. [16/11/2022]
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Ed. Edebé, Barcelona.
- (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Ed. Morata S.L. Madrid.
- Álvarez Álvarez, E. (2012). *El cine como recurso para la enseñanza de la Historia: una propuesta práctica para 1º de Bachillerato*. Trabajo de Fin de Máster de Educación, UNIR. [22/11/2022]
- Badanelli, Ana M^a. "Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica" en *Revista Brasileira de História da Educação*. Vol 20 (2020). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e10> [23/11/2022]
- Berardi, Santiago Hernán, Osorio Maximiliano (2017). *Nada es Verdad, Todo está permitido. La saga Assassin's Creed como nueva forma de aprender Historia*. XVI Jornadas Inter Escuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. [9/12/2022]
- Bermúdez Briñez, N. (2008). "El cine y el vídeo: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la Historia". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº13. Universidad de los Andes, Venezuela, pp 101-123. [20/11/2022]
- Bernabé Villodre, María del Mar (2012). "Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales". *REIFOP*, 15 (4), pp 79-88. [6/12/2022]
- Burke. P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Ed. Crítica, Barcelona.

- Bustos Betanzo, P. (2021). “Educación artística: el cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en el aula”. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas para el 2021*. Buenos Aires, 2010. [18/11/2022]
- Cadaveira, Gabriela C. y Cañueto, Gladys N. (2014). “Los profesores de Historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente?” en *Entramados: educación y sociedad*, nº1 pp 277-290. [5/12/2022]
- Calderón Rivera, E. (2018) “El lugar de lo emocional en la construcción del racismo y la discriminación”. *Revista TEFROS*, Vol. 16, N° 1, enero-junio: 109-126.
- Campillo Unamunzaga, A y Casado Rigalt, D. (2022). “Una historia interactiva: los videojuegos como herramienta didáctica en las clases de secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*. 23. Pp 177-208. [4/12/2022]
- Ceciliano Gil, M., Feria Acosta, L., González Caracuel, J., y Orta Torilo, S. (2013). “La motivación en los diferentes contextos educativos en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 106-110. [7/12/2022]
- Díez, M^a C (2015). “Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad”. *Clío. History and history teaching*, 41. [11/12/2022]
- Díez, M^a C. y Fernández Valencia, A. (2019). “Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género”, *Clío. History and history teaching*, 45, 1-10. [12/12/2022].
- Díez, M^a.C. y Fernández Valencia, A. (2021). “Perspectiva de género de las aulas de Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a resistencias presente”. *Revista Iber*, 103, pp. 43-50. [12/12/2022]
- Doñate Campos, O y Ferrete Sarria, C. (2019). “Vivir la Historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. 36. Pp 47-60. [3/12/2022]
- García Raffi, X. y Lerma Sirvent, B. (2013). “Cine y educación”. *Archivo de arte valenciano* nº94, pp 381-392. [20/11/2022]
- Gómez Carrasco, Cosme J y López Martínez, Ana M^a. “Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. En *Revista Enseñanza de las CCSS* Vol. 13 (dic. 2014). [23/11/2022]
- Gracia Guinovart, G. (2020). *El uso didáctico del cine y la Historia en el aula de Secundaria: una aproximación hacia la Edad Media a través de la pantalla*. Trabajo de

Fin de Máster del Máster de Educación, Repositorio Zaguán, Universidad de Zaragoza. [12/11/2022]

- Hernández Ruiz, J (Coord. 2021). *Guía turística de la Celtiberia: un país imaginado*. Ed. Prames, Zaragoza.

- Ibagón Martín, Nilson, J. (2018). “Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la Historia. Análisis desde la producción investigativa” en *Educación y Ciudad*, nº35 pp 125-136. [10/12/2022].

- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de educación*, 363, 282- 308. [13/12/2022]

- Lozano Estivalis, M., Traver Martí, J.A y Sales Ciges, A. (2016). “La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de un cambio socioeducativo” en *Aularia: revista digital de comunicación*. Vol 5, nº2 pp 13-20. [7/12/2022]

- Marolla, J. (2019). “Perspectiva de los y las profesoras de didáctica de las ciencias Sociales ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema”, *Clío. History and history teaching*, 45, 124-138. [13/12/2022]

- Marolla, J. (2021). Mujeres, historia y su enseñanza. Evaluación y propuesta en didáctica, *Revista Iber*, 103, pp. 19-24. [14/12/2022].

- Martínez Quiroga, J.A. (2015). *El cine como recurso para la didáctica de la Historia*. Trabajo de Fin de Máster de Educación. UMA. [13/11/2022]

- Monsalve Lorente, L y Ruiz Romero, M.J. (junio 2021). “Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico” *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, pp 150-166. [22/11/2022]

- Navarro Martínez, O. et alter. (2020). “(Inter/Multi) culturalidad en el aula” en Von Feigenblatt, O.F y Peña Acuña, B. *Perspectivas españolas en la Educación: mejores prácticas para el SXXI* Ed. Catholic University of New Spain, Miami, FL (EE. UU.). Pp 1-22.

- Nuño Yagüe, J. (2021). *La Ausencia de las mujeres en el currículo de CCSS. Alternativas educativas para su inclusión*. Trabajo de Fin de Máster de Educación. Zaguán. UNIZAR. [14/11/2022]

- Pachón Ramírez, A. (1983). “Cine y educación: aspectos interdisciplinarios” *Revista de Educación Campo Abierto*. nº2 pp 107-116. [20/11/2022]

- Pantoja Chaves, A. (2010) “La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia”. *Tejuelo*. Nº9 pp 179-194. [5/12/2022]

- Pereira Domínguez, M^a Carmen. (2005). “Cine y educación social”. *Revista de educación*, nº338, pp 205-228. [21/11/2022]
- Pereira Domínguez, M^a Carmen y Marín Valle, M^a Victoria. (2002). “Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria Obligatoria”. *Revista Teoría de la Educación*, 13, Ed. USAL, pp 233-255. [20/11/2022]
- Quintero Mora, D.L. (2018). “Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos: Investigación y experimentación del juego Assassin’s Creed Origins, para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo Egipto”. *Clío*, 44 pp 54-81. [9/12/2022]
- Rodríguez Terceño, J. (nº esp. marzo 2014). “El cine en las aulas”. *Revista de Historia y Comunicación Social de la UCM*. Vol 19, Madrid, pp 565-574. [18/11/2022]
- Roldán Reche, A. (2021). “La gamificación en las ciencias sociales en un contexto educativo en transformación”. *GeoGraphos: Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. 12. Nº 139. 162-192. [4/12/2022]
- Rosenstone, R.A. (2005). “La historia en imágenes, la historia en palabras”. *Revista Internacional Istor*. Nº20 pp 91-108. [16/11/2022]
- Rubiera Cancelas, C., Álvarez Fernández, M., del Cueto, F., Díaz Álvarez, J. y Muñiz Sánchez, J. “La Historia de las Mujeres y su enseñanza en el aula” en Ribera Puchades, J.M y Sáenz de Jubera Ocón, M. coords. (2022). *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. Ed. Universidad de La Rioja, pp 11-22. [27/11/2022].
- Saavedra-Mitjans, H. “¿Dónde están las mujeres? Análisis de la presencia/ausencia de las mujeres en la historia contemporánea en los manuales de educación secundaria” en Llacuna, A, y Saavedra, H. (coords.) (2017). *Experiencia e Historia en la contemporaneidad. Historia pensada, historia enseñada y memoria histórica. Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*. Vol. I. Ed. Dpto de Historia Moderna y Contemporánea de la UAB, Barcelona, pp 283-303. [28/11/2022]
- Sáenz del Castillo, A., (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículo escolar y Libros de Texto: una relación problemática, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 43-59.
- Sánchez Segovia, Á. y Colomer Rubio, J.C. (2017). “Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas”. *Clío*. 44 (Ejemplar monográfico). [5/12/2022]

- Simón, M.M., Ortíz, E. y Férrez, M. (2013). “Historia de mujeres y trabajo. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria”. *Clío* 39. [29/11/2022]
- Solórzano Solórzano, S y Candela García, F. (2014) “La familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adolescentes” en *Sinapsis: la revista científica del ITSUP*, Vol.2 n°5 [8/12/2022]
- Sorlin, P. (2005). “El cine, reto para el historiador” *Revista internacional Istor*. N°20, pp 11-35. [16/11/2022]
- Téllez Alarcia, D. e Iturriaga Barco, D. (2014). “Videojuegos y aprendizaje de la Historia. La Saga Assassin’s Creed” en *Contextos Educativos* 17 pp 145-155. [8/12/2022]
- Valls Montés, R. “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico” en *Clío y Asociados: La Historia enseñada* (2007) N°11. Pp 11-23. [23/11/2022]
- Varela Varela, V. y Sánchez Amboage, E. (2022). “Nuevas vías de marketing turístico: La figura del videojuego como medio de promoción turística de un destino”. *Revista Atlántica de Economía*. Vol 5. N°1. [5/12/2022]