

# **La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica**

Diego García Monteagudo, Nancy Palacios Mena,  
Liliana A. Rodríguez y Carlos Fuster García.  
(Coordinadores)

 NAUlibres

Este estudio pertenece al proyecto emergente “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Consellería d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.



Los contenidos recopilan los resultados de investigación de las I Jornadas Internacionales de Investigación e Innovación Docente, “Representaciones del saber ciudadano y praxis escolar en pro de la sostenibilidad: universidad y escuela frente a la enseñanza de problemas socio-ambientales”, celebradas en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, los días 29, 30 y 31 de marzo de 2022

Los autores, 2022

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82.

C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Podiprint

ISBN I 3: 978-84-18047-88-6

Depósito Legal: V-3172-2022

Nau Llibres apoya las leyes de propiedad intelectual que protegen a los creadores de contenido, fomentan la diversidad de ideas, estimulan la creatividad y favorecen el desarrollo de nuestra sociedad. Gracias por comprar una edición autorizada de este libro y por no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin autorización previa. De esta forma, usted está respaldando a los autores y permitiendo que Nau Llibres continúe publicando libros. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 27204 45).



# Índice

Presentación. La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica.....	11
<i>Diego García Monteagudo, Nancy Palacios Mena, Liliana A. Rodríguez y Carlos Fuster García.</i>	
Referencias bibliográficas .....	16

## **PRIMERA PARTE: La aportación de la conciencia geográfica para la consecución de derechos ciudadanos**

Cap. 1. La enseñanza del paisaje en educación infantil mediante estímulos .....	21
<i>Madeline Croonenberghs Moll</i>	
1. El paisaje: su representación para una didáctica socio-ambiental.....	21
2. El método de trabajo .....	26
2.1. El contexto y el diseño de la intervención .....	26
2.2. La concreción curricular: objetivos y contenidos de aprendizaje .....	27
2.3. Métodos y estrategias didácticas .....	28
3. Resultados de la intervención.....	30
4. Conclusiones.....	33
Referencias bibliográficas .....	34
Cap. 2. Una mirada constructiva a la realidad: los ODS en educación infantil. Una propuesta de promoción de la conciencia socio-ambiental....	37
<i>María Benavent Puig</i>	
1. La educación en valores: un camino hacia un auténtico desarrollo sostenible.....	37
2. De la teoría a la práctica.....	40
2.1. Método de trabajo .....	40
2.2. Propuesta de intervención didáctica: “Actuamos en el presente, pensando en el futuro” .....	41
3. Aprendizajes esperados: resultados de la intervención .....	44
4. Valoración crítica.....	50
Referencias bibliográficas .....	52

### Cap. 3. La formación inicial en el grado de educación primaria: hacia el liderazgo docente con propuestas de geografía, ciudadanía y sociedad..... 53

*Rocio Vila Soriano, Aarón Salvador Palomar y Benito Campo País*

1. Introducción. El tránsito hacia un compromiso docente propio.....	53
2. Perspectivas docentes en el Grado: de las expectativas iniciales a la definición de un modelo propio .....	55
2.1. Deconstruyendo los mitos docentes .....	57
2.2. Construyendo el modelo docente propio .....	58
3. Generar liderazgo docente mediante proyectos de Geografía y Ciudadanía.....	61
3.1. Aplicación escolar a un problema del espacio público: Villar y su pista.....	62
3.2. El entorno rural como medio para la ciudadanía .....	65
4. Reflexiones finales .....	67
Referencias bibliográficas .....	68

### Cap. 4. Docente de las ciencias sociales como agente de cambio en el S. XXI. Un análisis desde el geoforo iberoamericano..... 69

*Pedro Reina Martín*

1. Introducción .....	69
2. OCDE, Consejo de la Unión Europea, LOE, LOMLOE y Currículo básico.....	71
3. Foro 28 del Geoforo.....	75
4. Conclusión.....	80
Referencias bibliográficas .....	83

### Cap. 5. Professorat per la sobirania alimentària: Com pot el professorat esdevindre un agent de canvi incorporant la sobirania alimentària a les aules?..... 85

*Anna Muñoz i Gil*

1. Introducció .....	85
2. L'Educació alimentària com a eix d'una educació crítica i transformadora.....	86
3. El professorat com a agent de canvi per la sobirania alimentària.....	89
4. La sobirania alimentària com a eina per a una educació crítica i transformadora....	91
5. Conclusions .....	97
Referències bibliogràfiques .....	97

Cap. 6. El professorat com agent de canvi als horts escolars..... 99

*Juan Ramón Durá Ballester*

1. Aportacions d'un hort escolar.....	101
2. Agricultura ecològica i els seus valors educatius .....	103
3. Planificació i organització de l'hort escolar .....	103
3.1. Dissenyar la plantació .....	103
3.2. Sembra/plantació.....	104
3.3. Diferenciació dels cultius segons el regatge.....	104
3.4. La recol·lecció .....	104
4. Continguts i activitats de geografia de tercer ESO .....	105
5. L'educació ambiental.....	106
6. Menja't Orriols i integració al barri d'Orriols .....	108
7. Alimentació saludable i mercat de proximitat.....	109
8. Competències .....	111
9. L'hort escolar en la geografia i la història .....	111
Referències bibliogràfiques.....	113

Cap. 7. Recursos y experiencias en sostenibilidad y salud ambiental en un centro de educación secundaria..... 115

*Nuria Álvaro Mora*

1. Sostenibilidad y Salud Ambiental.....	115
2. Características y planificación de recursos en Salud Ambiental .....	117
3. Recursos y experiencias en Sostenibilidad y Salud Ambiental.....	119
3.1. Recursos y experiencias en 1º ESO .....	119
3.2. Recursos y experiencias en 3º ESO .....	127
4. Valoración de los recursos y experiencias.....	129
Referencias.....	129

Cap. 8. La reflexión docente como puente para el cambio educativo:..... 131  
Desafíos y obstáculos para abordar la conciencia geográfica en el aula.

*Evelyn Viviana Ortega Rocha*

1. Introducción .....	131
2. Referentes teóricos .....	132
2.1 La reflexión docente en la didáctica de la geografía.....	132
2.2. La conciencia geográfica en la enseñanza de la geografía.....	134
3. Metodología.....	136
4. Resultados.....	137
5. Conclusiones.....	143
Referencias bibliográficas .....	144

## SEGUNDA PARTE: La interpretación del currículo y la enseñanza crítica de los problemas ciudadanos

### Cap. 9. La organización del currículo en ámbitos. Un desafío profesional 149

*José Ignacio Madalena Calvo*

Introducción.....	149
1. La selección del profesorado.....	153
2. Las asignaturas que integran cada ámbito .....	154
3. La organización de los grupos .....	155
4. La coordinación del profesorado.....	156
5. Los materiales curriculares .....	158
6. La formación del profesorado y la disponibilidad de materiales curriculares.....	159
7. Algunas enseñanzas de la implantación de los ámbitos.....	160
Referencias bibliográficas .....	161

### Cap. 10. La codocencia en el ámbito sociolingüístico de 1º ESO:

#### REpensando la educación, iniciando un cambio. .... 163

*Andrés Álvarez, Juan Iranzo, María Macario, Eva M<sup>a</sup> Merlos,*

*Mónica Máñez y M<sup>a</sup> Teresa Pomer*

Introducción.....	163
1. Antecedentes.....	164
2. Planteamientos iniciales y dificultades para afrontar el cambio .....	165
3. Organización de los contenidos en el ámbito sociolingüístico.....	166
4. Metodología, recursos, actividades e instrumentos de evaluación utilizados .....	169
5. Repercusiones de la codocencia en la práctica docente .....	179
6. Experiencia del alumnado .....	180
7. A modo de conclusión .....	180
Referencias bibliográficas .....	181

### Cap. 11. Possibilitats d'un llenç en blanc: àmbits i projectes..... 183

*Odiel Galán Olcina i Sara Fita Esteve*

El canvi paradigmàtic com necessitat per a crear consciència ciutadana .....	183
1. L'àmbit sociolingüístic a Carlet .....	185
1.1. Objectius.....	186
1.2. Planificació i aplicació.....	186
1.3 Identitat docent i l'evolució del projecte.....	190
2. La ràdio del Parra. Projecte "Espais per la Igualtat" .....	192
2.1. Objectius.....	194

2.2. Planificació i aplicació.....	195
2.3 Identitat docent i evolució del projecte.....	197
3. Conclusions .....	199
Referències bibliogràfiques .....	199

Cap. 12. La importancia de la acción tutorial en los centros de compensación educativa. El profesorado como agente de cambio: el proyecto Bloemen..... 201

*Laura Laborda Martínez y Mar Alcalá Mellado*

1. Introducción .....	201
2. Barrio donde se lleva a cabo el proyecto .....	202
3. El centro educativo .....	204
4. ¿Qué es el proyecto Bloemen? .....	206
4.1. Perfil del grupo .....	208
4.2. Objetivos.....	209
4.3. Resultados del proyecto .....	209
5. Más allá del proyecto Bloemen: líneas de actuación en grupos complejos .....	210
5.1. Vínculos y cohesión: creación de una identidad .....	210
5.2. Características del profesorado .....	214
6. Conclusiones: qué hacer en un aula compleja .....	215
Referencias bibliográficas .....	216

Cap. 13. Los docentes de Ciencias Sociales ante los temas históricos conflictivos: un estudio de caso ..... 219

*Alba María Boix Vicente*

1. Posicionamiento teórico .....	220
1.1. Género y enseñanza de las Ciencias Sociales .....	220
1.2. El profesorado como motor de cambio en materia de igualdad .....	221
2. Finalidades perseguidas .....	222
3. Metodología e instrumento de investigación.....	222
4. La docente.....	223
5. Análisis y resultados.....	224
5.1. Concepciones acerca de las finalidades de la historia enseñada.....	224
5.2. Concepciones acerca de los temas históricos – conflictivos dentro del aula ...	225
5.3. Concepciones acerca del género y la didáctica de la Historia .....	227
6. Conclusiones.....	229
Referencias bibliográficas. ....	231

Cap. 14. La enseñanza del imperialismo desde la inclusión,  
el pensamiento crítico y el conocimiento integral..... 235

*Sara Armero Hernández*

1. Origen y concepciones de los grupos pr4. La importancia del contexto educativo 235
2. El ámbito socio-lingüístico en los grupos pr4 y la enseñanza del imperialismo ..... 239
3. El imperialismo ayer y hoy. El trabajo por proyectos a través de problemáticas socialmente relevantes..... 243
4. La importancia de construir una nueva educación ..... 248
- Referencias bibliográficas ..... 249

Cap. 15. Arqueología y patrimonio como territorio interdisciplinar  
para la innovación en el trabajo por ámbitos. 1º de ESO del IES Malilla  
(Valencia)..... 251

*Paula Jardón Giner*

1. Introducción ..... 251
2. Bases teóricas para la innovación dentro del programa por ámbitos de la Generalitat Valenciana ..... 252
3. Acciones ..... 257
4. Resultados ..... 258
5. Conclusiones y prospectiva..... 262
- Referencias bibliográficas ..... 262

Cap. 16. La enseñanza en las aulas de historia de 2º de bachillerato:  
profesor, manuales, apuntes y trabajos del alumno. Estudio exploratorio.  
¿Qué podemos aprender? ..... 265

*Nicolás Martínez Valcárcel, Martha Ortega Roldán y Graciela María Carbone*

1. Introducción ..... 265
2. El tema “Las Cortes de Cádiz”: los apuntes-esquemas del profesor ..... 267
3. El tema “Las Cortes de Cádiz”: el manual Santillana ..... 268
4. El tema “Las Cortes de Cádiz”: la relación entre los apuntes-esquemas del profesor y el manual ..... 272
5. El tema “Las Cortes de Cádiz”: El trabajo de la participante ..... 273
6. El tema “Las Cortes de Cádiz”: la relación entre el trabajo de la participante y los apuntes-esquemas y el manual ..... 274
7. El tema “Las Cortes de Cádiz”: los diálogos entre el profesor y la participante..... 276
8. Algunas reflexiones ..... 277
- Referencias bibliográficas ..... 278



## **Presentación**

# **La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica**

Diego García Monteagudo, Nancy Palacios Mena,  
Liliana A. Rodríguez y Carlos Fuster García.

La capacidad crítica del profesorado se está cuestionando en un contexto global y de avance de un modelo neoliberal, que intenta influir sobre una serie de políticas que amenazan el carácter público de los servicios, entre ellos la educación. Educación y enseñanza de problemas sociales y ambientales ha sido un binomio cuasi utópico en la praxis de las ciencias sociales (García Pérez, 2021), por más que desde la formación del profesorado y algunos proyectos de renovación pedagógica se haya insistido recurrentemente en una enseñanza atenta, crítica y comprometida con la realidad de la ciudadanía (Fuster, García Monteagudo y Souto, 2021).

La ciudadanía está inmersa en un contexto de incertidumbre cuyo futuro está condicionado a su capacidad para resolver problemas de índole político, económico y social. Esas problemáticas tienen su reflejo en la cotidianidad de las aulas escolares y pueden abordarse mediante un tratamiento multidisciplinar, al que no es ajeno la didáctica de las ciencias sociales. Como sabemos quienes nos dedicamos a la formación del profesorado, las relaciones sociales están condicio-

nadas por una representación social, producto de unas pautas de consumo de ese modelo neoliberal que afecta al comportamiento de las personas (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022). De hecho, se ha demostrado que las personas actúan en base a un sentido común que reproduce las orientaciones de la ideología dominante (Sobrinho e Diniz, 2019). Basta con preguntarnos a nosotros mismos sobre nuestros hábitos de consumo y ocio para incitar una profunda reflexión sobre el comportamiento ciudadano y sus posibles consecuencias a escala glocal.

Desde el ámbito educativo, el sentido común, objeto de estudio de la teoría de las representaciones sociales, nos explica cómo se naturalizan una serie de estrategias docentes mediante la ejecución de un sentido práctico. Ese sentido práctico implica un conjunto de decisiones pedagógicas bastante acordes con la representación de la sociedad y de las disciplinas escolares, como algunos estudios han demostrado para el caso de la enseñanza de la geografía y la historia (Palacios, 2019; Parra, 2019; Rodríguez, 2018; Souto y García Monteagudo, 2019). En el caso que nos ocupa, este libro da buena cuenta del sentido común que se está “imponiendo” para incorporar los principios de la sostenibilidad y la Agenda 2030 a la educación básica, siendo el mismo profesorado un agente activo que intenta cuestionarse por ese sentido práctico y reflexiona sobre propuestas didácticas desde una praxis escolar crítica.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, esta obra recopila dieciséis experiencias didácticas que han sido experimentadas en la educación básica (etapas de infantil, primaria y secundaria) y muestran la preocupación de un grupo de profesorado por contribuir a una ciudadanía activa, participativa y comprometida con los problemas sociales y ambientales que se recogen en la mayoría de los planteamientos de la Agenda 2030, en un contexto de elevado consumismo y degradación del planeta (crisis ambiental y económica, cambio climático, conflictos bélicos...). El contenido de esos dieciséis capítulos es parte del proyecto “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Consellería d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

En concreto, la totalidad de la obra recoge las comunicaciones presentadas en las I Jornadas Internacionales de Investigación e Innovación Docente, “Repre-

# PRIMERA PARTE:

## **La aportación de la conciencia geográfica para la consecución de derechos ciudadanos**



## Cap. I.

# La enseñanza del paisaje en educación infantil mediante estímulos

Madeline Croonenberghs Moll

*Maestra en Educación Infantil.*

## I. EL PAISAJE: SU REPRESENTACIÓN PARA UNA DIDÁCTICA SOCIO-AMBIENTAL

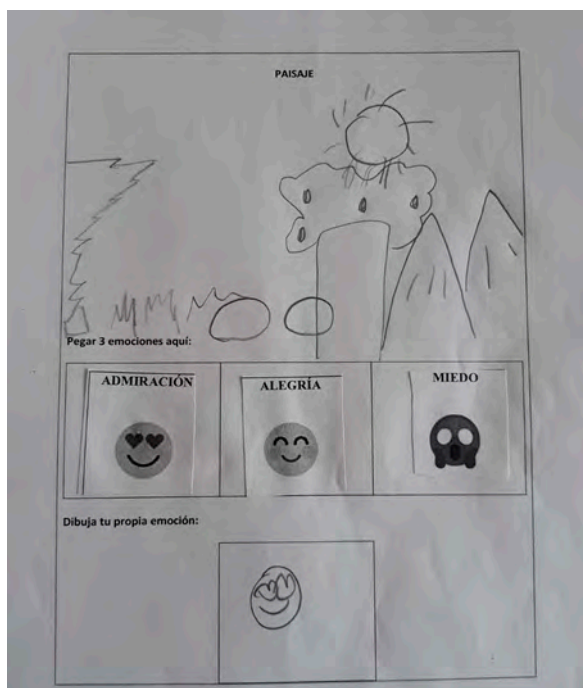
El paisaje está presente en el lenguaje cotidiano durante la infancia y desde los primeros años de escolaridad el alumnado va formando una representación de este concepto. Es un vocablo asociado a otros como la naturaleza y la belleza, que identifican con áreas bonitas, incluso no exentas de un cierto grado de idealización. La espacialidad del paisaje explica que el alumnado identifique esas zonas con ejemplos empíricos, en concreto con unas formas y contenidos que ha interiorizado como resultado de la observación, la contemplación y la participación en actividades cotidianas (Cavalcanti, 2022). Por ejemplo, cuando los niños y niñas visitan un río, un parque o cualquier espacio público, están formando una representación del paisaje que son capaces de expresar mediante su propio lenguaje, ya sea verbal o pictórico. Las representaciones pictóricas son especialmente relevantes en la etapa de Educación Infantil, pues ayudan a plasmar visualmente el pensamiento de los niños y niñas (Ortiz, Prats y Baylina, 2012), como se hace patente en este capítulo.

Los estudios de paisaje han destacado la degradación del medio ambiente como factor primordial para desarrollar investigaciones que acerquen al alumnado al medio natural, otorgándose una menor importancia al valor del paisaje como constructor de identidades (Hernández y García de la Vega, 2022). De hecho, son dos visiones interrelacionadas en tanto que la antropización abusiva de los paisajes supone una amenaza al derecho legítimo de la ciudadanía para conservar las identidades. Así es como han surgido el patrimonio o los paisajes-patrimonio (Gómez-Mendoza, 2013), cuyo enfoque didáctico permite valorar los paisajes como lugares vividos o experimentados directamente por la población que los habita o los experimenta de primera mano. En este sentido, es como se inicia esta propuesta didáctica para abordar el acercamiento didáctico del paisaje en la Educación Infantil, como se irá desarrollando en los próximos apartados.

La riqueza del paisaje y su didáctica en cualquier nivel educativo reside en su carácter multidisciplinar, pues con anterioridad al estudio de su percepción espacial, se han destacado otros valores estéticos, artísticos y literarios (Liceras, 2003). Desde la Institución Libre de Enseñanza (ILE), Giner de los Ríos puso énfasis en el disfrute del paisaje, su vivencia y experimentación, así como su importancia para educar emocionalmente al alumnado y valorar los elementos de la naturaleza, con un cierto grado irrenunciable de fantasía e imaginación. Estos elementos nos acercan a una dimensión connotativa del paisaje (Castiglioni, 2012), en la que las sensaciones, las emociones y los valores alcanzan unas funciones singulares para iniciar intervenciones educativas, especialmente si se trata de la Educación Infantil.

El paisaje se identifica con la percepción y acerca al alumnado en la construcción del pensamiento geográfico. Desde una perspectiva histórica, algunos pedagogos como Comenio han destacado el valor de potenciar la observación desde el espacio local, a lo que se fue sumando la plasmación cartográfica por Rousseau y el trabajo de campo por Pestalozzi. En cualquiera de esas estrategias didácticas y, por ende, con el propio desarrollo de la geografía moderna y la institucionalización de la geografía escolar, el paisaje se ha convertido en un principio esencial del pensamiento geográfico. En este estudio interesa destacar la percepción como un proceso fisiológico que ha sido clave en las investigaciones provenientes de la geografía de la percepción y del comportamiento (Capel, 1973)

Imagen 1.  
Dibujo de paisaje y emociones asociadas



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la segunda sesión, denominada “Investigadores en acción”, también se estructuró en dos actividades. El objetivo principal era descubrir algunas texturas presentes en el paisaje natural, lo cual pudo conseguirse utilizando como espacio el patio. Sin embargo, en vista de la duración de las sesiones de plástica (45 minutos) no se pudo realizar la primera parte en la que el alumnado hubiera descubierto la textura de cada imagen presentada. Así, se empezó con la pregunta inicial de: ¿sabéis lo que es una textura?, para seguir explicándoles que, por medio de la técnica plástica *frottage* saldremos al patio con ceras y papel blanco para frotar sobre aquellas texturas que encontramos en el patio, al aire libre (Imagen 2).

Imagen 2.  
Trabajo con texturas y técnica de *frottage*



Fuente: elaboración propia

En la práctica, estas técnicas solo pudieron realizarse con el primer grupo, por lo que se trajeron hojas del patio y se fueron descubriendo las texturas dentro del aula. Asimismo, aprovechamos para hacer varias demostraciones de texturas del aula para que entendieran la diferencia entre unas texturas y otras. En consonancia, con la investigación de Ortiz, Prats y Baylina (2012), el alumnado demostró tener bastante seguridad al dibujar, mostrándose tranquilos al conocer que tenían habilidades para hacerlo.

En síntesis, la evaluación del proyecto educativo reveló algunas ideas para seguir trabajando en el futuro. Las entrevistas al alumnado dejaron patente que la actividad procedimental de las texturas fue la que causó mayor satisfacción, especialmente entre las niñas, quienes se manifestaron más entusiastas por el dibujo y las tareas asociadas. Por parte del profesorado, se señalaron algunos aspectos a mejorar como la preparación con más antelación de las texturas que se iban a trabajar, ya fuese dentro o fuera del aula.



## Cap. 2.

# Una mirada constructiva a la realidad: los ODS en educación infantil.

Una propuesta de promoción  
de la conciencia socio-ambiental.

María Benavent Puig

*Maestra de Educación Infantil.*

*Correo electrónico: mariabenaventpuig99@gmail.com*

## I. LA EDUCACIÓN EN VALORES: UN CAMINO HACIA UN AUTÉNTICO DESARROLLO SOSTENIBLE

Un nuevo enfoque en los aprendizajes y un cambio en la mentalidad de la sociedad que demanda una educación menos centrada en aprendizajes instructivos y más en aquellas competencias que permitan la formación integral de la persona.

(Ortega Ruíz y Mínguez Vallejos, 2001)

Educación en valores supone contribuir a la formación integradora de la persona (Gómez Báez, 2014). Requiere encontrar lugares para que la persona tenga la posibilidad de construir de manera más crítica e independiente los principios de valor, que les van a permitir a los discentes afrontar la realidad. Por ello, el método de enseñanza que se lleve a cabo en el aula para el aprendizaje de valores

tiene que estar orientado al diálogo, intercambio de ideas, pensamientos, conversaciones, etc. Con el fin de que el alumnado pueda descubrir o hallar opiniones, maneras de pensar, razones que le motiven a cambiar, rectificar sus pensamientos y enriquecerse. Y esto es justo lo que se va a potenciar en esta propuesta de intervención destinada a la etapa de Educación Infantil.

De hecho, es en estas edades tempranas donde los niños y las niñas se encuentran en plena construcción de su identidad, establecen su personalidad y asientan su propia imagen. Los valores son imprescindibles en el crecimiento de los humanos, ya que orientan las actitudes y los comportamientos y construyen la identidad de la persona. De este modo, es esencial comenzar a transmitir unos valores orientados al cuidado y respeto hacia la salud del planeta, de los animales y de las personas desde las edades tempranas.

Por tanto, la Educación en Valores y el desarrollo sostenible mantienen una estrecha relación, ya que los valores son la base para comenzar un progreso en nuestra sociedad y en el mundo en que vivimos. De esta manera, es imprescindible recordar que, “educar en valores no es sólo enseñar, sino que también implica favorecer la formación de ciudadanos responsables, para actuar sobre el contexto real, situaciones actuales y, que fundamente nuestra conciencia hacia el futuro” (Barroso Morales, 2020, p. 18). Siguiendo a la autora, no consiste únicamente en la transmisión y aprendizaje de los valores a la población, sino en llevar a cabo acciones que fomenten un progreso sostenible con otras culturas, la naturaleza y con el resto de los seres vivos con los que cohabitamos.

En palabras de Pérez (2017) y Bermejo (2014), la sostenibilidad ambiental satisface las necesidades del presente, pero sin comprometer la capacidad de satisfacción de las necesidades de las futuras generaciones. Esta interpretación es tridimensional, por lo que se reafirma la necesidad de entender el desarrollo sostenible como la armonía existente entre las esferas económicas, sociales y ambientales, desde una dimensión integral y equitativa. Es así como este término, la sostenibilidad, exige que se aborde en planteamientos integrales y holísticos, sobre todo, en un planeta tan globalizado y conectado como el de hoy en día, por lo que se ha de ser consciente de nuestras acciones, a nivel local, por su incidencia a nivel global. Por este motivo, la propuesta de intervención que se explica en el presente capítulo se titula: “Actuamos en el presente pensando en el futuro”.

de la recogida de representaciones pictóricas por parte del alumnado de infantil, concretamente dibujos sobre la casa y sobre la ciudad sostenible. Para el análisis posterior, se ha utilizado un sistema de categorización (Imagen 1):

Imagen 1.  
Categorización de las representaciones pictóricas:



Fuente: elaboración propia.

## 2.2. Propuesta de intervención didáctica: “Actuamos en el presente, pensando en el futuro”

El uso descontrolado de los recursos limitados, el impacto diario que se produce en el medio ambiente, los malos hábitos de consumo que adoptamos y la mentalidad individualista que provoca que pensemos exclusivamente en nosotros sin tener en cuenta la repercusión que las acciones pueden perjudicar o beneficiar en las demás personas, en los otros seres vivos y en el planeta, son razones

los estudiantes se sienten parte de ella y se ven más reflejados, es decir, este tipo de ciudad es la que desean construir para poder progresar y conseguir ese desarrollo sostenible que tanto se ha trabajado a lo largo de todas las misiones.

Esto se refleja en la relevancia que le dedican a la naturaleza, a que en todos los dibujos existen elementos sostenibles como son los carriles bici, contenedores, etc., así como cambiar el coche por la bicicleta como medio de transporte adecuado para desplazarse por la ciudad. Además, cabe señalar la importancia que se observa en las señales dentro de la ciudad.

Sumado a lo anterior, se aprecia la gran diferencia respecto a lo señalado en el postest en relación a que han sido capaces de reconocer otros elementos más allá de los típicamente urbanos, vemos por ejemplo cómo este alumno (Figura 3) ha sido capaz de dibujar un arcoíris, así como otros fenómenos meteorológicos que tienen relación con lo que sucede en la ciudad como es la contaminación (Figura 4). Esto demuestra que ha comprendido la importancia de las actuaciones humanas y, que depende de cómo actuemos con el medio esto repercutirá de forma positiva o negativa, puesto que todas las problemáticas globales se deben a la acción antrópica.

Figura 3 (izquierda) y 4 (derecha).  
Postets de niño y niña.



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, podemos observar cómo existe una notable diferencia en la representación de figuras humanas, así como en los elementos de la naturaleza, fenómenos meteorológicos, elementos sostenibles y el medio de transporte preponderante. En esta ciudad el alumnado se siente parte de ella y se ven más reflejados, es decir, este tipo de ciudad es la que desean construir para conseguir ese desarrollo sostenible

## Cap. 3.

# La formación inicial en el grado de educación primaria: hacia el liderazgo docente con propuestas de geografía, ciudadanía y sociedad

Rocio Vila Soriano

Aarón Salvador Palomar

Benito Campo País

*Universitat de València*

## I. INTRODUCCIÓN. EL TRÁNSITO HACIA UN COMPROMISO DOCENTE PROPIO

El liderazgo docente es una competencia relevante para la calidad y los resultados educativos. La literatura sobre educación escolar lo relaciona sobre todo con la gestión de los centros escolares (Bernal y Ibarrola, 2014), pero como demostraron las propuestas alternativas introducidas por Giner de los Ríos (ILE, Institución Libre de Enseñanza) o Rosa Sensat (Escuela Municipal Bosque), este liderazgo se puede ejercer con una renovación pedagógica ante la cultura oficial.

La historia de los planes de formación de Magisterio en España evidencia como se ha construido la instrucción del futuro profesorado. Aquella inicial

“Escuela Normal” se ha ido transformando en los avatares de leyes que reflejan los períodos de poder político y social (Ávila y Holgado, 2008); sin embargo, sigue siendo un espacio donde los estudiantes van forjando su formación inicial docente, un proceso que evoluciona a lo largo de su etapa universitaria por la aceptación de nuevas y viejas teorías pedagógicas, la curiosidad de conocer enfoques alternativos a la enseñanza tradicional o por el intercambio en las prácticas.

Los estudiantes llegan a la universidad con el bagaje de sus experiencias vividas en la formación básica inicial. Cuando en los últimos siete años, hemos preguntado a los estudiantes de 4º del Grado de maestro/a en Educación Primaria sobre la enseñanza percibida en Ciencias Sociales, solo un 15% comenta acerca de modelos de proyectos observados durante sus periodos de Prácticum en Grado, lo que indica que todavía no se ha producido un cambio metodológico relevante. Así que, al principio del curso 2021-22, en las asignaturas relacionadas con la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de la Universidad de Valencia, se preguntó a los estudiantes sobre el modelo didáctico a desarrollar en su futuro docente. El resultado fue que de 288 encuestados, la mayoría apostarán por desarrollar el modelo práctico (64.3%), algo más de un tercio (34.5%) lo harán por el modelo crítico y apenas es significativo (1.2%) los que apostaran por el modelo técnico (García y Campo, 2021).

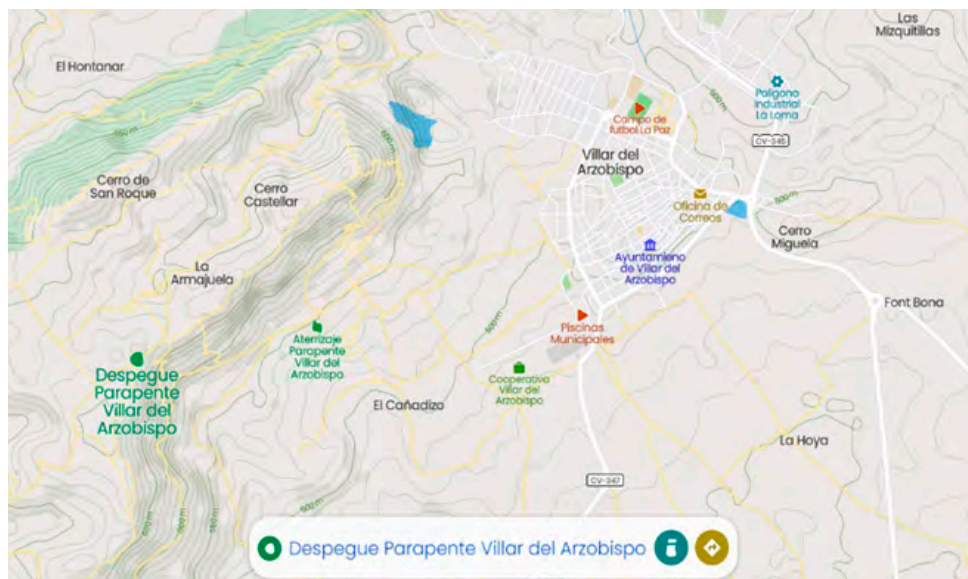
En el Grado de Primaria de la Facultad de Magisterio de Valencia, las guías docentes de las asignaturas que conforman la formación en Geografía, Ciencias Sociales, hacen sobre todo hincapié en aplicar metodologías que permitan diseñar proyectos de innovación y fomentar la práctica del pensamiento social crítico. Se suscriben a las bases que esgrime Perrenoud (2001) sobre la formación del profesorado, concretamente en la idea de “democratizar los saberes, desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista”, lo que hace tomar en consideración los procesos de los estudiantes de Grado hacia sus compromisos docentes personales. Por lo que resulta interesante conocer cómo integran los futuros docentes sus ideas personales con la formación recibida y cómo interviene el marco institucional universitario para construir un liderazgo educativo.

Una manera de abordar estas cuestiones es explicar la construcción de un liderazgo docente desde la enseñanza de la geografía escolar. Revelar cómo se produce el hecho de que dos estudiantes del Grado de Primaria de la mención de

de la Covid 19, viven 3554 personas, 1803 hombres y 1751 mujeres. Al colegio de Educación Primaria de carácter público, acuden más de 350 niñas y niños casi todos originarios de la comarca.

En el pueblo se ha construido una zona de despegue/aterrizaje, ver Figura 1, visitada por gente del pueblo, pero sobre todo de otras localidades e incluso provincias, por ser una zona de renombre en cuanto al vuelo en parapente. Esta zona, a 2'5 km de la localidad, se ubica en una montaña alta, a la que se accede por un camino con numerosos regueros formados por las lluvias torrenciales.

Figura 1.  
Zona de despegue Parapente de Villar del Arzobispo



Fuente: <https://mapcarta.com/es/W924737165>

Este hecho hace que su acceso sea muy complicado, por lo que la gente accede a esta zona con vehículos adaptados para estos caminos o andando, lo que supone un deterioro mayor del terreno y una complicación para el acceso a la zona, razón por la cual acude poca gente a la zona. La mejora del camino a la zona de despegue/aterrizaje facilitaría el acceso al lugar, entre otras, a personas con cierta diversidad funcional, y también a rutas de BTT o senderismo que desde pueblos limítrofes atraviesan el territorio.

Plantear un proyecto escolar para solucionar este problema es importante. El alumnado contempla desde el colegio el vuelo de parapentes (Imagen 1), piensa en problemas de su localidad y trata de localizar diferentes vías mediante las cuales llegar a una solución escolar a un problema local.

Imagen 1.  
Villar del Arzobispo y parapente



Fuente: [https://www.elperiodic.com/pvalencia/parapentista-estrella-contra-suelo-villar-arzobispo\\_757005](https://www.elperiodic.com/pvalencia/parapentista-estrella-contra-suelo-villar-arzobispo_757005)

De esta forma, el alumnado se siente motivado y sujeto activo de su localidad, podrán llevar a cabo actividades de un espacio conocido, establecer vínculos con la población y con la institución municipal de una manera más directa.

La propuesta de intervención en el territorio podría ser un estudio de campo para la mejora del camino de acceso, pero cómo podría el alumnado empezar a abordarla. Estos son algunos de los pasos posibles:

- Explicar las propuestas escolares a la población de Villar para que opine al respecto
- Indagar sobre el tipo de ayudas o subvenciones que se pueden proporcionar al pueblo
- Recoger firmas por parte de la población
- Hablar con la alcaldesa y proponerle el plan de mejora.



## Cap. 4.

# Docente de las ciencias sociales como agente de cambio en el S. XXI.

## Un análisis desde el Geoforo Iberoamericano

Pedro Reina Martín

*Universitat de València.*

### I. INTRODUCCIÓN

La definición de la profesión docente es un asunto complejo, pues intervienen factores emocionales y vocacionales, así como expectativas sobre compartir una cultura racional y académica, que no siempre es bien percibida por el alumnado, como he tenido ocasión de debatir en varias jornadas de formación docente a lo largo de mi formación académica.

En mi intervención pude tratar algunas concepciones desde las que se proponen las construcciones de las identidades de discentes y docentes, en concreto de docentes de las Ciencias Sociales en el siglo XXI, para quienes parece recaer la responsabilidad de liderar el cambio social que estos tiempos modernos y cambiantes requieren. La organización del contenido se realiza en dos bloques.

El primer bloque aborda el análisis educativo dentro del territorio español, y en particular en la normativa que reconceptualiza, o mejor dicho, da continuidad a lo que estableció la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En

estas normativas se pretendía adecuar el sistema educativo y formativo del mejor modo posible a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que existen en la sociedad española. La vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es la que establece un marco legal, desde el cual se deben concretar los posteriores desarrollos normativos, como puede ser el currículo básico de Educación Primaria, en el que desarrollé mi exposición, al ser maestro de esta etapa educativa.

La reciente publicación del nuevo currículo básico de Primaria<sup>1</sup>, derogaba el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Estas modificaciones normativas generan una gran cantidad de documentación. Así, en noviembre de 2020 el Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante MEFP) presentó el documento *La reforma del currículum en el marco de la LOMLOE*, en el que justificaba la necesidad de un cambio en el paradigma educativo y el consecuente currículo básico hacia uno que fuera competencial en lugar de memorístico y acumulativo de base enciclopedista; sobre este documento realizaré algunos comentarios que permiten entender el contexto de los cambios normativos, que culminan, un mes después, con la publicación del Real Decreto 157/2022, que hemos citado en líneas superiores.

El segundo bloque se centra en las 88 aportaciones realizadas por personas implicadas en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en la Península Ibérica y en Iberoamérica, realizadas en el foro 28 del blog de difusión cultural *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad*, y que permite un intercambio de ideas<sup>2</sup>. Las participaciones fueron precedidas por un texto, elaborado por Sérgio Claudino de la Universidade de Lisboa, que se inspiraba en la publicación “*El maestro es el alma de la enseñanza*”, de Manuel António Ferreira-Deusdado (1890), que abría el espacio de debate desde el punto de vista del autor.

En este foro, que registra más de 150 comentarios en fecha de 30 de abril de 2022, se podía comprobar cómo diferentes realidades producen necesidades, posicionamientos y conceptualizaciones de la labor docente que parecen divergir o distanciarse años luz en algunos aspectos. Esto, sin duda, permite enriquecer el

---

1 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, número 52, de 2 de marzo de 2022)

2 Ver <http://geoforoforo2.blogspot.com/2021/10/foro-28.html>

aprender. Sin embargo, en América se deduce una situación distinta a la europea, basada en el hecho, por ejemplo, de que consideran muy importante que la labor de la escuela debe buscar la eliminación de las desigualdades sociales, ambientales y territoriales, a la vez que servir de socialización primaria. En cualquier caso, parece existir consenso en considerar el aula como un espacio de debate y de reflexión donde poder discutir los problemas y donde se puedan expresar puntos de vista con tranquilidad, respeto y de forma democrática.

A modo de resumen, en la *tabla 1* recojo las ideas más repetidas y reseñables en el foro 28 de Geoforo.

Tabla 1.  
Ideas más repetidas

Sistema educativo	Asignatura ciencias sociales	Metodología didáctica	Formación del docente	Actitud y personalidad
Aula: espacio de debate y reflexión	Construir conocimientos	Empatía y ZDP4	Específica aunque no lo sabe todo	Compromiso y activismo social y ambiental
Escuela socialización primaria	Enseñar valores	Perspectiva histórica, geográfica y social	Colaboración y corporativismo	Solidario, cariñoso y respetuoso
Objetivos útiles y adaptados	Formar ciudadanos críticos y activos	Unión teoría-práctica	Saber evolucionar y actualizarse	Atento al mundo de manera racional
No solo conocimientos	Conocimiento científico	Holística, dialógica e inclusiva	Atender a la diversidad	Humanista, flexible y vocacional
Habilidades, valores, aprender a aprender	Comprender problemas	Centrada en el alumno, motivadora	Gestión del aula	Retador a través de la investigación
Eliminar desigualdades	Dar soluciones creativas	Innovadora y TIC5	Nuevas tecnologías	Amar la docencia y aprender de ella

Fuente: elaboración propia a partir del Foro 28 de Geoforo (<https://geoforoforo2.blogspot.com/2021/10/foro-28.html>)

4 ZDP (Zona de Desarrollo Próximo, de Lev Vigotsky, respecto a qué desarrollo competencial y cognitivo puede adquirir el alumnado con ayuda del profesorado)

5 Tecnologías de la Información y la Comunicación, también usado como manejo de nuevas tecnologías

## 4. CONCLUSIÓN

Tras la lectura de los dos bloques anteriores, el que se refiere a la normativa española que establece un cambio de paradigma en el sistema educativo y el que recoge las inquietudes del ámbito educativo en diferentes localizaciones, parece que las inquietudes y motivaciones de ambos no coinciden en su mayoría.

Valga como ejemplo que el gobierno de España se suma a las tendencias neoliberales de su entorno, exigiendo al alumnado que sea flexible y que consuma o adquiera los contenidos a lo largo de toda su vida. Por su parte, en el foro 28, se pide un enfoque más humanista de la educación y de la relación del alumnado con la escuela y con el profesorado, poniendo el foco en las desigualdades económicas, ambientales y sociales que existen en los entornos de los y las menores. Es decir, mientras que en España se instaura la idea de que es mejor trabajar por competencias que por contenidos, porque estos son efímeros, dados los cambios disruptivos, la velocidad de la sociedad actual y la incertidumbre reinantes; en el foro 28 se puede leer, por ejemplo, que en Brasil la escuela y el profesorado están siendo desprestigiados y desprovistos de recursos.

No es de extrañar esta diferencia de enfoques, dado que en España se busca que el alumnado adquiera competencias para cubrir futuros puestos de trabajo que habrá en el futuro y que aún no se conocen, y en Iberoamérica tienen que hacer frente a una diversidad cultural, étnica y socio-ambiental que exige una labor titánica al profesorado. O sea, en España se siguen los criterios de la OCDE y se abona la producción de capital humano, para lo que prepara al alumnado competencialmente para el trabajo en plena etapa escolar y de desarrollo personal y no se está interesado en oficios ni empleos, mientras que en algunas regiones americanas se lucha por que la escuela no muera agónicamente y con ella los derechos de muchos niños y niñas.

Es decir, mientras que en España se potencia el *saber hacer* (competencial) en el alumnado y se desarrollan las capacidades del sujeto para adaptarse al medio (Morales-López y Teberosky, 2021) para proporcionar una «renta cultural mínima» para un uso industrial que asegure el avance científico y tecnológico de las corporaciones, en el foro 28 se escuchan voces que luchan por un *saber ser*, por un aspecto más ontológico, incluso de la propia profesión docente. Lo que nos lleva a otra diferencia apreciable entre los dos bloques, diferencia que reside en

## Cap. 5.

# Professorat per la sobirania alimentària:

Com pot el professorat esdevindre un agent de canvi incorporant la sobirania alimentària a les aules?

Anna Muñoz i Gil

*Justícia Alimentària*

### I. INTRODUCCIÓ

En aquest article volem reflexionar sobre quin és el paper del professorat en el marc de la crisi eco-social. Per fer-ho partirem de la importància de treballar des d'una perspectiva educativa crítica i transformadora, agafant com a eix estratègic la sobirania alimentària amb perspectiva de gènere.

Per començar, volem fer un xicotet anàlisi del context polític, social i econòmic en el qual ens trobem. Hui en dia les condicions de vida del planeta es deterioren a una velocitat creixent, la crisi climàtica es presenta com el primer repte a abordar a nivell global per garantir la dignitat de la vida humana. Les dades que coneguem, extretes de l'informe que ha realitzant l'IPCC, per a l'any 2022, no deixen marge al dubte: “els fenòmens extrems relacionats amb l'escalfament global tindran conseqüències nefastes irreversibles, ja que no s'han pres les mesures suficients per part dels governs per a mitigar els gasos amb efecte d'hivernacle.”

Les causes d'aquesta crisi són multifactorials però a grans trets recauen en el model de producció establert arran de la Revolució Industrial i el concepte de creixement il·limitat que planteja el sistema capitalista globalitzat. Ja a mitjans del segle XX Rachel Carson, en el seu llibre *Silver Spring* (Carson, 1962), apuntava a les conseqüències mediambientals que estava tenint el model de producció industrial amb la brutal emissió de gasos amb efecte d'hivernacle i l'ús d'agrotòxics per a la producció agrícola. Mig segle després les conseqüències són ben patents i poques són les persones o institucions que no admeten la necessitat d'un canvi de model. Front aquesta situació és imprescindible revisar quin és el model de producció i consum dels països del nord global i proposar alternatives que puguin garantir la sostenibilitat de la vida.

En aquest punt en plantejem: quin és el paper de l'educació, i en conseqüència del professorat, davant d'aquest context? Aquesta és la pregunta que intentarem respondre durant l'article, agafant com a problema educatiu la vulneració del Dret a l'Alimentació i les seues conseqüències socials i ambientals.

## **2. L'EDUCACIÓ ALIMENTÀRIA COM A EIX D'UNA EDUCACIÓ CRÍTICA I TRANSFORMADORA**

Des de Justícia Alimentària considerem que l'educació alimentària és clau per tal de garantir el Dret a l'Alimentació (DA). Segons la FAO, quan parlem de DA ens referim al dret a alimentar-se amb dignitat (FAO, 2007). És el dret a tenir un accés permanent als recursos que permeten produir, obtenir o comprar suficients aliments no sols per a prevenir la fam, sinó també per a assegurar la salut i el benestar. Des dels moviments per la sobirania alimentària afegiríem que el dret a l'alimentació adequada només es pot aconseguir quan les persones tenen dret a aliments adequats des del punt de vista saludable i cultural obtinguts a través de mètodes sostenibles i ecològics i tenen el dret a definir els seus propis sistemes alimentaris i agrícoles. Aquesta perspectiva inclou per tant la sostenibilitat i la governança, i està vinculada a altres drets alimentaris com el dret a la terra, a l'aigua, als recursos naturals, a les llavors i a la biodiversitat, drets de les dones, dret de les persones llauradores i les persones que habiten en les zones rurals.

## 5. CONCLUSIONS

En aquest article hem volgut mostrar quin és el marc teòric i pedagògic de Justícia Alimentària, començant per situar-nos en el context social, polític i econòmic de crisi ecosocial, del qual partim. Dins d'aquest context entenem que l'educació és una eina de transformació social i que el professorat és un agent de canvi que pot facilitar processos de pressa de consciència, pensament crític i acció política.

Com hem exposat, el nostre eix de treball és la sobirania alimentària. Aquesta perspectiva política sobre el sistema alimentari ens permet treballar una visió crítica cap a model agroalimentari industrialitzat i conèixer altres models i experiències més saludables, sostenibles i juntes, que ens serveix de referència en la transició ecosocial.

A partir de l'exposició de l'anàlisi i el marc teòric pedagògic hem volgut exposar alguns dels recursos que hem elaborat en els últims anys que ens ajuden a incorporar, a les aules, la sobirania alimentària amb perspectiva de gènere.

## REFERENCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ANIBES, (2019). *Desperdicio alimentario generado tras el consumo dentro y fuera del hogar en España: resultados del estudio científico*. Disponible en: [https://www.fen.org.es/anibes/archivos/documentos/ANIBES\\_numero\\_34.pdf](https://www.fen.org.es/anibes/archivos/documentos/ANIBES_numero_34.pdf)
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Houghton Mifflin.
- Celorio, G. (2019). *Educación crítica y transformadora: marco teórico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Primaria*. Disponible en: <https://redalimentacion.org/es/recursos/educaci%C3%B3-cr%C3%ADtica-i-transformadora-marc-teoricopedag%C3%B2gic-integrar-la-sobirania-aliment%C3%A0ria-1>
- Celorio, G. (2019). *Mengem el que sabem, una proposta per a integrar hort, menjador i aula a l'escola i amb l'entorn*. Disponible en: <https://redalimentacion.org/es/recursos/mengem-el-que-sabem-una-proposta-integrar-hort-menjadador-i-aula-l%E2%80%99escola-i-amb-l%E2%80%99entorn>

- Celorio, G. (2019). *Sistemas alimentaris: efectes sobre la nostra salut i la del planeta Treball per a projectes des de la sobirania alimentària. Exempleficació curricular per a 3r d'ESO*. Disponible en: <https://redalimentacion.org/es/recursos/sistemas-alimentaris-efectes-sobre-la-nostra-salut-i-la-del-planeta-treball-projectes-des>
- Celorio, G. (2021). *I si creem una cooperativa agroecològica? Aprentatge col·laboratiu basat en reptes (FP)*. Disponible en: <https://redalimentacion.org/es/recursos/i-si-creem-una-cooperativa-agroecol%C3%B2gica>
- Comissió EAT-Lancet (2019). *Alimentos, planeta, salud: dietas saludables a partir de sistemas alimentarios sostenibles*. Disponible en: [Dieta sostenible EAT\\_Lancet.pdf](#)
- FAO, 2007. ¿Qué es el derecho a la alimentación? Disponible en: <https://www.fao.org/right-to-food/resources/resources-detail/es/c/50447/>
- Justicia Alimentaria (2016). *Dame veneno: viaje al centro de la alimentación que nos enferma*. Disponible en: [https://justiciaalimentaria.org/wp-content/uploads/2022/01/informe\\_dameveneno.pdf](https://justiciaalimentaria.org/wp-content/uploads/2022/01/informe_dameveneno.pdf)
- Justicia Alimentaria (2019). *Feminisme al aula*. Disponible en: <https://redalimentacion.org/es/recursos/dossier-feminisme-laula>
- The Lancet (2016). *The Global Burden of Disease Study*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Ministerio de Consumo del Gobierno de España. (2022). *Informe sostenibilidad del consumo en España*. Disponible en [Informe\\_de\\_Sostenibilidad\\_del\\_consumo\\_en\\_España\\_EU\\_MinCon.pdf](#)
- Nyeleni (2007). *Declaració de Nyéléni - Fòrum Mundial Sobirania Alimentària*. Selingue, Mali. 2007. Disponible en: <https://nyeleni.org/spip.php?article291>
- OMS (2021). *Obesidad y sobrepeso*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Pérez, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de Sueños.



## Cap. 6.

# El professorat com agent de canvi als horts escolars

Juan Ramón Durá Ballester

*IES Orriols*

Disposa la Comunitat Valenciana de tot un patrimoni històric, cultural, material i hidrològic com són les séquies, canals i sobre tot un paisatge humanitzat de horts elaborat a partir de segles i generacions de llauradors amb el seu treball.

Figura 1.

Assuts i séquies principals del riu Túria



Joan C.Membrado, 1956, fotografia del Centro Cartográfico y fotográfico del Ejército del Aire

Però, quan observem el mapa de la Figura 1 corresponent a les sèquies del Tribunal de les Aigües i el comparem amb la imatge de la Figura 2, mirem un espai artificialitzat on els espais agraris van reduint-se inexorablement amb el pas del temps i amb l'anomenada Horta de València en clar retrocés.

Figura 2.  
Exemple fotografia de l'impacte sobre l'horta del Plà Sud del riu Túria a Xirivella



Font: elaboració pròpia

Aquest món ha de ser tractat indispensablement per part del professorat de geografia i història al món de l'escola. La funció del professorat d'aquesta manera és la de sensibilitzar i donar a conèixer aquest món que es va perdent front a una globalització molt present a les nostres vides i fer valorar molt el nostre entorn que tenim i el consum de productes de proximitat.

Si parlem dels horts escolars el paper del professorat és fonamental per tal de crear-los i fomentar-los. Així, hem de recordar la declaració del 30 de juny de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Agricultura i l'Alimentació (FAO) que va proposar la creació d'horts escolars per tal de millorar la qualitat de la nutrició i la formació de nens i familiars als països en vies de desenvolupament, aconseguint també que la producció d'aquests horts siga una part molt important de la dieta de productes frescos als menjadors escolars.

L'hort escolar de l'IES Orriols anomenat SESCHOLHORTUS, format amb les abreviatures de les paraules en llatí com són secundària, escola i hort, és coordinat

des del Seminari de Geografia i Història; va nàixer gràcies a l'emprenyament que vam posar el meu company de FP agrària, Josep Sánchez i jo mateix, el setembre del 2019, al costat dels companys de matemàtiques José Albiach, de biologia Rebeca Sánchez i de francès Rosa Casanova per crear un espai amable. En tot moment el professorat de secundària disposa de la total col·laboració del departament de FP agrària que ens ajuda i assessora en qualsevol cosa. A aquests i aquestes es sumaren altres companyes de secundària.

A més, aquest projecte està recollit en la Programació General Anual (PGA) de l'IES Orriols i ha tingut el suport de l'equip directiu del centre encapçalat pel director Miguel Ángel Gordo, que va mostrar sempre el seu suport com també la bona predisposició de la secretària del centre, Inma Cardona, en l'aspecte econòmic per la despesa d'aigua al centre. Per altre costat, aquest projecte forma part de la Xarxa d'horts escolars de València, de la Xarxa d'horts del País Valencià i és també un Projecte Educatiu de l'Ajuntament de València.

## I. APORTACIONS D'UN HORT ESCOLAR

Figura 3.  
Aprentatge multisensorial a l'aire lliure



Font: elaboració pròpia

cosa, podem treballar l'educació ambiental d'una altra unitat del temari de tercer de ESO com és la del tema 9 que correspon a Naturalesa i societat: Armonia, crisis i impactes.

La possibilitat de crear un hort escolar significarà el fet de disposar d'un espai que tal vegada estava infrautilitzat o degradat millorant la qualitat estètica i la biodiversitat al fer un espai amable com es veu en la imatge de la Figura 4.

Figura 4.  
Exemple de conversió a un espai amable i no degradat



Hort escolar ecològic IES Orriols Font: elaboració pròpia

## 6. MENJA'T ORRIOLS I INTEGRACIÓ AL BARRI D'ORRIOLS

És aquí on un hort escolar permet una major integració amb l'entorn i en aquest cas, localitzat al barri d'Orriols de la ciutat de València. Aquesta integració es manifesta en els continus contactes amb l'Associació de Veïns d'Orriols quan el centre celebra els anomenats mercats de verdura "Menjat Orriols" (còmets Orriols) després de les recol·leccions periòdiques de productes de l'hort escolar per part de l'alumnat.

## Cap. 7.

# Recursos y experiencias en sostenibilidad y salud ambiental en un centro de educación secundaria

Nuria Álvaro Mora

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
(Facultad de Magisterio). Universitat de València.*

## I. SOSTENIBILIDAD Y SALUD AMBIENTAL

Si queremos aportar recursos y llevar a cabo experiencias en sostenibilidad y salud ambiental en el ámbito educativo, debemos preguntarnos: ¿Qué entendemos por sostenibilidad?, ¿a qué hace referencia la salud ambiental?, ¿qué relación se da entre ambos conceptos?

Desde su definición en 1987 por la Comisión Brundtland, la sostenibilidad supone “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones de satisfacer sus necesidades propias” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1987). Alcanzar este estado se vuelve objeto de interés y forma parte de las temáticas en diversas cumbres de la Tierra y declaraciones. El resultado se materializa en el establecimiento de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que pretenden hacer andar a los estados por el camino de la sostenibilidad para así llegar a esta meta en el año 2030 (Agenda 2030). Además

Imagen 2.

### Actividades sobre la biosfera. Elaboración de cartas de especies de mi entorno

4. Trabajas como técnico/a ambiental en la Generalitat Valenciana y te piden que elabores cartas sobre especies de tu entorno para difundirlas por los jóvenes de tu provincia. Te piden que:

- Las cartas cumplan con el objetivo de mostrar el estado de las especies próximas a los jóvenes y dar a conocer sus amenazas. Que sean atractivas y contengan lo siguiente como se muestra en el ejemplo:
  - Nombre de la especie
  - Foto
  - Estado de conservación de la IUCN
  - Amenaza del animal/planta
  - Tipo de vertebrado/planta
- La información y las imágenes las obtengas del banco de datos de Biodiversidad de la gva: [Búsqueda por grupos - Generalitat Valenciana \(gva.es\)](#)
- Hagas cartas para una promoción que durará dos días. Cada día saldrán 6 cartas (una por cada grupo de vertebrado y una planta)
- Anotes las acciones de conservación que se están llevando a cabo para cada una de las especies para después comentarlas en la reunión de fin de mes.



Fuente: elaboración propia. Cartas generadas por Hearthstone Card Generator | HearthCards

Fruto de esta experiencia, se recomienda que la actividad de las cartas se realice individualmente o bien por parejas, pero asegurándonos que no se dividen el trabajo, ya que el resultado pueden ser cartas con diseños y presentaciones diferentes, además de un trabajo menos fructífero. También cabe destacar la necesidad de incidir en la diferencia entre amenaza y medida de conservación, que en muchas ocasiones fue confundida, y la importancia de que sean especies de su entorno próximo cuya información sea exclusivamente obtenida de la página web en cuestión.

En relación a la atmósfera e hidrosfera, la experiencia contó con un producto final que enfatizara la dimensión de la competencia en Salud Ambiental “saber ser o estar”. Para ello, el alumnado realizó un vídeo con la app “Capcut” en donde quedarán reflejadas sus acciones llevadas a cabo desde casa y a lo largo de la semana para solucionar los problemas de salud ambiental trabajados en clase (relacionados en este caso con la atmósfera e hidrosfera). Estas acciones debían quedar explícitas en el vídeo y también especificarse la problemática general a la que contribuían, por lo que previamente fueron trabajadas y clasificadas en clase a partir de la elaboración progresiva de unas tablas resumen en la que, mediante actividades guía, fuimos

concretando, además de estas acciones (soluciones), la problemática atmosférica (Imagen 3) y la de la hidrosfera (Imagen 4), sus causas y consecuencias.

Imagen 3.

Tabla sobre la problemática atmosférica: causas, consecuencias y soluciones

		Contaminación urbana: partículas suspensión	Lluvia ácida	Calentamiento global	Adelgazamiento capa de ozono
<b>¿Qué sé? Problema</b>		Capa de contaminantes de las poblaciones urbanas en la parte baja de la estratosfera	Acidificación del agua de lluvia	Aumento de la temperatura global del planeta	Agujero en la capa de ozono de la estratosfera
<b>¿Qué sé? Causas</b>		Uso y quema de combustibles fósiles (carbón, petróleo, gas) como fuentes de energía en la industria y el transporte, el exceso de incendios forestales, fenómenos naturales (volcanes, terremotos), la destrucción de bosques, la actividad ganadera y la descomposición de la basura.	Óxidos de nitrógeno (NOx) y óxidos de azufre (SO <sub>2</sub> ) que se transforman en ácidos procedentes de las fábricas, los vehículos, las centrales eléctricas, la calefacción...	Agentes de efecto invernadero (GEI) por el uso de combustibles fósiles	Los CFC y otros gases usados en la refrigeración y producción de aerosoles
<b>Medio ambiente y salud humana</b>					
<b>¿Qué sé? Consecuencias</b>		Otros problemas ambientales como el calentamiento global Problemas respiratorios, alergias, cánceres	Cambio en las aguas, empobrece el suelo, perjudica plantas y peces Enfermedades por tóxicos, daños estructuras, disminución recursos naturales	Cambios en el clima y nivel del mar, fenómenos meteorológicos diferentes, cambios agricultura, ganadería, extinción especies Costes sociales, incremento de muertes	Radiaciones peligrosas sobre los seres vivos Cáncer de piel, daños en los ojos
<b>¿Qué hacer? Medidas</b>	Individuales	Usar movilidad sostenible (caminar, bicicleta), uso de transporte público, apagar luces y aparatos electrónicos, elegir pintura no tóxica, reducir consumo de carne y productos lácteos			
	Colectivas	Comprar coche eléctrico, calefactores más eficientes, compra de productos sostenibles y km 0, hacer difusión de medidas de ahorro de energía en el instituto, asegurarnos de subir las persianas y apagar las luces de clase			
	Gubernamentales	Creación de leyes que reduzcan el uso de coches, descuentos en el uso del transporte público, crear carril bici, mejorar las infraestructuras de transporte, crear campañas de concienciación, hacer más zonas peatonales			

Fuente: elaboración propia


Si fijamos atención a la problemática trabajada en el aula, en la Imagen 3 puede observarse como los problemas atmosféricos considerados fueron la contaminación urbana, la lluvia ácida, el adelgazamiento de la capa de ozono (ODS-Ciudades y comunidades sostenibles) y el calentamiento global (ODS-Acción por el clima, ODS- Energía asequible y no contaminante).

En el caso de la de la hidrosfera (Imagen 4), además de considerar el problema de la contaminación del agua, que fue dividido de acuerdo con los siguientes usos de este recurso (doméstico, ganadero y agrícola e industrial), se incluyó el problema de la escasez y lucha por el agua (ODS-Agua limpia y saneamiento, ODS-Fin de la pobreza) y los cambios en el ciclo del agua. Relacionado con esta última problemática, el ciclo del agua no sólo fue trabajado desde la explicación de los procesos de cambio del agua, sino también desde los efectos en su ciclo de las perturbaciones climáticas e infraestructurales que relacionaban esta problemática con otras problemáticas ajenas al agua (ODS-Acción por el clima, ODS-Industria, innovación e infraestructura).

En ambos casos, y con el fin de incidir en las relaciones entre la degradación ambiental y la salud humana, en la descripción de las consecuencias se incluyeron los efectos de estas problemáticas en el medio ambiente, en su dimensión tanto física como social, y se especificaron los relacionados con la salud humana (problemas respiratorios, falta de agua, cáncer...). En el trabajo de las causas, durante la cumplimentación de la tabla, se incidió en la distinción entre agente y actividad causal.

Imagen 4.

Tabla sobre la problemática de la hidrosfera: causas, consecuencias y soluciones

		Contaminación por uso doméstico	Contaminación ganadera y agrícola	Contaminación industrial	Escasez y lucha por el agua	Cambios en el ciclo del agua	
<b>¿Qué sé? Problema</b>		Cambios en las propiedades del agua que hacen que esta pierda su calidad y su función				Aunque el agua es siempre la misma, no siempre está disponible ya que puede quedarse en reservorios diferentes. Esta escasez hace que el agua sea aún un bien más preciado	Modificamos la calidad y la cantidad de agua en sus diferentes reservorios (ríos, lagos, aguas subterráneas...).
<b>¿Qué sé? Causas</b>		En los hogares se producen aguas residuales que contienen restos fecales y detergentes que hacen que el agua no sea apta para el consumo al resultar perjudiciales para la salud humana y que pueden acabar con la vida de otros seres vivos  Lavarte, bañarte o ducharte, limpiar, cocinar, etc...	Los <u>desechos</u> animales o agrícolas (purines), los <u>antibióticos</u> y las <u>hormonas</u> , los <u>productos químicos</u> , los <u>fertilizantes</u> y <u>pesticidas</u> que se usan para fumigar los cultivos  Actividades con uso de productos químicos, fármacos, limpieza	<u>Acetres residuales</u> , <u>mercurio</u> , <u>plomo</u> , derivados del petróleo como el <u>fuel</u> ...etc.  Cualquier actividad industrial que disfruta del desarrollo industrial	Los cambios en el ciclo del agua y la mala gestión del agua que hace que las personas no tengan acceso a este recurso  	Principalmente los cambios en el clima (cambio climático) que aumenta la temperatura, cambia las lluvias y se hace necesaria la construcción de obras de presas, pantanos, trasvases. La deforestación y edificación que evita que se absorba el agua por el suelo	
<b>¿Qué sé? Consecuencias salud humana y del medio ambiente</b>		Se contamina la cadena alimentaria. Se destruye la biodiversidad y ecosistemas acuáticos. Escasez de agua. Nos contaminamos nosotros. Enfermedades. Hambre (falta de agua). Mayor control y tratamiento de las aguas y cambios en los asentamientos urbanos e industriales.				Conflictos políticos y entre la población por falta de agua y la construcción de obras, Hambre, pérdidas de biodiversidad, desertificación en las zonas donde no hay agua, muertes humanas por falta de agua, enfermedades	
<b>¿Qué hacer? Medidas para solucionar el problema</b>	¿Qué podemos hacer nosotros como individuos?	Reducir el consumo, reducir el consumo de carne, reducir el tiempo de la ducha, cerrar los grifos si no se está usando el agua, comprar productos de limpieza que tengan en cuenta el cuidado ambiental, reducir el uso del plástico, reciclar.					
	¿Qué podemos hacer nosotros como colectivo?	A nivel de consumo lo mismo que en el apartado anterior. Establecer medidas de ahorro de agua en casa. Uso del programa Eco en el lavavajillas o lavadora, uso de barreños en el caso de fregar en la pila. Hacer difusión de medidas de ahorro de agua en el instituto, asegurarnos de no atascar las cisternas de los baños.					
	¿Qué puede hacer el gobierno?	Creación de leyes que prohíban la contaminación del agua, los vertidos, más leyes de justicia social, abastecer a todo el mundo de agua potable, penalizar los usos incorrectos del agua, establecer medidas de prevención del cambio climático					

Fuente: elaboración propia

Dado que las tablas resultan algo abrumadoras para el alumnado, tanto en su cumplimentación como una vez esta finaliza, las actividades guía contemplaron las respuestas a los apartados de las tablas (Imagen 5), lo que facilitó dicha cumplimentación. Estas actividades guía, además, fueron acompañadas de otras que aportaban un enfoque más práctico y contextualizado a la realidad del alumnado como la identificación de la problemática a partir de noticias del periódico de la actualidad, el análisis gráfico de las cuentas de emisiones a la atmósfera de la base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) o el análisis del mapa indicador de



## Cap. 8.

# **La reflexión docente como puente para el cambio educativo: Desafíos y obstáculos para abordar la conciencia geográfica en el aula.**

Evelyn Viviana Ortega Rocha  
*Universidad Autónoma de Talca (Chile).*

### I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geografía, en el contexto chileno, se enmarca en una lucha permanente del profesorado contra la herencia positivista y descriptiva de la geografía escolar y de las prácticas (Arenas, 2017; Llancavil, 2018; Miranda, 2014). Desde esta perspectiva, consideramos que la reflexión docente es fundamental para el cambio educativo, ya que, permite al profesorado hacerles consciente de sus representaciones, discursos y prácticas, repensarlas y situarles en las múltiples posibilidades didácticas para el tratamiento de la geografía en el aula.

En estas páginas se abordan las reflexiones pedagógicas de un grupo de docentes chilenos sobre los desafíos y obstáculos para la formación de una conciencia geográfica crítica en sus aulas. Para ello, se entiende la conciencia geográfica como la expresión máxima del pensamiento geográfico, que se desarrolla progresivamente a través de la adquisición de una serie de habilidades y que permite

a los y las estudiantes participar y tomar decisiones frente a los problemas del mundo actual (Claudino, Souto y Araya, 2018; Ortega y Pagès, 2021).

En este sentido, se parte de las siguientes premisas evidencias en Ortega (2021): i) la conciencia geográfica es un tema poco estudiado en la didáctica de las ciencias sociales, ii) en el currículo chileno se aborda desde una mirada vaga y sin orientaciones claras para su desarrollo, y iii) es un concepto ausente en las prácticas educativas (el menos de forma explícita) porque al profesorado le es difícil conceptualizarla y generan sus ideas principalmente desde la intuición y sus experiencias personales.

En consecuencia, se concuerda con las ideas de Pagès (2011) que expresa que la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los y las docentes, pero sobre todo en su capacidad de reflexionar sobre las decisiones y acciones que se realizan en el aula.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

### 2.1 La reflexión docente en la didáctica de la geografía

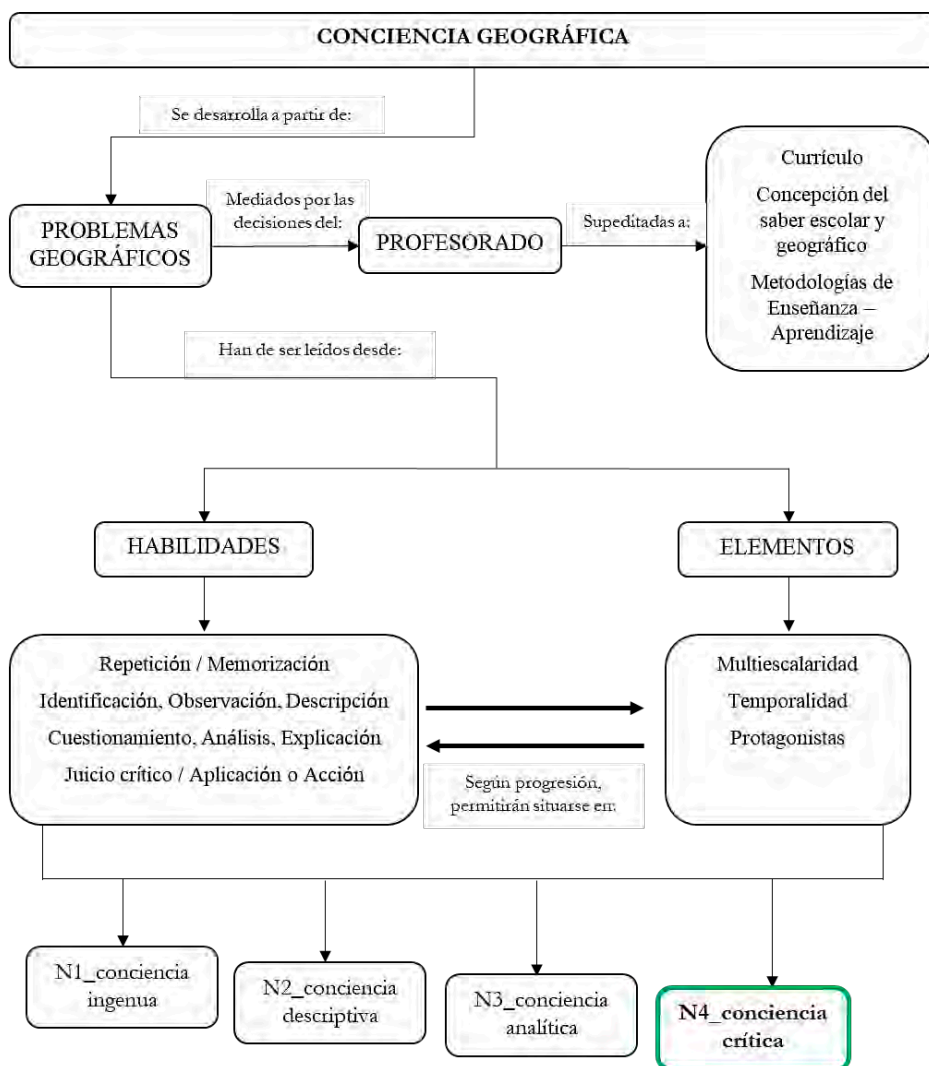
La didáctica de la geografía se pregunta “para qué enseñar geografía, qué geografía enseñar y cómo hacerlo para que los alumnos progresen en este campo del conocimiento y en su educación en general” (Benejam, 2003, p. 551). Dar respuesta a este desafío resulta complejo porque significa una reflexión permanente por parte del profesorado que debe analizar, interpretar y valorar críticamente los programas curriculares, los modelos pedagógicos y las prácticas de aula.

El profesorado, a través de la enseñanza, transmite un modelo de sociedad en función de unos determinados valores. Para Shulman (2005) los conocimientos que debe disponer el profesorado se agrupan en las siguientes categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico, conocimiento del currículo, conocimiento de sus estudiantes y de sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento sobre los objetivos, las finalidades y los valores educativos. Estos saberes se conjugan en la práctica que realiza el profesorado en el aula.

Pagès (2019) concuerda con Shulman (2005) y expone que el profesorado debería contar con un conocimiento epistemológico, un conocimiento curricu-

En la figura 1 se presenta la estructura conceptual para abordar la conciencia geográfica en el aula (Ortega, 2021). Esta propuesta se centra en unos problemas geográficos, unas habilidades de razonamiento geográfico y unos elementos claves (multiescalaridad, temporalidad y protagonistas) que, según las decisiones profesionales del profesorado, han de llevar al alumnado a un nivel de conciencia geográfica crítica.

Figura 1.  
Estructura conceptual para abordar la conciencia geográfica en el aula



Fuente: Ortega, 2021.

Para formar una conciencia geográfica, los problemas geográficos han de ser leídos desde las habilidades de razonamiento y desde el prisma de la multiescalaridad, la temporalidad y los protagonistas, porque las interacciones que se producen en el territorio o espacio geográfico se desarrollan en diferentes escalas (local, regional, global, glocal), están situadas en diferentes temporalidades (pasado, presente y futuro), y son protagonizadas por hombres y mujeres (niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos) que viven, actúan e intervienen en los territorios (que son diversos étnicamente y que tienen tradiciones culturales y cosmovisiones distintas).

### 3. METODOLOGÍA

Es una investigación educativa que se desarrolla en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dirigida al profesorado de secundaria, pero que se interrelaciona con el alumnado y los contenidos con la finalidad de observar y comprender qué sucede en las aulas respecto a la formación de la conciencia geográfica.

Nos situamos desde las ideas de Pagès (2011) que explica que la investigación en didáctica de las ciencias sociales tiene que centrarse en los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales, históricos y geográficos; tiene que ser holística, es decir, fundamentarse en la perspectiva del profesorado y el alumnado; debe contextualizarse en las perspectivas políticas y sociales; crítica, es decir, que surge desde los problemas de la práctica y se dirige a transformar la realidad educativa; participativa y cooperativa (incluir a diferentes actores, tanto de la universidad como del sistema educativo); combinar informaciones desde diferentes fuentes y finalmente, ha de ser una investigación que oriente posibles itinerarios para la mejora de las prácticas.

Se aborda desde la perspectiva de la teoría crítica porque busca analizar la realidad para transformarla (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Pagès y Santisteban, 2011; Souto, 2016). Se aplica una metodología mixta con predominio del enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos según los planteamientos de Stake (1999) y Simons (2011).

# SEGUNDA PARTE:

## **La interpretación del currículo y la enseñanza crítica de los problemas ciudadanos**



## Cap. 9.

# La organización del currículo en ámbitos. Un desafío profesional

José Ignacio Madalena Calvo

*IES Ausiàs March, Manises*

### INTRODUCCIÓN

La vida profesional de los docentes puede abarcar varias décadas y es inevitable que durante este período de produzcan cambios en las políticas educativas, en los conocimientos y prácticas pedagógicas, en las necesidades y expectativas de la sociedad, en las características sociológicas del alumnado y de su entorno. Estos cambios conllevan una reformulación continua de los fines, principios y objetivos educativos que se reflejan en la cultura escolar, la organización de los centros educativos y en el propio currículo y su concreción en las prácticas de aula. Estos cambios no suelen ser rápidos ni radicales, pero sí hay determinados momentos críticos en los que se hace más evidente y necesario el replanteamiento de la tensión entre lo que queremos hacer y lo que hacemos realmente en las aulas. Estos momentos suponen un desafío profesional y una oportunidad de repensar algunos aspectos de la educación. Uno de ellos es cómo organizar un currículo que dé respuesta a determinadas necesidades del alumnado.

En estos dos años hemos vivido un fenómeno excepcional: la pandemia de la COVID que ha obligado a adoptar medidas excepcionales de salud pública que incluían a los centros educativos. Una de ellas fue la interrupción temporal de las clases presenciales entre marzo y junio de 2020. El resultado fue que el alumnado experimentó una pérdida de aprendizajes, incluida la pérdida de hábitos de estudio. También afectó a su proceso de socialización y a su situación psicológica. Estas consecuencias fueron generales, aunque no afectó por igual a todo el alumnado dependiendo de diversas variables entre las que hay que mencionar las de carácter socioeconómico (Consejo Escolar del Estado, 2021; Marchesi et al, 2021)

Las administraciones educativas tuvieron que desarrollar diversos tipos de medidas (organizativas, curriculares, sanitarias, etc.) para afrontar estas consecuencias. Un tipo de medidas fueron las que afectaban al currículo. Así en mayo de la Consellería de Educación Valenciana 2020<sup>7</sup> (Resolución de 29 de mayo de 2020) planteó que el curso siguiente el currículo de 1º de la ESO se organizara por ámbitos. Con ello se pretendía conseguir varios objetivos:

- a) **Consolidar y reforzar los aprendizajes esenciales** para un adecuado desarrollo de las competencias clave de la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) Motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de **metodologías innovadoras**, tanto al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje como al alumnado con mayor capacidad y motivación para aprender.
- c) Promover estrategias que faciliten la **coordinación y el trabajo conjunto** de los equipos docentes que imparten clase a un mismo grupo de alumnas y alumnos.
- d) Promover la **codocencia del profesorado** de distintos departamentos didácticos, del departamento de orientación, en especial de las y de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje para favorecer la atención a la diversidad del alumnado

En el curso siguiente (2020-21) se mantuvo la obligatoriedad de que 1º de la ESO siguiera organizada por ámbitos y, opcionalmente, en 2º para dar continuidad a esta medida.

---

<sup>7</sup> RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2020, del director general de Centros Docentes, por la que se fija el calendario escolar del curso académico 2020/2021 (DOG 03/06/2020).



En este punto se hizo uso de la experiencia y materiales curriculares utilizados durante la fase de experimentación del PDC y que sirvieron para la formación del profesorado. También se exploraron materiales elaborados por centros que ya habían iniciado el trabajo por ámbitos o, al menos, habían desarrollado algún proyecto interdisciplinar, así como otros materiales elaborados ad hoc o recopilados apresuradamente por los CEFIRE. Con todo, la experiencia en cada ámbito fue diferente en función de la formación previa que tenía el profesorado que estaba relacionada con el conocimiento de materiales curriculares y recursos.

## **6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA DISPONIBILIDAD DE MATERIALES CURRICULARES**

El paso de impartir una materia a impartir un ámbito es un cambio importante que puede generar inseguridad, escepticismo o ansiedad, como actitudes y emociones negativas y que pueden limitar las posibilidades de la acción docente. También el cambio puede dar lugar a entender que se trata de una oportunidad para innovar aprovechando la posibilidad de integrar las propuestas curriculares, el menor número de estudiantes, la disponibilidad de más horas que podían ser agrupadas dando lugar a módulos más amplios que permitían otro tipo de actividades.

El predominio de unas actitudes y emociones u otras se relaciona con dos factores: la formación del profesorado y la disponibilidad de materiales curriculares. Con respecto al primero cabe afirmar que fue muy reducida o inexistente en algunos casos. La oferta formativa para atender a esta nueva necesidad fue muy limitada reduciéndose a unas jornadas de 10 hora en el mes de julio y un curso de 40 horas a partir de septiembre. También se puede considerar la experiencia de impartir ámbitos en los programas específicos, pero la diferencia es que ahora los ámbitos afectaban a todo un curso de la ESO y no a un grupo reducido de alumnado con necesidades específicas de aprendizaje.

La consecuencia es que la formación ha tenido bastante de autoformación o formación mutua aprovechando la heterogeneidad del profesorado que participaba en las reuniones de coordinación mencionadas. La experiencia de la implantación de los PDC en los años 90 indica que es imprescindible una formación

basada en propuestas curriculares fundamentadas que se concretan en materiales curriculares que dan lugar a unas prácticas que conllevan a una evaluación para adecuar de forma continua el marco teórico-práctico de las prácticas de aula, así como los propios materiales. Es comprensible que en unos momentos donde había poco margen de maniobra fuera muy difícil implementar esta formación que afectaba a todos los centros y a un número muy elevado de docentes, pero desde entonces poco más se ha hecho.

Si consideramos que la nueva ley permite que se organice el currículo por ámbitos (en estos momentos se desconoce si serán obligatorios en la Comunitat) la falta de formación puede llevar a que esta opción se malogre a pesar de que algunas editoriales ya han elaborado propuestas curriculares que podrían contribuir a paliar la carencia de formación. Por otro lado, se corre el riesgo de que dicha oferta editorial reproduzca los errores pasados (Fuster y Madalena, 2020).

## **7. ALGUNAS ENSEÑANZAS DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS ÁMBITOS**

Las reflexiones expuestas sobre las condiciones y actuaciones que han llevado a la implantación de una organización curricular por ámbitos en 1º de la ESO en estos dos cursos pueden aportarnos algunas enseñanzas sobre lo que nos puede hacer mejorar, así como algunos riesgos que habría que evitar. Vamos a destacar tres:

- a) El desafío de pasar de la asignatura de base disciplinar a un planteamiento globalizador que se debe articular en torno al desarrollo de las competencias clave y temas socialmente relevantes como los derivados de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) anima a emprender propuestas integradoras, con cambios metodológicos y en la evaluación, a una mejor coordinación del profesorado, a una mejor atención al alumnado para lograr su motivación y a una implicación de la comunidad educativa.
- b) La formación específica del profesorado con propuestas de materiales curriculares es fundamental para impulsar y acompañar este cambio. La conjugación de todo ello daría sentido a la colaboración del profesorado y a la reflexión compartida y fundamentada que conllevaría un cambio en

## Cap. 10.

# La codocencia en el ámbito sociolingüístico de 1º ESO: REpensando la educación, iniciando un cambio.

Andrés Álvarez, Juan Iranzo, María Macario, Eva M<sup>a</sup> Merlos,  
Mónica Máñez y M<sup>a</sup> Teresa Pomer

*IES San Antonio de Benagéber*

### INTRODUCCIÓN

La praxis escolar, la reflexión sobre las actividades cotidianas en las aulas de los centros escolares, es una cuestión compleja y diversa: compleja por la cantidad de ángulos que aparecen en la comunicación educativa, diversa por las perspectivas de análisis de los sujetos que conviven en una comunidad escolar. Con esta comunicación pretendemos compartir la experiencia docente que hemos desarrollado en el IES San Antonio de Benagéber a raíz de la publicación de la *Resolución de 27 de mayo de 2021, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la cual se establecen las directrices generales para la organización curricular de los cursos 1º y 2º de ESO para el curso 2021-2022.*

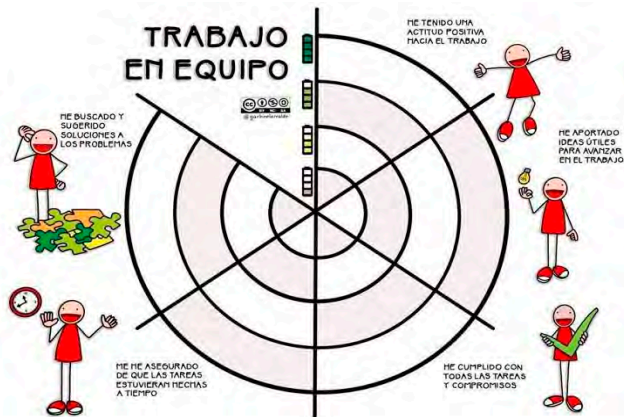
La invitación a participar en el *IV Seminario Internacional Repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales, el profesorado como agente de cambio*, nos proporcionó el marco idóneo para reflexionar sobre nuestra práctica docente y valorar

Tabla 1.  
Rúbrica valoración cuadernos de trabajo ASL 1º ESO

	Indicadores de logro	Siempre (1)	Casi siempre (0,75)	A veces (0,25)	Nunca (0)
1	Escribes todos los títulos o apartados con letra destacada y la fecha de la sesión, respetando los márgenes en cada página. (x1)				
2	Subrayas todos los documentos explicados para su estudio. (x1)				
3	Escribes con letra clara y legible, cuidando la ortografía. (x2)				
4	Completas todos los ejercicios indicados. (x3)				
5	Corriges los errores y/o completas las respuestas con color diferente.(x1)				
6	Realizas esquemas o mapas conceptuales de las explicaciones dadas en clase, tomas apuntes. (x1)				
7	Conservas el material en perfecto estado y orden. (x1)				

Fuente: elaboración propia

Ficha de autoevaluación del trabajo en equipo



Fuente: Garbiñe Larralde

Tabla 2.  
**Ficha de coevaluación del trabajo en equipo**

Indicadores		Participantes del equipo			
1	Tiene una actitud positiva hacia el trabajo. Anima y apoya al resto del equipo respetando las diferencias.				
2	Aporta ideas útiles para avanzar en el trabajo del grupo. Expresa sus opiniones sin agredir al resto ni imponerlas.				
3	Es responsable y ha cumplido con la parte de trabajo asignada.				
4	Se ha asegurado que las tareas estuvieran hechas a tiempo.				
5	Ha buscado y sugerido soluciones a problemas surgidos.				
6	Escucha con atención las propuestas de sus compañer@s sin interrumpirlos y respetando sus opiniones.				
7	Facilita el trabajo del grupo y aprovecha el tiempo de clase.				
8	Reconoce y corrige sus errores.				
PUNTUACIÓN TOTAL:					
4 (SIEMPRE) 3 (CASI SIEMPRE) 2 (A VECES) 1 (CASI NUNCA)					

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.  
**Rúbrica de exposición oral en grupo ASL 1º ESO**

Indicadores		4	3	2	1
ADECUACIÓN 20%	El registro se ajusta a la situación comunicativa: vocabulario rico y variado, con palabras y expresiones específicas del tema, en una variedad estándar (no coloquial, ni familiar). El soporte escrito presenta corrección ortográfica y una redacción clara.				
	Diseño de la presentación: guion, organización atractiva de los contenidos, utilización de la diapositiva o esquema solo como soporte.				
	Fluidez y aspectos kinésicos. Claridad, volumen, contacto visual, postura...				

	<b>Indicadores</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
COHERENCIA CONTENIDO 50%	El equipo demuestra buen dominio del contenido requerido y lo expresa oralmente de forma coherente y fluida. Se desarrolla el tema en función de introducción, desarrollo y conclusión.				
	Todos los participantes asumen la exposición de un bloque (reparto equitativo en la presentación) y el discurso progresa, el conjunto de la suma de las partes muestra sentido y unidad..				
	Acertada selección de los contenidos. Organización y progresión de la información. Se citan las fuentes consultadas para ampliar la información.				
	Responden con precisión a las preguntas planteadas por el auditorio y/o formulan cuestiones al resto de equipos para confirmar que han entendido lo explicado.				
COHESIÓN 20%	Uso rico y adecuado de conectores, sintaxis elaborada, ausencia de faltas de concordancia... Precisión léxica: no repeticiones, uso de sinónimos, hiperónimos...				
ORIGINALIDAD 10%	Enfoque personal y crítico, adaptación de la fuente, uso de recursos audiovisuales, etc.				

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.  
Guía de autoevaluación docente

<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>1/10</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>PROGRAMACIÓN</b>		
Los objetivos didácticos se han formulado en función de los estándares de aprendizaje evaluables que concretan los criterios de evaluación.		
La selección y temporalización de contenidos y actividades ha sido ajustada.		
La programación ha facilitado la flexibilidad de las clases, para ajustarse a las necesidades e intereses del alumnado lo más posible		
Los criterios de evaluación y calificación han sido claros y conocidos por el alumnado, y han permitido hacer un seguimiento del progreso de los mismos.		
La programación se ha realizado en coordinación con el resto del profesorado.		

## Cap. II.

# Possibilitats d'un llenç en blanc: àmbits i projectes

Odiel Galán Olcina

*IES Eduardo Primo Marqués*

Sara Fita Esteve

*IES Jose Maria Parra*

### EL CANVI PARADIGMÀTIC COM NECESSITAT PER A CREAR CONSCIÈNCIA CIUTADANA

A les aules de secundària, concretament en l'assignatura de ciències socials, hi ha un lloc comú generat pel comentari *“Profe, i la història per a què serveix?!”* que habitualment és reforçat per algun(s) altre(s) company(s) amb un *“Per a què vull saber jo això si ja estan tots morts?”*. Una afirmació a priori tant simplista, que de vegades ens costa de rebatre, amaga un debat de major complexitat que genera discussions obertes (o de vegades a les esquenes) a bona part dels claustres docents.

El debat no es centra tant en què ensenyem, perquè s'ha acceptat de forma acrítica i majoritària (Prats i Valls, 2011) que el llibre de text engloba els elements essencials del currículum i que les seqüències didàctiques són les que podríem preparar nosaltres, les “normals”. Més bé la disputa, sempre dialèctica, es centra en confrontar un model epistemològic o academicista tradicional front a un de caràc-

entenent-ho com l'aplicació i/o aprenentatge de les diferents disciplines de l'àmbit en els reptes i materials plantejats. I alhora havien de servir per que l'alumnat seguira el desenvolupament de les activitats, les tasques i els projectes.

La preparació de l'àmbit significava un procés complex, de diàleg individual amb el professor anterior, que imagina la seua aula abans de trobar-se-la, de conversa amb la resta d'equip docent. Intentant abarcar els diferents perfils d'alumne que es poden trobar, així com generant estratègies per fer front a la diversitat de situacions que se'ns poderen plantejar en la posada en marxa del projecte.

Imatge 1.  
Treball a Paula.



Font: elaboració pròpia.

No obstant això, com en bona part d'aspectes vitals, la realitat superava la ficció que podíem haver-nos imaginat, especialment en l'inici del curs 20/21. La inactivitat després de no haver pogut gaudir de les classes presencials des del març d'aquell any, les mesures sanitàries als centres escolars o els contagis parcials o massius a les aules sense confinar-se<sup>14</sup>, eren elements que sumaven dificultat en l'aplicació del mateix. Aquesta realitat descrita junt a la diferència entre haver

<sup>14</sup> Perquè ha quedat palès que som necessaris per a la societat, en especial, amb la funció de custòdia.



La difusió a les *I Jornades Internacionals d'Innovació Docent* centrades als ODS en la Universitat de València fou una de les experiències més entusiasmants viscudes. Dos representants de la classe, Álvaro Sisternes i Iván Mata, assistiren per fer de ponents i contar a la resta de participants com havien viscut el procés com a alumnes.

Imatge 5.  
Entrevistes a Ràdio Parra.



Font: elaboració pròpia.

### 2.3 Identitat docent i evolució del projecte.

El tractament del tema, la perspectiva pressa, la tria metodològica i la presa de decisions diàries responen al tipus de docents que volem ser i que tractem de ser. Una mateixa matèria com aquesta, oberta i flexible a qualsevol sensibilitat, pot arribar a plantejar-se de formes molt diverses segons el docent que la porte endavant. De vegades els plantejaments que hem analitzat suposen un risc pel que fa al domini del contingut, al control de les sessions o el desconeixement de quin serà el resultat però de riscos va la vida i, en aquest cas, sempre suposarà un risc positiu per a la pràctica docent però també per a l'alumnat que valora que el prengues.

Però ens endinsem en els èxits educatius percebuts i avaluats des de l'inici del procés fins a la seua fi. I és que, treballar activitats amb perspectiva de gènere en l'actualitat, pot conduir a un rebuig parcial de l'alumnat per l'extensió dels slogans i discursos de l'extrema dreta actual i la seua difusió per les xarxes socials del ideari antigènere.

En el nostre cas, si bé la primera sessió va ser el moment on podien aparèixer algunes de les referències a aquestos (i alguna va aparèixer), la justificació i el treball real i local de la problemàtica amb la seua realitat més propera i la consciència de que ells anaven a intervindre en la problemàtica real, feu eliminar qualsevol tipus de reticència.

A més, allò positiu que tenen els treballs transversals i projectes és les grans possibilitats d'inclusió. Absentistes que apareixen una vegada al mes podien tindre la seua aportació en la sessió concreta i en una part del treball: treball de l'excel·lent, realització de les paperetes, construcció de les diapositives, creació de l'urna per a les votacions, preparació de les entrevistes o el cartell de Ràdio-Parra, podrien ser algunes de les possibles activitats a realitzar.

Si alguna cosa negativa podem traure de la realització del projecte es centraria en la necessitat de la codocència.

Un Projecte Interdisciplinari, és a dir, amb diversitat de disciplines, seria més complet amb un enfocament plural de les problemàtiques treballades. Si bé, hem tingut la sort que molts professors i professores a les seues aules han pogut intervindre ajudant en certs aspectes, la mancança d'ajuda a temps real dintre de l'aula dificulta la consecució. La Ràdio, per fer entrevistes, és un espai de 5-6 persones màxim... On clavem els 20 alumnes del grup? Es fa necessari el recolzament de companys i equip directiu en tot açò. I molta voluntat, és clar.

En la construcció de material lingüístic, la intervenció dels especialistes de llengua seria l'arma més poderosa al nostre abast. L'aplicació d'allò vist a classe en un projecte extern i on es visibilitza la seua utilitat per a l'alumnat, suposa una motivació extra en el seu estudi.

El que està clar és que qualsevol experiència d'aquest tipus, malgrat els possibles errors, sempre cal valora-la com un pas endavant, com una construcció d'un record que l'alumnat tindrà per sempre dintre de la seua memòria escolar.

## Cap. 12.

# La importancia de la acción tutorial en los centros de compensación educativa.

El profesorado como agente de cambio:  
el proyecto Bloemen.

Laura Laborda Martínez

*CIPFP Ciudad del Aprendiz (Valencia) - S. IES Peset Aleixandre La Coma (Paterna)*

Mar Alcalá Mellado

*IES Benlliure (Valencia) - S. IES Peset Aleixandre La Coma (Paterna)*

### I. INTRODUCCIÓN

Cuando un docente llega a un centro escolar observa la diversidad del alumnado que asiste a las aulas, así como las discrepancias y acuerdos que existen en el claustro para trabajar dicha diversidad. Entre las expectativas escolares más estimables está la de buscar un futuro ciudadano y social para el alumnado, para que ellos y ellas se puedan incorporar a la sociedad en el ejercicio de los derechos fundamentales. Este noble objetivo es el que ha incidido en la creación del proyecto que pusimos en marcha en el Instituto del barrio de La Coma.

El proyecto Bloemen es uno de los muchos que se realizaron en la sección del I.E.S. Peset Aleixandre de La Coma entre 2005 y 2018. Es un ejemplo de la voluntad de un equipo docente que cree en el poder de transformación de los centros educativos en determinados contextos sociales. Mediante este hilo conductor desgranamos las actuaciones de largo alcance que contribuyeron a la motivación de un alumnado en los márgenes del sistema educativo y de la sociedad en general y a la ilusión de todo un centro volcado en que su alumnado obtuviera unos resultados académicos y unas competencias que le permitieran pasar a la vida adulta con éxito y aspirar a un futuro mejor. Todo lo que aquí se analiza es fruto del trabajo duro y la experiencia directa durante más de una década, y del conocimiento profundo de una realidad muchas veces desconocida.

## **2. BARRIO DONDE SE LLEVA A CABO EL PROYECTO**

El presente proyecto se lleva a cabo en la sección del instituto de Educación Secundaria Pesset Aleixandre situado en el barrio de La Coma, en el municipio de Paterna. Este barrio de 10.455 habitantes se construyó en los años 60 y 70 y acabó siendo un espacio de realojamiento de familias gitanas venidas de diferentes puntos de España. Se encuentra declarado como Barrio de Acción Preferente por el Decreto 157/1988, del 11 de octubre, por lo que las viviendas son de protección oficial. Muchas de ellas sufren un gran deterioro y degradación debido a las calidades de los materiales usados en su construcción y al mal uso de algunas personas residentes.

El barrio se encuentra situado al noroeste de la ciudad de València y pertenece al municipio de Paterna, a pesar de que está separado del pueblo del mismo nombre por la carretera CV-35. La calle Sueca es el límite con Bauhaus y Heron City, una zona comercial y de ocio. Por el otro lado un seto a modo de muro marca la linde con Campolivar, una urbanización de lujo. Se accede al pueblo de Burjassot por la CV-3103, en la que encontramos una zona arbolada y varios solares, así como el complejo residencial Casas Verdes. Esta disposición urbanística provoca que el barrio se encuentre aislado entre urbanizaciones y carreteras, sin una buena comunicación con transporte público con Paterna. Además, no tiene ningún tipo de comercio, y apenas servicios. Dispone de una oficina de Servicios

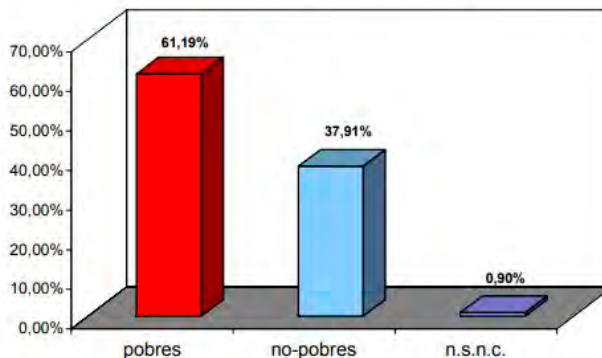
Sociales, un retén de Policía y servicios médicos en un pequeño ambulatorio. El transporte público es muy limitado, por lo que la movilidad hacia y desde otros núcleos de población es difícil si no se dispone de vehículo propio. Esta situación condiciona y perpetúa su aislamiento. La oferta de ocio saludable es muy reducida y depende de asociaciones y O.N.G.s como por ejemplo el centro Infanto Juvenil, Jovesolidos o el Secretariado Gitano.

Muchos de sus habitantes viven en una situación de marginalidad: muchas personas están en situación de desempleo, tienen empleos precarios, viven de las ayudas de la Administración pública, de la economía sumergida o incluso se mueven dentro de la ilegalidad. La mayoría vive en una inestabilidad económica constante, expuesta a situaciones extremas de cortes de agua y luz, desahucios, y falta de alimento y de higiene. La exposición a situaciones de violencia en muchos casos es permanente, así como las conductas delictivas y relacionadas con la drogadicción.

Buena parte de las personas que viven en La Coma pertenecen a la etnia gitana o son migrantes, con la estigmatización social *de facto* que ello supone. La falta de recursos y la dificultad para entrar y salir del barrio (Imagen 1) provocan que sus habitantes no se relacionen con personas procedentes de otros contextos sociales y culturales que puedan plantearles otras visiones del mundo diferentes. Esto contribuye a la fosilización de comportamientos y costumbres en un microcosmos que condena a sus habitantes a repetir idénticos comportamientos generación tras generación.

Imagen 1.  
Gráfico pobreza en La Coma

Cuadro 13. Familias pobres en La Coma



Fuente: Estudio integral barrio de La Coma, Luis Díe Olmos, 2004.

Además, el bajo nivel cultural y unas tradiciones y convenciones sociales muy rígidas, hace que la motivación del alumnado por los estudios después de la Educación Primaria sea escasa o nula en la mayoría de los casos.

### 3. EL CENTRO EDUCATIVO

El barrio cuenta con dos colegios de Educación Primaria, el Antonio Ferrandis y La Coma, así como con una Escuela Infantil para menores de tres años. A partir de los 12 años el alumnado de estos colegios pasa al instituto de Secundaria. El edificio actual que alberga el instituto se construyó en el año 2009 (Imagen 2). Hasta entonces la enseñanza se llevaba a cabo en los bajos de un edificio y, posteriormente, en unos barracones precarios situados en un espacio en el patio cedido por uno de los centros de Educación Primaria. El edificio actual cuenta con gimnasio, un patio con campo de fútbol y cancha de baloncesto y un “trinquet” para jugar a “pilota valenciana”, así como espacio para un huerto donde practican los alumnos del ciclo de Jardinería. Dispone de talleres para la F.P. básica y una cafetería con cocina que no está en funcionamiento. El claustro está compuesto por una treintena de docentes, una orientadora escolar, equipo directivo y personal no docente. El alumnado matriculado se compone prácticamente en su totalidad de niños y niñas del barrio.

Imagen 2.  
Nuevo I.E.S. Sección Peset Aleixandre



Fuente: fotografía propia

## Cap. 13.

# Los docentes de Ciencias Sociales ante los temas históricos conflictivos: un estudio de caso

Alba María Boix Vicente

*Universitat de València.*

Las biografías docentes se han utilizado para mostrar casos significativos de la praxis escolar (Beltrán Llavador, 2018; Galindo Morales, 1996; Muñoz i Gil, 2014). En este sentido, el presente trabajo, se contextualiza en el marco de un Trabajo Final de Máster centrado en la didáctica de la Historia con perspectiva de género, y trata de realizar un análisis detallado de una entrevista realizada a una joven docente en activo de la Comunidad Valenciana. A través de ella, nos aproximaremos a las representaciones que la profesora detenta acerca de la enseñanza de la disciplina histórica, así como de los “temas históricos – conflictivos”, poniendo el foco de atención, especialmente, en el modo de abordar la cuestión de género dentro del aula, tal como ya han venido haciendo otros trabajos en materia de representaciones sociales (Beltrán Llavador, 2018; Martínez Valcárcel, 2014). De esta manera, se hará un repaso general por su trayectoria profesional, por su característico enfoque de la materia, y por la forma de afrontar los problemas y las resistencias que se le presentan a la hora de plantear entre el estudiantado esos asuntos que, citándola a ella misma, “duelen, molestan y pican”.

## I. POSICIONAMIENTO TEÓRICO

### I.1. Género y enseñanza de las Ciencias Sociales

En los últimos años, la historia de las relaciones de género, como subraya Ibáñez Domingo (2016: 54), “ha levantado una ventisca que cuanto menos despeina”, dado que implica algo más que un apéndice a los relatos tradicionales del pasado. Y es que, pese a los avances que se vienen dando en los últimos años en materia de género y educación, continúan preservándose y reproduciéndose ciertos estereotipos, de manera más o menos suavizada, que imposibilitan que estos cambios permeen y transformen la enseñanza que se da a las y los jóvenes, la cual continúa siendo hondamente patriarcal (Segura Graiño, 2006). Se dificulta así, la creación de “una historia que se pretenda compleja y con potencialidad explicativa del conjunto de las relaciones y los procesos de cambio social” (Aguado Higón, 2004: 58).

En este sentido, es justamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales donde el estudiantado debe aprender las formas en que las sociedades han construido, vivido y transmitido su comprensión de las relaciones sociales –también en un plano de género-, y los resultados que ello tiene en la ciudadanía actual (Crocco, 2006). Por ende, la perspectiva de género y la coeducación resultan elementos indispensables dentro de la asignatura de Historia, que se erige como un encuadre idóneo para la creación de un marco de convivencia óptimo en el camino hacia la igualdad (Peinado Rodríguez, 2014), enseñando al alumnado cómo han sido construidas en el pasado las normas de género (Scott, 1989) y, con ello, cómo ellas y ellos tienen ahora el poder de construir nuevos significados y concepciones al respecto.

De esta forma, se otorga la posibilidad de rescatar del más absoluto olvido, a personas y colectivos cuyos actos pueden llegar a establecer un modelo de referencia social (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019; Fernández Valencia, 2004). Arquetipos de vida no masculinos que ofrecen alternativas distintas a las que preponderan convencionalmente y brindan una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los libros escolares en las últimas décadas (de la Cruz, 2019; Ibáñez Domingo, 2016; López Navajas, 2014; Pagès Blanch y Sant Obiols, 2012), concediendo la posibilidad de reconstruir los roles dominantes y fomentar así el desarrollo tanto académico, como humano (Marolla Gajardo, 2019), dado que como enfatizan Díez Bedmar y Fernández



### 5.3. Concepciones acerca del género y la didáctica de la Historia

Finalmente, el núcleo de la conversación se centró en el tratamiento que le daba a la cuestión el género en sus intervenciones didácticas, preguntando acerca de: su formación sobre este tema, su introducción en las clases, sus fuentes de referencia, o las actividades que plantea generalmente, y los recursos que emplea en torno al asunto.

La profesora admite que, a pesar de haber cursado el grado en la Universidad de Valencia, y por ende, la asignatura de “Mujeres y hombres en la Historia”, esta fue muy escasa y deficiente, confesando que su acercamiento al feminismo llegó mucho después, por cuenta propia, a raíz de las obras de las filosofas Ana de Miguel y Alicia Puleo, los estudios médicos de José Enrique Campillo, que le han servido enormemente para romper estereotipos en clase acerca de la Prehistoria, y las propuestas didácticas de la antropóloga Yayo Herrero. Destaca la importancia también de páginas webs como la reciente *pastwomen*, donde se publican directamente materiales seleccionados, incidiendo en que “eso es justo lo que necesitamos los docentes”.

A través de estas lecturas, extrae ella fragmentos, imágenes, o actividades para llevar al aula e introducir esta cuestión, aunque reconoce que no la incorpora tanto como desearía, sino más bien de manera puntual, denunciado particularmente, a este respecto, tanto su falta de formación y estabilidad, como el curso de 2º de la ESO, al que lo caracteriza como “especialmente sangrante”:

2º de la ESO es un curso que tiene tantos problemas en sí mismo [...], y este es uno de ellos, las mujeres son totalmente invisibles durante toda la Edad media y la Edad Moderna [además], me he movido en un mundo muy provisional, con un montón de problemas [...], estoy empujada por un montón de inercias que se salen del tema, no es ninguna excusa, tendría que hacerlo, tampoco he recibido una información sobre cómo hacerlo bien, no es plan de poner parches y ya está, hay que cambiar el enfoque radicalmente. (2022. Información verbal)

Sabiendo esto, no resulta extraño encontrarse con actividades, acerca de la cuestión analizada, donde únicamente se pone el foco en investigaciones y creaciones de murales sobre “mujeres relevantes”, aprovechando conmemoraciones como el 25N o el 8M. No obstante, sí que afirma que intenta dotar de importan-

cia a las presentaciones de estos trabajos, cambiando la disposición del aula o saliendo al patio, con el fin de hacer “algo que sea importante, que sea especial, para intentar que sea memorable de alguna forma”.

De igual modo, es muy crítica con la inserción de la historia de las mujeres en los actuales manuales escolares, limitándolas a “un recuadro amarillo de 15 líneas donde se habla de la biografía [de alguna mujer reseñable]”. Parches, al fin y al cabo, que requieren de un “cambio de paradigma” y de un “dejar cosas fuera para poder introducir otras que tengan mayor interés en el conjunto de la sociedad”, según sentencia, manifestando su entero rechazo a esos “panfletos” alejados de cuestiones “democráticamente claves”. Apostando, en este aspecto, por tratar algunas de estas cuestiones mediante fragmentos de películas (Sufragistas, Concepción Arenal, la visitadora de cárceles), personajes femeninos relevantes (María de Pineda), y las experiencias de las propias alumnas, dado que destaca como:

Todos los años salen experiencias personales sin que nadie las haya pedido, simplemente porque sienten que hay un espacio seguro donde se está hablando de algo importante, todas, o muchas, tienen experiencias personales, entonces es muy muy fácil, a poquito que te pongas, que ellas lo quieran compartir contigo. (2022. Información verbal)

Finalmente, los últimos interrogantes fueron dirigidos hacia las resistencias encontradas al tratar estos temas, y la importancia de seguir tratándolos pese a todo, pues, tal como ella misma subraya, se encuentra con problemas de este tipo a diario, y los trabaja “antes de que se extiendan”, ya que, ratifica que en los últimos años parece que la crispación acerca de estos temas va en aumento, siempre con los medios de comunicación como telón de fondo.

Por todo ello, la entrevistada aboga por una mayor formación en materia de género que permita a los futuros (y presentes) docentes deconstruirse y mejorar sus prácticas, siempre desde un enfoque crítico, reconociendo que a ella misma le falta mucho camino por recorrer. Pues solo así, podremos generar “ciudadanos democráticos que no se lancen a soluciones [...] totalitarias y discriminatorias”.

## Cap. 14.

# La enseñanza del imperialismo desde la inclusión, el pensamiento crítico y el conocimiento integral

Sara Armero Hernández

*Universitat de València.*

## I. ORIGEN Y CONCEPCIONES DE LOS GRUPOS PR4. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Tras la ampliación de la obligatoriedad educativa hasta los 16 años tras el establecimiento de la LOGSE, se asumió que debería darse una progresiva atención a la diversidad. Por tanto, este momento supuso un punto de inflexión que dio comienzo al desarrollo de medidas específicas, generales y extraordinarias, mediante el Programa de Diversificación Curricular (PDC), y el Programa de Garantía Social (PGS). Seguidamente, las posteriores leyes educativas, LOCE, LOE, LOMCE y la actual LOMLOE, han continuado trabajando en la mejora de estos programas. Este es el contexto a nivel legal en el que surgieron los grupos PR4. Ahora bien, más allá de términos administrativos y legales, cabe cuestionarse qué tipo de alumnado conforma dichos programas y si realmente cumplen sus objetivos en términos de inclusión y diversidad.

Dimensión	Aplicación
Humanista	La aplicación de esta dimensión se basará en el desarrollo de valores como el respeto a la diversidad, el trabajo el equipo, la lucha contra la xenofobia o el desarrollo de una perspectiva de género. Además, mediante algunas actividades se incluirán las voces que el discurso histórico hegemónico suele silenciar: la perspectiva del imperialismo sobre los habitantes de los territorios dominados. Esto se llevará a cabo mediante algunas actividades en las que se incidirá sobre las consecuencias que las políticas imperialistas tuvieron para la población. Se trabajarán las consecuencias del consumo de opio derivado de las políticas comerciales entre Gran Bretaña, India y China, las consecuencias del imperialismo estadounidense en Centro América y el Pacífico en los cultivos de la población autóctona y en sus gobiernos o la resistencia de los habitantes del continente africano. Todo ello, a su vez, permitirá el fomento de la empatía histórica en el alumnado, ya que mediante estas actividades logrará “ponerse en la piel” de los sujetos que vivieron este periodo histórico. Respecto a la perspectiva de género, se realizará una actividad de análisis artístico en la cual el alumnado podrá apreciar cómo se creó y representó la imagen de la mujer oriental.
Contextualizadora de los conocimientos disciplinares	Para relacionar el contenido de las áreas disciplinares de Geografía e Historia y Lengua castellana y literatura y Valencià, Llengua i Literatura, se ha procedido de la siguiente forma. Respecto al área de Geografía e Historia, se ha buscado la relación entre el contenido de la materia, como puede ser la definición conceptual de Imperialismo del siglo XIX y la definición actual del mismo unida a la búsqueda de las causas que lo originan y las consecuencias que acarrea. En lo referente al área de Lengua castellana y literatura y Valencià, Llengua i Literatura, se han empleado los contenidos referentes a análisis y la creación de textos periodísticos, como los artículos de opinión o noticias para analizar a partir de ellos el imperialismo actual y desarrollar la competencia lingüística del alumnado a través de la creación de sus propios textos periodísticos.
Integral de la educación	Mediante esta dimensión se han integrado todas las anteriores ya que se han incorporado una serie de problemas actuales relacionados con el Imperialismo mediante actividades que han conectado el pasado imperial del siglo XIX con el presente a través de los medios de comunicación, relacionado así las áreas de Geografía e Historia y las de Lengua Castellana y literatura y Valencià, Llengua i Literatura. Además, de forma paralela se han integrado los valores anteriormente señalados en la dimensión humanista. Por tanto, todas las dimensiones han sido aplicadas de forma integral.

Fuente: elaboración propia

Mediante la aplicación de esta unidad se busca una enseñanza activa y significativa capaz de desarrollar un alumnado investigador, crítico y reflexivo. Para ello, en la mayoría de las actividades planteé cuestiones que buscasen una reflexión crítica por parte de los alumnos, que podían manifestar tanto de forma oral como escrita, ejercicios de empatía histórica, de investigación y ejercicios creativos, como la elaboración de un meme. A través del desarrollo de todos estos ejercicios,

se debe perseguir un paralelo aumento del nivel cognitivo de los mismos para que, progresivamente, el alumnado construya su propio conocimiento, otorgando una gran importancia tanto a los contenidos conceptuales, como procedimentales y a los valores, que deberá reflejar conjuntamente en el proyecto final.

De acuerdo con Collicot (1991) y el aprendizaje multinivel, debemos tener presente que no todo nuestro alumnado aprende de la misma forma, sino que en función de sus capacidades, algunas personas reciben mejor la información de una forma visual, auditiva o cinestésica. Por tanto, los mecanismos de transmisión de información deben ser variados, alternando la exposición oral del docente con el uso del PowerPoint para incluir diversidad de contenidos, imágenes, vídeos, etc.

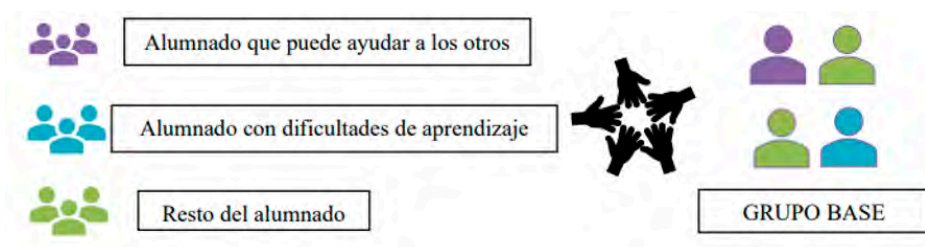
De igual forma, se deben ofrecer variadas formas de presentar la información: escrita, oral e incluso mediante dibujos, ya que poner el énfasis en la lectura y escritura sin admitir otros medios para demostrar lo aprendido o para ilustrar el conocimiento puede interponer una barrera a los alumnos con diversidad funcional (Ibidem). No obstante, no por ello la lectura y la escritura deben pasar a un segundo plano, es más, en el caso de la unidad didáctica que desarrollé continuaron siendo dos grandes pilares, ya que suelen ser las principales carencias de la competencia lingüística del estudiantado.

Por otro lado, en términos de atención a la diversidad, es interesante emplear herramientas como la Taxonomía de Bloom para tratar de implicar al estudiante en su propio nivel mediante preguntas y tareas de distintos grados de complejidad. De esta forma podemos lograr implicar a todos los estudiantes en una misma lección mediante actividades que les permitan participar. En relación con esto último, el alumnado con más dificultades de aprendizaje puede llevar a cabo una participación parcial, es decir, aquellos estudiantes con la capacidad de comprender un concepto, pero que trabajen con más lentitud que el resto de sus compañeros, dispondrán de más tiempo hasta alcanzar los mismos objetivos y tendrán la responsabilidad de comprender el concepto que se esté tratando, pero no de completar todas las actividades que se pide a otros compañeros de la clase.

Por otro lado, otra estrategia esencial para trabajar con grupos PR4 reside en el trabajo cooperativo, sin olvidar también el trabajo individual durante las sesiones. En el caso de mi unidad didáctica, todas las actividades contenían apartados

en los que el alumnado debía trabajar colectivamente, en parejas o en pequeños grupos. Esta estrategia es fundamental para fomentar un grupo inclusivo, ya que permite una participación parcial a los estudiantes que no pueden realizar todo el trabajo exigido y logra apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y la cooperación entre iguales, así como proporcionar una gama de actividades ajustadas a los distintos niveles de la Taxonomía de Bloom. Con el fin de desarrollar un trabajo cooperativo realmente inclusivo es muy importante la dinámica de aula. En este sentido, *Com ensenyar en un àmbit? Manual d'instruccions* (2020), un manual desarrollado por un conjunto de varios profesores de centros educativos de la Comunidad Valenciana, presenta una propuesta muy interesante: el trabajo cooperativo y los proyectos de trabajo mediante “grupos base”:

Imagen 1.  
Grupos base



Fuente: Inspirado de: *Com ensenyar en un àmbit? Manual d'instruccions* (2020)

Mediante esta distribución, se facilita la creación de grupos de trabajo heterogéneos en los que los alumnos podrán aprender de todos sus compañeros, ya sea prestando su ayuda o apoyándose en ellos desarrollando valores como el respeto y el trabajo en equipo. Dichas agrupaciones pueden ir variando en función de las actividades, la mayoría cooperativas, empleando otros criterios para agrupar a los alumnos como el género, el nivel de integración o la motivación. Esta estrategia específica constituye una de las principales bases del desarrollo del trabajo por proyectos, el cual aparece planteado en el manual como un eje de referencia para los ámbitos, ya que la agrupación de diferentes materias permite la estructura para desarrollar proyectos interdisciplinarios.

De forma muy sintetizada, esta fue la estructura que implementé como propuesta de unidad didáctica para mi Trabajo Final de Máster. Como se ha visto, podría considerarse como un ejemplo de unidad didáctica transgresora que, a la

## Cap. 15.

# Arqueología y patrimonio como territorio interdisciplinar para la innovación en el trabajo por ámbitos

I° de ESO del IES Malilla (Valencia)

Paula Jardón Giner

*Universitat de València*

## I. INTRODUCCIÓN

La estructura del curriculum de la Enseñanza Secundaria está fuertemente ligada a una distribución disciplinar en el Estado español y en gran parte de los países del mundo occidental.

Esto se ve reflejado en los contenidos, la organización de los tiempos y los espacios escolares y en la evaluación de los aprendizajes. Además, también se corresponde con una especialización formativa por áreas de conocimiento del profesorado. Sin embargo, existen propuestas recientes que promueven un aprendizaje más integrado y organizado por competencias y saberes interrelacionados. En este capítulo se presenta una revisión de estas propuestas y su trayectoria histórica tanto en cuanto a las teorías que las sustentan, como a otras propuestas

concretadas en experiencias y normativas, algunas de ellas ligadas a la excelencia educativa tanto en cuanto a una educación más elitista, como a una más inclusiva.

Esta breve revisión permite contextualizar la propuesta de integración curricular en la programación por ámbitos para la ESO, realizada por la Comunitat Valenciana desde el curso 2021, coincidiendo con un año excepcional por cuanto la pandemia de la COVID-19 se encuentra en expansión y las necesidades del alumnado se incrementan y diversifican y las adaptaciones organizativas son necesarias.

De relación entre la universidad (Máster de Secundaria, profesorado especialista en Prehistoria, Arqueología y Patrimonio y grupo Gea Clio), el profesorado y alumnado del Instituto de Educación Secundaria Malilla (Valencia) y el grupo Capgirem l'ESO surge una propuesta de colaboración que reporta aprendizajes en ambos contextos, como reconocen unos y otros agentes. A partir de esta experiencia se revisan las dificultades y las aportaciones del trabajo por ámbitos en el contexto de la educación secundaria obligatoria.

## **2. BASES TEÓRICAS PARA LA INNOVACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA POR ÁMBITOS DE LA GENERALITAT VALENCIANA**

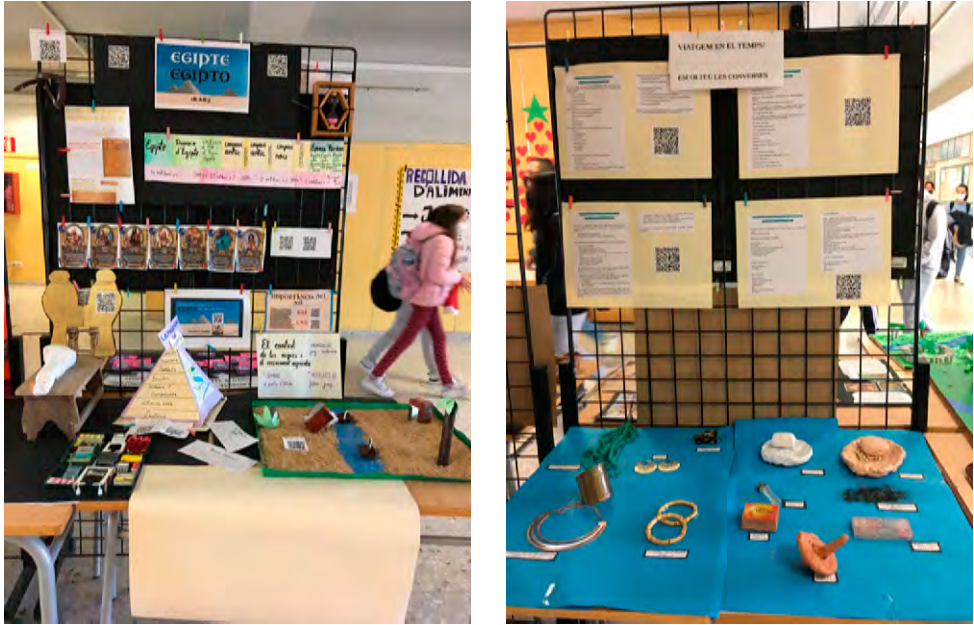
En mayo del año 2020, coincidiendo con la pandemia de COVID-19, la Conselleria de Educació, cultura i Esport de la Generalitat Valenciana emitió una Resolución que se hizo efectiva en septiembre del mismo año en todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En esta norma se alude al marco que contemplaba ya la LOE y la LOMCE en cuanto a la posibilidad organizativa en los primeros cursos de la ESO, que se justificaba así por la situación producida por la Covid-19 en el segundo y tercer trimestre de 2020:

La Resolución de 4 de mayo, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la cual se establece el marco y las directrices de actuación a desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021 ante la situación de crisis ocasionada por la Covid-19, concreta en su punto sexto, apartado III, 12.c, referido la organización curricular excepcional del curso 2020-2021 en la Educación Secundaria Obligatoria, que esta organización curricular excepcional se llevará a cabo en todos los grupos del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de todos los centros educativos, en los que el currículo se organizará por ámbitos de conocimiento con



Se trabajó en lengua castellana y en valenciano con los contenidos de ambas materias y los de ciencias sociales, de manera escrita y oral.

Imagen 1.  
Exposición en el IES MALILLA



Fuente: elaboración propia

Imagen 2.  
La experiencia de aprendizaje contada por el alumnado en un audiovisual



Fuente: Manel Villar y grupo profesorado y alumnado de IES Malilla

Posteriormente se consideró conveniente trasladar la exposición al hall del edificio del Máster en profesor/a de Secundaria de la Universitat de València para acercarlo al profesorado en formación. Se programaron visitas a la exposición y una mesa redonda, en la que asistieron profesorado participante, alumnado del IES Malilla y del Master en profesor/a de Secundaria.

Imagen 3.  
La experiencia y la reflexión trasladada al Máster en profesor/a de secundaria de la Universitat de València: Exposición y Mesa redonda



Fuente: elaboración propia

En la mesa redonda, celebrada online se debatió sobre las ventajas e inconvenientes del trabajo por ámbitos, así como las dificultades y los aprendizajes que se habían conseguido.

## Cap. 16.

# La enseñanza en las aulas de historia de 2° de bachillerato: profesor, manuales, apuntes y trabajos del alumno

Estudio exploratorio. ¿Qué podemos aprender?

Nicolás Martínez Valcárcel

*Universidad de Murcia (España)*

Martha Ortega Roldán

*Universidad Autónoma de Ciudad del Carmen (México)*

Graciela María Carbone

*Universidad de Luján (Argentina)*

## I. INTRODUCCIÓN

La línea de trabajo que desarrollamos en estos 30 últimos años<sup>23</sup> ha abordado múltiples dimensiones de la enseñanza de la Historia en las aulas. En la comunicación que presentamos queremos mostrar, a modo de estudio exploratorio, un trabajo, llevado a cabo por una participante de 2° de Bachillerato, concretamente la elaboración del tema “Las Cortes de Cádiz”. La existencia de toda la documentación utilizada (que es preservada para la memoria educativa) nos ayuda a conocer lo que se hace en el aula, los referentes que se utilizan y el proceso que se sigue para realizar el trabajo que estudiamos. La metodología seguida está

---

<sup>23</sup> Este trabajo se desarrolla dentro de la línea de estudio *Enseñanza y Aprendizaje de Historia de España*, está integrada en el grupo de investigación E074-07 -*Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS)*- que forma parte de los grupos de investigación del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia

ampliamente reseñada en las publicaciones que compilamos en la bibliografía<sup>24</sup> y sigue fundamentalmente el trabajo de Salkind (2017). Concretamente se encuentra en las investigaciones *no experimentales cualitativas: estudio de caso*. Igualmente, este trabajo tiene un carácter *exploratorio*, así, de acuerdo con los estudios de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “deseábamos indagar temas y áreas desde nuevas perspectivas (...) indagar nuevos problemas, identificar conceptos (...), establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir acciones o postulados” (p. 91).

Este estudio vamos a centrarlo exclusivamente en mostrar cómo las decisiones del profesor en torno al manual a seguir, los apuntes que le facilita a la participante y los trabajos que le demanda, unido a las correcciones que realiza; tienen una evidencia clara en el trabajo llevado a cabo por la participante, muestran la relación que hay entre todos ellos y la mayor o menor creación que lleva a cabo la alumna en su realización<sup>25</sup>. En todo nuestro análisis se muestran, como referente básico, los documentos originales trabajados por ambos agentes: profesor y alumna.

La selección de los contenidos del manual trabajados en el tema de *Las Cortes de Cádiz* (las huellas, subrayados, tachados, etc.) son las evidencias de su uso, actuando como fuentes primarias. El contraste de los apuntes del profesor (que él realiza y facilita a sus alumnos), con el libro es el *primer nivel de conocimiento* de esta investigación ¿qué dependencia tienen?. El tema académico que realiza la participante sobre el “Sexenio Democrático”, es el *segundo nivel de conocimiento* investigado, (fuente primaria manuscrita que poseemos) y permite clarificar la dependencia que este trabajo académico tiene con una y otra fuente de información. Su contraste muestra el grado de realización propia y aquel tomado del manual y de los apuntes del profesor. Las correcciones (llevadas a cabo en el documento de la alumna) por el docente y revisadas por la participante, señalan el *tercer nivel de conocimientos investigados* en el que la interrelación va más allá del espacio físico del aula y abre preguntas muy del presente en donde la presencialidad está siendo alterada.

---

24 Concretamente puede consultarse en Martínez-Valcárcel (Coord.) (2021, pp. 212-131).

25 La interpretación de la creatividad de los escritos de la participante la analizamos de acuerdo con los trabajos sobre las inferencias de León (2001), León y Pérez (2003), Montanero y León (2004a y 2004b), Sánchez (2009), Escudero (2010) y Sánchez y García-Rodicio (2014). Por otra parte, una síntesis de estos trabajos y la aplicación a un ejemplo concreto de nuestra línea de investigación pueden verlo en Martínez-Valcárcel (2021, pp. 101-106 y 246-250).

Imagen 3.

Tema de las Cortes de Cádiz. Editorial Santillana. Huellas de la participante

**DOC. 7. LA LIBERTAD DE OPINIÓN.**

Siempre se ha dicho que los Gobiernos y los tribunales tienen sobre sí otro tribunal más alto que es el de la opinión pública; y en efecto es un contrapeso admirable de su potestad para contenerla en sus límites, porque todos aprecian su honor y reputación y ningún hombre deja de tener bastante amor propio para que no tema la censura de los demás sobre el ejercicio de sus funciones y conducta pública. Luego si se quita este resorte y se esclaviza la opinión, ¿no se rompe el dique único contra los abusos del gobierno? ¿No se abre la puerta al despotismo más horroroso? ¿Qué sucedería si se decretasen por traidores todos los que disienten de las opiniones de otros, aunque estén adoptadas en la Constitución? No olvidamos lo que sucedió en Francia en tiempo de sus infames demagogos, los cuales, con sus Constituciones, con sus juramentos cívicos, con estos mismos decretos o leyes que allí se establecieron, declarando a su antojo traidores a la patria, condenaron a muerte a la expatriación a tantos millares de personas y familias por no conformarse con sus ideas.

Discurso del diputado Pedro Inguanzo, 18 de octubre de 1811

► ¿Qué postura adoptaba este diputado sobre la libertad de opinión?

**2.2. La labor legislativa de las Cortes**  
*Primer momento de evaluación (10/10)*

La obra legislativa de las Cortes de Cádiz fue ingente y representó una **ruptura radical** con los principios hasta entonces vigentes.

- El primer decreto de las Cortes, de 24 de septiembre de 1810, ya estableció que **la soberanía residía en la nación** y que las Cortes asumían esa representación. El rey dejaba de ser soberano y el cuerpo social de la nación española emergía como sujeto de la soberanía, que depositaba en las Cortes llamadas por esta razón Señor y Majestad ► (Doc. 6).
- Asimismo se proclamó la **igualdad ante la ley**, lo que suponía el fin de la sociedad estamental, basada en la desigualdad jurídica. También se estableció la igualdad entre españoles y americanos para dar respuesta a los primeros movimientos independentistas en las colonias de América.
- Se planteó todo un conjunto de **reformas**. Se aprobó la libertad de imprenta ► (Doc. 7) y la abolición de la tortura; se suprimieron el voto de Santiago\*, la Inquisición, los señoríos jurisdiccionales y los antiguos consejos; y se implantó la **desamortización de bienes del clero**, una nueva división provincial, la creación de las diputaciones provinciales, una reforma hacendística y la libertad de comercio e industria.

**2.3. La Constitución de 1812**

El 23 de diciembre de 1810 se creaba la comisión encargada de elaborar un proyecto de constitución. Este proceso estuvo precedido de un intenso debate sobre el modelo de constitución y de monarquía. Tras año y medio de discusión, se **promulgó el 19 de marzo de 1812 la nueva constitución**, conocida popularmente como **La Pepa** por ser aquel día la fiesta de San José.

Los diputados quisieron hacer compatibles las tradiciones del pasado de los reinos hispánicos con el nuevo **espíritu revolucionario surgido en Francia** en 1789. Los **principios de la Constitución de 1812** fueron los siguientes:

- Afirmación de la **soberanía nacional**: el poder residía en la nación.
- Reconocimiento de los **derechos y libertades individuales** y de la **igualdad ante la ley**.
- **División de poderes**: el poder legislativo correspondía a las Cortes, de cámara única; el poder ejecutivo quedaba en manos del rey y del gobierno por él designado, y el poder judicial era independiente.
- La **religión católica** era la única de la nación española.
- Elección de los representantes en las Cortes mediante **sufragio universal**. Pero para ser candidato a diputado era necesario disponer de rentas propias.
- Creación de la **Milicia Nacional**, cuerpo de civiles armados para la defensa del sistema constitucional.
- **Monarquía moderada**, en la que el rey promulgaba las leyes y tenía derecho de veto transitorio, *derecho a decir que no se sigue (cada una vez)*.
- **Libertad económica** con la supresión de los gremios, abolición de los señoríos, libertad de cercado de tierras para poner fin al predominio ganadero de la Mesta, libertad de industria y de contratación, programa de desamortización de las propiedades colectivas o de **manos muertas**\*, etc.

La constitución apenas pudo aplicarse, pues el contexto de guerra hacía difícil su puesta en práctica, y la restauración absolutista de 1814 la abolió. Pero su espíritu y su programa fueron una referencia durante toda la Historia Contemporánea de España. Asimismo, se convirtió en un mito para el liberalismo universal y un modelo para las revoluciones liberales.

\***Manos muertas**: Bienes de la nobleza, los ayuntamientos y la Iglesia que no podían venderse, de ahí su nombre.

\***Voto de Santiago**: Impuesto anual que debía pagar gran parte del campesinado castellano para sustentar el culto al apóstol Santiago.

## 4. EL TEMA “LAS CORTES DE CÁDIZ”: LA RELACIÓN ENTRE LOS APUNTES-ESQUEMAS DEL PROFESOR Y EL MANUAL

La existencia de los dos documentos (libro de texto y apuntes del profesor) y las breves informaciones que hemos realizado de profesor, la enseñanza o el cumplimiento del temario, serán los referentes para que la participante elabore el tema. Una pregunta que es importante formular es el grado de relación que tiene el manual y los apuntes-esquemas del profesor.

Imagen 4.

La relación del esquema/apuntes del profesor y el libro de texto de Historia

The image displays a comparison between a textbook page and a professor's schematic notes. The textbook page (left) contains sections on the legislative work of the Cortes and the 1812 Constitution. The schematic (right) organizes this information into a clear hierarchy:

- 3.2 - Labor legislativa de las Cortes de Cádiz:**
  - labor legislativa de la **soberanía** y de una ruptura radical.
    - Soberanía **nacional** en las Cortes representantes de la nación, rey deja de ser soberano.
    - igualdad ante la ley (fin de la sociedad estamental), igualdad entre españoles y americanos.
    - Reformas: libertad de imprenta, abolición de la tortura, supresión de la Inquisición y de los señoríos jurisdiccionales, supresión del voto de Santiago, desamortización los bienes del clero, etc.
    - Nueva división provincial, reforma de la hacienda, libertad de comercio e industria,...
- 3.3 - La constitución de Cádiz:**
  - Año y medio de intenso debate sobre modelo de constitución y monarquía.
  - Compatibilizar: tradiciones hispánicas y espíritu revolucionario. **Francia**.
  - Promulga el 19 de marzo de 1812. "La Pepi".
    - Soberanía nacional, poder reside en la nación.
    - Derechos y libertades individuales, igualdad ante la ley.
    - División de poderes:
      - Legislativo: Cortes, cámara única.
      - Ejecutivo: rey y el gobierno que designe.
      - Judicial: jueces independientes.
    - Religión católica única de la nación española.
    - Sufragio universal, candidatos con rentas propias.
    - Milicia Nacional: civiles armados para defender la constitución.
    - Monarquía moderada: rey promulga las leyes, derecho de veto transitorio.
    - Libertad económica: supresión de los gremios, abolición de los señoríos, libertad para cercar tierras, libertad de industria y contratación, desamortizaciones de propiedades colectivas y manos muertas, etc.
  - La Constitución apenas pudo aplicarse. **Guerra** y vuelta al absolutismo.
  - Referencia toda la historia contemporánea española.
  - Vito para el liberalismo **español**; modelo para las revoluciones liberales.

Fuente: Editorial Santillana y esquemas del profesor. Elaboración propia, Legado NMV-MOR

La Imagen 4, presenta visualmente la total dependencia de los apuntes elaborados por el profesor de los contenidos del manual. Apenas unas palabras muestran la diferencia con el texto del libro. En este caso podemos perfectamente mantener que el docente estimaba que la información que proporciona el libro