

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 47

Octubre
2022

LA ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD
DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA HISTORIA



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS



¡INSCRÍBETE AQUÍ!

 C/ MARÍA AUXILIADORA, 9 28040 MADRID

 CESDONBOSCO.COM

 [CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD](https://www.instagram.com/CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD)

 [@CESDONBOSCO](https://twitter.com/CESDONBOSCO)



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 47

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 47, octubre 2022

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.

Edición digital en
cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2022

ISSN: 1576-5199

Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Rosario Limón Mendizabal (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB - Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Elena Fernández Martín (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita.

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Leonor Sierra Macarrón.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruíz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación 9

LA ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

TEMA CENTRAL

Perspectiva de género en las titulaciones universitarias
de Educación 13

Gender Perspective in the Bachelor's Degree in Education

ALBERT MARQUÈS-DONOSO Y MERCEDES REGLERO-RADA

Las mujeres y la historia en los libros de texto: la percepción
de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación
Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco 35

Women and History in Textbooks: The Perception

*of Students from the BA in Primary Education at Don Bosco
University Centre*

LEONOR SIERRA MACARRÓN

Élites urbanas castellanas, violencia y desigualdad a finales
del siglo XV 59

Castilian Urban Elites, Violence and Inequality

at the end of the 15th Century

MARÍA EUGENIA CONTRERAS JIMÉNEZ

Un relato prehistórico en femenino: conceptualización
del tiempo, del entorno y de la interpretación artística 83

A Female Prehistoric Story: Conceptualization of Time,

Environment and Artistic Interpretation

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

MATERIALES

Materiales para la evaluación de la elección de las mujeres más relevantes de la historia en tres casos	101
<i>Selecting the Most Relevant Women in History: Three Assessment Materials</i>	
VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN	

ARTÍCULOS

Misión, visión y valores del método CEMA: Comprender, Enunciar, Memorizar y Aplicar	123
<i>Mission, Vision and Values of the CEMA Method: Comprehend (C) - Enunciate (E) - Memorize (M) - Apply (A)</i>	
JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ BRAVO	

Universitarios, entre la interculturalidad y el cuidado del ambiente: representaciones y comportamiento (estudiantes del CES Don Bosco, curso 2020/2021)	145
<i>Between Interculturality and Caring for the Environment: University Students' Representations and Behaviour (CES Don Bosco Students, Course 2020)</i>	
SABINO DE JUAN LÓPEZ Y MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO	

RESEÑAS	181
----------------------	-----

ELENCO DE AUTORES	205
--------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

LA ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Hace 25 años la Universidad de California me dio la oportunidad de realizar uno de los cursos académicos de mi Licenciatura en Humanidades en su campus de San Diego. Entre los muchos aspectos que me sorprendieron y maravillaron de este centro universitario estaba la existencia de un departamento dedicado exclusivamente a la Historia de las Mujeres. En el contexto universitario español de aquellos años resultaba prácticamente imposible encontrar algo similar. Por lo tanto, me matriculé en una de las asignaturas ofertadas por el citado departamento, dedicada a la evolución del movimiento feminista durante los siglos XIX y XX. Además de lo atractivo del contenido, la profesora que impartía la asignatura, poseía una magnífica capacidad de transmisión. En consecuencia, entré en contacto, por primera vez, con una parte de la Historia largamente silenciada, la del universo femenino. Asimismo, comencé a darme cuenta de la importancia de las palabras que mi abuela, mi madre y mis tías nos repetían una y otra vez a las niñas de la familia: estudiad, trabajad, luchad por vuestra independencia y libertad.

Desde entonces hasta hoy las mujeres hemos continuado avanzando en materia de igualdad de género. Algunos acontecimientos más recientes como el *Me Too*, las reivindicaciones de cada 8 de marzo o las últimas movilizaciones de las mujeres iraníes parecen habernos acercado algo más rápido a esa anhelada igualdad. Sin embargo, aún nos queda un largo camino por recorrer. El número de mujeres que mueren como víctimas de la violencia de género cada año sigue siendo inadmisiblemente alto. Las cifras de permanencia de ciertos estereotipos de género en nuestra sociedad continúan siendo vergonzantes. No cabe duda que una de las herramientas más poderosas para transformar las mentalidades imperantes en una sociedad es la educación. En nuestro país, desde los años 90 del siglo XX, en cada reforma educativa, se ha incluido la igualdad de género como parte de los contenidos transversales. No obstante, algo ha debido fallar a la hora de transmitir dichos contenidos, cuando aún nos encontramos con comportamientos altamente machistas o con situaciones absolutamente discriminatorias hacia las mujeres.

Por otro lado, resulta incongruente que las diferentes leyes educativas, en mayor o menor medida, hagan referencia a la igualdad de género, pero que esto no tenga un reflejo efectivo en los contenidos de cada área curricular

y en los libros de texto. Así, en los textos escolares con contenidos históricos las referencias a las mujeres siguen siendo muy escasas. Sólo se les da algo de visibilidad a través de anécdotas, apartados secundarios o anotaciones marginales. En consecuencia, si los alumnos de los diferentes niveles educativos no constatan que la Historia ha sido construida a partes iguales por hombres y mujeres, resultará más difícil que asuman la igualdad de género como un valor.

El objetivo de este monográfico es tratar de mostrar cómo se puede fomentar la igualdad de género a través de la enseñanza de la Historia. Para ello se han redactado cuatro artículos y se han diseñado unos materiales didácticos. El primero de los textos, escrito por los profesores Mercedes Reglero Rada y Albert Marquès Donoso, aborda, desde una perspectiva general, cuál es el tratamiento de la perspectiva de género en las competencias de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria. A continuación, la profesora Leonor Sierra Macarrón presenta un estudio de cómo los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria perciben la relación entre los libros de texto y la Historia de las Mujeres. El tercer artículo, redactado por la profesora María Eugenia Contreras Jiménez, nos acerca a un aspecto si cabe aún más desconocido de la Historia de las Mujeres, esto es, los casos concretos de violencia de género de las últimas décadas del siglo xv. En el último artículo, el profesor Víctor Manuel Cabañero Martín, presenta un relato dirigido a la Educación Infantil y a los primeros cursos de la Educación Primaria. El relato toma como referencia medios expositivos del Museo de Segovia y propone una visión femenina de la Prehistoria. Este profesor ha sido también el encargado de diseñar los materiales didácticos, en los que se presentan tres actividades para elegir a las mujeres más relevantes de la Historia en diferentes niveles educativos.

Para finalizar, agradezco a todos los autores que hayan aceptado participar en el presente monográfico y que lo hayan hecho con unos trabajos tan excepcionales.

Leonor Sierra Macarrón
Licenciada en Humanidades
Profesora del CES Don Bosco



TEMA CENTRAL

Perspectiva de género en las titulaciones universitarias de Educación

Gender Perspective in the Bachelor's Degree in Education

ALBERT MARQUÈS-DONOSO

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA, PROFESOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DON BOSCO

MERCEDES REGLERO-RADA

DOCTORA EN SOCIOLOGÍA, PROFESORA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DON BOSCO

Resumen

Este estudio se ha desarrollado en el Centro Universitario Don Bosco, centro adscrito a la UCM, y su objetivo es analizar el tratamiento de la perspectiva de género en las competencias de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria. El proceso de investigación parte del diseño de un instrumento dirigido al alumnado de los grados seleccionados con el que se pretende, en primer lugar, averiguar los conocimientos sobre de la inclusión de género en las aulas y, en segunda instancia, evidenciar las necesidades que se dan en el proceso formativo de los futuros docentes en la perspectiva educativa de género. El proyecto de investigación pretende tratar las inquietudes de los futuros docentes y recoger las propuestas para trabajar la perspectiva de género en las aulas universitarias.

Palabras clave: desigualdad, deshumanización, violencia de género, cohesión social, patriarcado, brecha educativa, enfoque competencial, educación global.

Abstract

The present research study, carried out at Don Bosco University Centre, associated centre to the Complutense University of Madrid, aims to analyse the gender perspective approach in the competencies of the bachelor's degrees in Primary and Early Childhood Education. The research process is based on the design of a tool with a double aim: 1) to find out the knowledge about gender inclusion and 2) evince the needs in the training process of future teachers from a gender perspective. This research aims therefore to deal with the concerns of pre-service teachers and gather their proposals to work on gender perspective at university level.

Key words: inequality, dehumanisation, gender violence, social cohesion, patriarchy, educational gap, competency-based approach, global education.

1. INTRODUCCIÓN

En un centro universitario dedicado a los títulos de Educación, la justificación de la necesidad de incorporar en los planes de estudio la perspectiva de género parece que se encuentra únicamente en el potencial que supone la expansión de sus aprendizajes en las futuras aulas que dirijan. La verdad es que se justifica académicamente por este motivo, pero también porque no se puede olvidar que son jóvenes y, en la actualidad, están viviendo momentos que pueden calificarse como mínimo de difíciles respecto a la igualdad de género.

El último *Informe Foessa* (2019) previene de la gran transformación del modelo social, económico, ambiental y cultural que ya se está poniendo de manifiesto en la sociedad y que cuestiona las bases de la idea de inclusión y de cohesión social. Dentro de los grandes males sociales que describe para el progreso humano y social está la desigualdad de género. Especialmente el incremento de la violencia que supone.

Es posible que estemos en la transición de una época impregnada por los valores de la modernidad hacia otra en la que la inclusión y el desarrollo social continuarán siendo necesidades cruciales para buena parte de la población, pero cuyos fundamentos serán más inciertos y debatidos (Baumann y Bordoni, 2015).

Finalmente, en la introducción a la desigualdad de género, hay que destacar el impacto que tiene sobre el fenómeno de la exclusión, la dimensión relativa al aislamiento social.

En la violencia ejercida contra las mujeres, el aislamiento de la víctima es la herramienta del agresor para convertirla en una persona vulnerable, temerosa, dependiente, deshumanizada. De esta forma, en el ciclo de la violencia establecido por Leonor Walker en 1979, la mujer genera una conciencia de indefensión, incluso culpa, en las primeras fases de la violencia, que le hace tolerar el abuso una y otra vez a lo largo de su vida, confiando en él y sus puntuales excusas y arrepentimientos. Además, en el contexto actual, el aislamiento social implica la doble realidad de sufrirlo y percibirlo tanto en la realidad física, como en el mundo digital a través del cual se gestionan actualmente las relaciones sociales.

Por ello, merece la pena detenerse en el término deshumanización, concepto que mejora la comprensión entre la dicotómica realidad de la desigualdad de

género y la percepción de las personas sobre dichas desigualdades. En Martínez et al. (2017) se puede extraer el siguiente fragmento:

el campo de la deshumanización ... mecanizar significa percibir a los demás como si fuesen robots o máquinas. De esta forma, la mecanización sería fácilmente observable en el contexto de la industrialización o tecnología.

El proceso de deshumanización es la consecuencia que lleva a las personas a vincularse a un mundo digital basado en la tecnología del que se siente tan perteneciente que lo considera como suyo. Este proceso enmascara el descontento con la realidad y provoca una clara pérdida de características humanas y que afectan a su percepción de la realidad y de las relaciones con los demás.

De hecho, este conocimiento de la realidad obtenido a través de una ventana digitalizada impide la empatía, desvinculándolo de tragedias sociales como la violencia de género, las agresiones sexuales o las violaciones. En este sentido, la persona que consume sucesos reales a través de una pantalla y a través de canales de información manipulados y sesgados, sufre una desvinculación de la realidad y una tendencia creciente a la normalización de realidades extraordinarias, además de falta de empatía con la víctima y la configuración de discursos del odio, que empapan las redes sociales desde hace unos años, y que están separando al individuo de aquellas realidades que se pretenden silenciar y polemizar.

En Scribano y Roche-Cárcel (2020) se anticipaba la preocupación por «los contextos de profundo aislamiento social» y la pérdida de las relaciones humanas, por este motivo la necesidad de formación académica que complemente una realidad creciente, es necesario en un mundo dominado por el consumo de información digital. Los procesos de deshumanización más severos implicarán aislamiento social, eliminación del contacto físico humano y la reducción de la empatía con el resto de seres humanos.

En el aspecto que se debate en el artículo, la desigualdad de género, las iniciativas por su prevención y erradicación, conllevan efectos positivos en todos los aspectos mencionados. Varios estudios recientes (Ferrant y Kolev, 2016) demuestran que la discriminación de las mujeres en las instituciones sociales dificulta el crecimiento económico ya que no solo conduce a resultados desiguales, sino que también genera importantes pérdidas de eficiencia o una mala asignación de los recursos.

La *Memoria Anual de la Fiscalía General del Estado* (2018), expone, según las denuncias por violencia analizadas, que son situaciones incuestionables de dominio y maltrato físico y psicológico del hombre sobre la mujer. También el Ministerio del Interior corrobora la versión con la publicación también del mismo año del siguiente dato: el 90% de las víctimas por delitos sexuales son mujeres.

Por supuesto, no es necesario mencionar que es un asunto global, ya que la ONU (2020) estima que el 35% de las mujeres de todo el mundo ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de un compañero sentimental o violencia sexual por parte de otra persona distinta a su compañero sentimental (estas cifras no incluyen el acoso sexual) en algún momento de sus vidas.

En el caso de la desigualdad educativa, la brecha a nivel mundial sigue siendo increíble. Unicef estima que 98 millones de niñas que deberían asistir a la escuela secundaria no lo hacen y se dedican a tareas domésticas o contraen matrimonios forzados. No se debe olvidar que ya está constatada como dimensión clave y altamente significativa la brecha educativa para explicar la desigualdad multidimensional o exclusión social severa (Araar, 2009).

La perspectiva de género en educación superior, objeto del presente artículo, se justifica por sí misma, pero también con los datos que de manera incuestionable ofrecen múltiples instituciones como se ha podido comprobar.

En su abordaje, debe comenzarse por concretar su definición. ¿Qué es la perspectiva de género?

La perspectiva de género hace referencia al posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos. (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013, p. 75)

Según Gamba (2008; citado por Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013) la perspectiva de género implica:

- a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres;

- b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

El reconocimiento de las relaciones desiguales de poder entre los géneros tiene su raíz, como todos sabemos, en el patriarcado, que se resume como la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niñas de la familia, y la ampliación de ese dominio a la sociedad en general (Fernández Romero, 2012).

Es decir, la cultura, educación, política, economía, arte, se conocen desde una perspectiva androcéntrica, que se ha convertido a lo largo de la historia en un paradigma único; hoy se comprende la necesidad de retomar su análisis, estudia y puesta en práctica desde una perspectiva de género que de rigor a su comprensión.

1.1 La perspectiva de género en Educación: actualidad normativa

La educación actúa de manera directa en la construcción de una cultura, no se conoce otra vacuna mejor para prevenir las desigualdades basadas en género y en otros factores obviamente. A través de la educación se pueden generar competencias críticas que generen formas de pensamiento y acción social más justas e igualitarias con capacidad de transformación social.

La necesidad de incluir la perspectiva de género en educación superior queda recogida, en primer lugar, en el mandato de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Los Objetivos Desarrollo Sostenible fueron aprobados en 2015 en Nueva York por 193 países pertenecientes a Naciones Unidas. Surgieron como un llamamiento global y urgente para cuidar el planeta, erradicar la pobreza, y garantizar que todas las personas puedan vivir en paz. Se conocen también como Agenda 2030, por ser esa la fecha fijada para conseguir un mundo más justo y pacífico, y un planeta todavía habitable.

La Agenda 2030 define las metas y plazos de consecución que se han marcado y a los cuales se han adherido los países miembros.

La perspectiva de género queda incluida al menos, y de manera explícita, en dos de los 17 objetivos que instan al avance en esta línea: el objetivo 4 dedicado a educación y el 5, dedicado a la igualdad.

El Objetivo 4 se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Es cierto que ha sido un avance la igualdad de oportunidades en escolarización en educación primaria, pero no ocurre así en todos los países y niveles educativos, tal y como argumenta la Organización de Naciones Unidas en su página web de los ODS.

Una de las metas planteadas para 2030 queda redactada como: eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Que todas las niñas y los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos. Se pretende también reducir drásticamente el analfabetismo y mejorar las competencias de la población adulta para acceder a un empleo decente.

El segundo objetivo que aborda la necesidad de conocer y profundizar en la perspectiva de género en educación es el Objetivo 5, que aboga por lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Las mujeres y las niñas representan la mitad de la población mundial y también, por tanto, la mitad de su potencial. En la actualidad siguen sufriendo la discriminación y la violencia en todos los lugares del mundo. La igualdad entre los géneros no es solo un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible, tal y como refleja su página web.

En segundo lugar, y ya en el marco de nuestro ordenamiento jurídico, se deben tener en cuenta dos leyes que defienden la perspectiva de género como forma de prevenir las diferentes formas de desigualdad.

La *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral, contra la Violencia de Género* abarca los diferentes ámbitos en

que se puede incidir para eliminar la violencia y proteger a las víctimas. Uno de los aspectos que aborda la ley es el sistema educativo.

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal. (título I, artículo 4, apartados primero y séptimo)

Y, en segundo lugar, es necesario recordar que desde 2007, existe una ley en la que quedan recogidas las acciones necesarias que desde el ámbito administrativo y educativo deberían generarse en materia de igualdad. La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, en su capítulo 2 de acción administrativa frene a la desigualdad, sobre el principio de igualdad en la política de educación declara en el artículo 24:

- a) Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:
- b) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- c) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- d) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- e) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- f) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar

el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

- g) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia.

Y en el Artículo 25, desarrolla la necesidad de fomentar la igualdad en el ámbito de la educación superior.

En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Tal y como expresa Subirats (2006, citado por Asián Chaves et. al, 2014), la introducción de la perspectiva de género en la educación involucra cambios que afectan desde la organización escolar, los contenidos curriculares a los recursos educativos, la formación del profesorado, etc.

Por último, se incluyen los principios de igualdad de género aprobados en la nueva ley de educación de España, Ley Orgánica 3/2020, puede suponer un primer paso para edificar un sistema educativo que tenga en cuenta las desigualdades de género que afectan al entorno de la educación formal. La LOMLOE, tiene entre sus principios la igualdad entre mujeres y hombres.

La norma refuerza este enfoque a través de la coeducación e impulsa en todas las etapas educativas la igualdad efectiva de mujeres y hombres, para educación primaria, secundaria y formación profesional, pero no habla a nivel universitario. En esta primera etapa educativa destaca la incorporación de una asignatura en Primaria y Secundaria sobre valores cívicos y éticos, que irá enfocada a la igualdad entre mujeres y hombres y al valor del respeto a la igualdad.

La LOMLOE procura que las administraciones de los centros educativos fomenten la presencia de alumnas en estudios con menor demanda femenina, así como la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que sean minoritarios, con lo que se pretende eliminar el estigma que existe sobre determinados tipos de estudios en función del género.

Dentro del texto de la nueva ley, se «señala que el Consejo Escolar deberá tener una composición equilibrada entre hombres y mujeres», Ley Orgánica 3/2020, y fomentará la igualdad de género real y efectiva. Además, entre sus funciones, estará también la prevención la violencia de género, lo cual puede dar respuesta a uno de los problemas sociales más extendidos en las últimas dos décadas en el país, pero de nuevo es una ley que se enfoca a unas etapas educativas que no contemplan la formación universitaria.

Los centros educativos tendrán la obligación de incluir y justificar en su proyecto educativo propuestas que se enfoquen para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, para ello se insta con especial énfasis a tratar la educación para la eliminación de la «violencia de género, el respeto por las identidades de género, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad».

El análisis de esta ley supone un cambio paradigmático en cuanto a la formación en desigualdades de género en las etapas nombradas y que pueden servir como base de conocimiento y educación para las futuras generaciones. Sin embargo, una propuesta que contemple esa misma realidad en el ámbito universitario, podría ejercer una continuidad necesaria para que los valores se transmitan en todas las etapas educativas.

1.2 Perspectiva de género en Educación Superior

En Educación Superior, y más en las titulaciones de Educación, queda plenamente justificada la inclusión de la perspectiva de género en el desarrollo de las competencias y conocimientos de estudiantes, que, en un futuro, van a ser los responsables de la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

Por último, hay que recordar que en el presente estudio se pretende analizar el tratamiento de la perspectiva de género en las competencias de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria.

¿Por qué es relevante el análisis competencial y la visión de género?

La metodología competencial ha demostrado un gran efecto transformador y un amplio impacto: genera crecimiento personal en los estudiantes, potencia cambios en los docentes, en las instituciones educativas que lo impulsan y en el entorno comunitario (García et al., 2014).

Es un punto de partida clave en este artículo: las competencias en educación articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; en segundo, se vinculan a rasgos de personalidad, pero deben desarrollarse con formación inicial, permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Y, por último, toman sentido en la acción, pero con reflexión, suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente (Cano, 2008).

2. OBJETIVOS

Consultar al alumnado universitario que cursa los grados de Educación Primaria e Infantil acerca de sus conocimientos en perspectiva de género y evaluar la posibilidad de mayor concreción de esta materia en el grado.

- Diseñar propuestas prácticas para los grados de Educación Primaria e Infantil.
- Elaborar una asignatura que trate la perspectiva de género en el aula.
- Reflejar en las guías docentes de las asignaturas ítems que expliquen la perspectiva de género en las aulas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño: población y muestra

La población de estudio está formada por los estudiantes de primero, segundo y tercer curso de titulaciones universitarias de Educación Infantil y Educación Primaria que se imparten en el CES Don Bosco y que suponen un total de 479 matriculados.

Finalmente, se recabaron 380 respuestas obteniendo una tasa de respuesta del 79,3%. Hair et al. (2009) señalan que, como regla general, es conveniente contar, como mínimo, con un número de observaciones cinco veces mayor que el número de variables, siendo, no obstante, el tamaño aceptable de una ratio de diez a uno. Nuestra muestra consta de 380 observaciones como se ha mencionado y el instrumento de medida, como se presenta más adelante, está compuesto por 22 ítems, por lo que obtenemos una ratio de observaciones/variables de 17,27 situado por encima de lo recomendado.

Los estudiantes fueron seleccionados a través de un muestreo incidental, poniendo a disposición el cuestionario de manera simultánea al total de matriculados, a través un Google Forms.

En cuanto a las características sociodemográficas, la muestra está formada por 281 mujeres (74,1%) y 96 varones (25,3%; se recogieron diferentes NS/NC). La edad media de los estudiantes es de 20,63 años, situándose el 70%, por debajo de 21 años.

Desde el punto de vista del perfil académico, el 46,7% son estudiantes de Educación Primaria, el 44,9% estudia Educación Infantil y el 8,2% de dobles titulaciones. Por último, en cuanto a su ocupación actual, el 40,1% solo estudia, el 38,3% estudia y trabaja habitualmente, y el 21,6% estudia y trabaja esporádicamente.

3.2 Instrumento

La obtención de información acerca de los conocimientos y percepción de la perspectiva de género en educación universitaria se llevó a cabo a través de un instrumento elaborado expresamente para la ocasión, formado por ítems que refieren a la relación interpersonal del profesor con compañeros, superiores y alumnos. De esta manera, el cuestionario quedó configurado por un total de 22 ítems a los que el estudiante debía responder atendiendo a una escala de 1 a 5 de tipo Likert (donde 1 indica nada-nunca, y 5 indica mucho-siempre). Para diseñar un instrumento válido empelamos las referencias aportadas por Rodríguez y Fernández (2015), en el que se plantea el teorema de Hair para validar un ítem, con un total de 10 respuestas por ítem.

3.3 Procedimiento

Dada la experiencia del profesorado implicado en la investigación presente acerca de la dificultad de participación de estudiantes en procesos de obtención de datos, se abordó de manera directa la cumplimentación del cuestionario; es decir, se tomaron unos minutos por clase, en los que se explicaba el objetivo de la investigación a la clase, se pedía el mail del representante de curso, que manera inmediata trasladaba al grupo de WhatsApp en enlace del cuestionario. De manera voluntaria, entraban en ese momento los interesados/as en el tema y respondían los 22 ítems.

Los ítems del instrumento son los siguientes:

- **Conocimientos del futuro profesorado:**

1. Tengo conocimientos acerca de evolución histórica sobre la perspectiva de género.
2. Conozco la definición de Patriarcado.
3. Entiendo en qué consiste la división sexual del trabajo.
4. Conozco propuestas de didácticas que potencian la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres.
5. Creo que existen diferencias de trato entre profesores y profesoras en los centros docentes.
6. Existen diferencias de objetivos y expectativas en el proceso de socialización de niños y niñas.
7. Mi labor docente puede transformar la realidad social en el ámbito de la igualdad entre ambos sexos.
8. Entiendo el significado de perspectiva de género en la educación.
9. Considero que el feminismo ha influido de manera positiva en la sociedad.
10. Considero que el feminismo es necesario en la sociedad actual.
11. Se diferenciar la información rigurosa en desigualdad de género de la sesgada y oportunista.

12. Estoy de acuerdo con la representación de términos como «hembrista» y «feminazi» para explicar la actualidad del movimiento feminista.
 13. El aula de un centro educativo es el mejor espacio para tratar las diferencias de género.
 14. Soy consciente que hay grados universitarios y de formación profesional con mayor público masculino que femenino y viceversa.
 15. A lo largo de mi vida como estudiante he presenciado comportamientos sexistas en el aula.
 16. La mejor edad para tratar las desigualdades de género es de 0 a 12 años.
 17. La educación recibida en el aula puede condicionar las elecciones futuras sobre la realización de estudios.
 18. El modelo de educador/a del aula influye directamente en la transmisión de la visión igualitaria de las personas de diferente sexo.
- **Requisitos del alumnado:**
1. Considero necesaria una formación especializada para tratar la perspectiva de género en el aula en las titulaciones universitarias de educación.
 2. La presencia de la perspectiva de género en las asignaturas del grado en educación que estoy cursando es suficiente.
 3. La realidad de género en educación puede tratarse en la universidad a través de actividades de formación complementaria.
 4. Me gustaría contar con la oportunidad de cursar una asignatura específica que explique la perspectiva de género en el aula.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras explicar la metodología de construcción del instrumento y consecución de la muestra, se van a analizar los datos más significativos.

Figura 1
Definición de Patriarcado

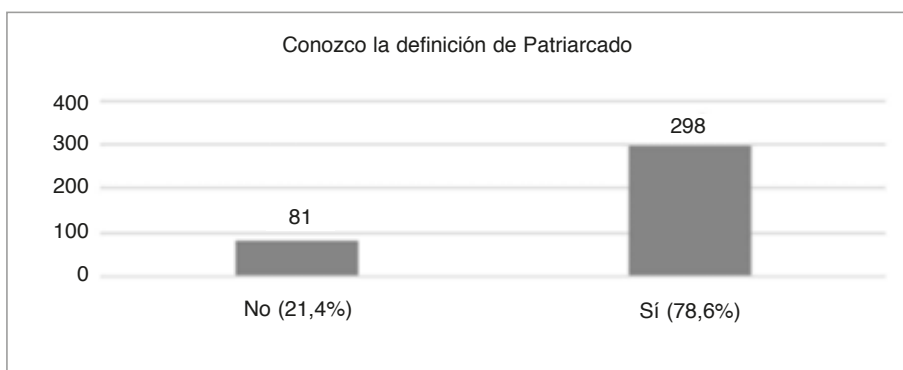
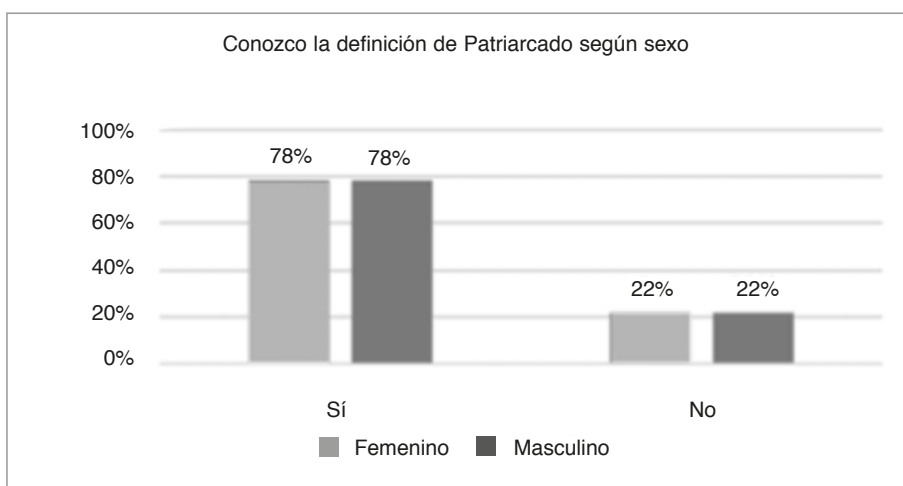
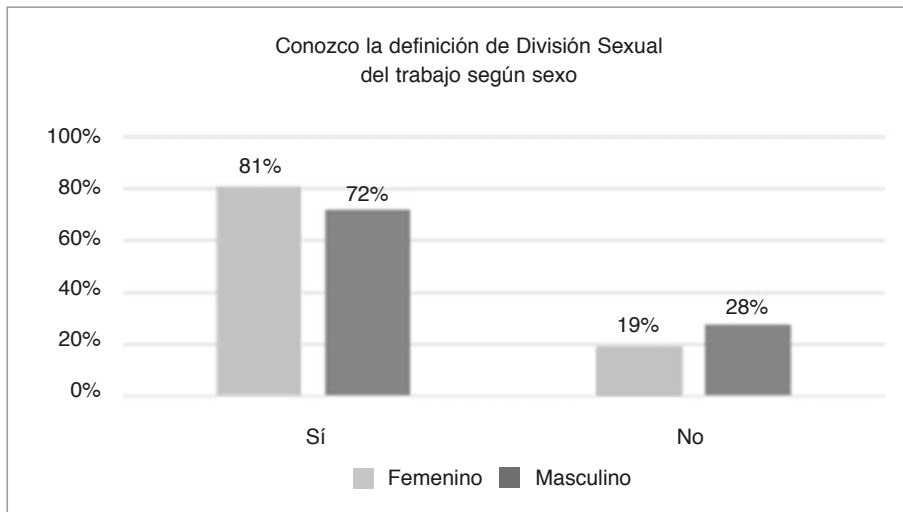


Figura 2
Definición de Patriarcado por sexo



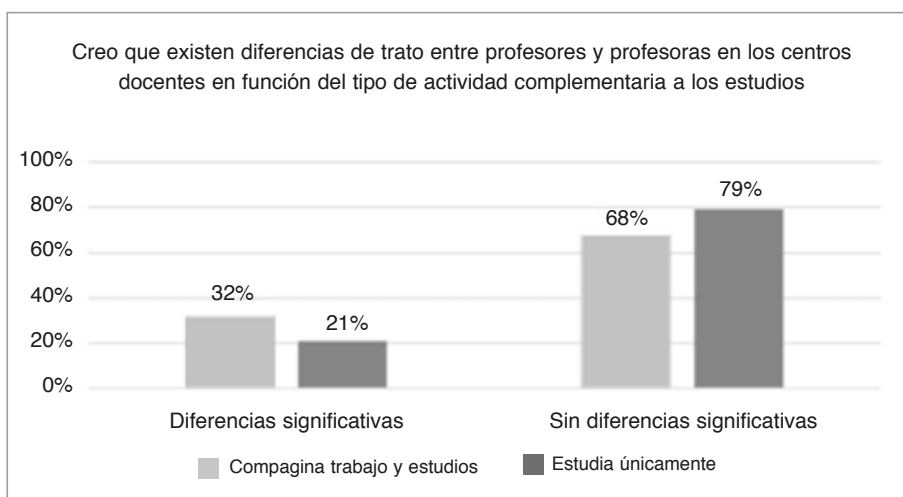
En la muestra de 379 personas no se aprecian diferencias por sexo acerca del conocimiento de la definición de Patriarcado. Sin embargo, se puede observar que hay una llamativa cifra de una quinta parte del alumnado que desconoce su significado.

Figura 3
Conocimiento del concepto de División Sexual del Trabajo



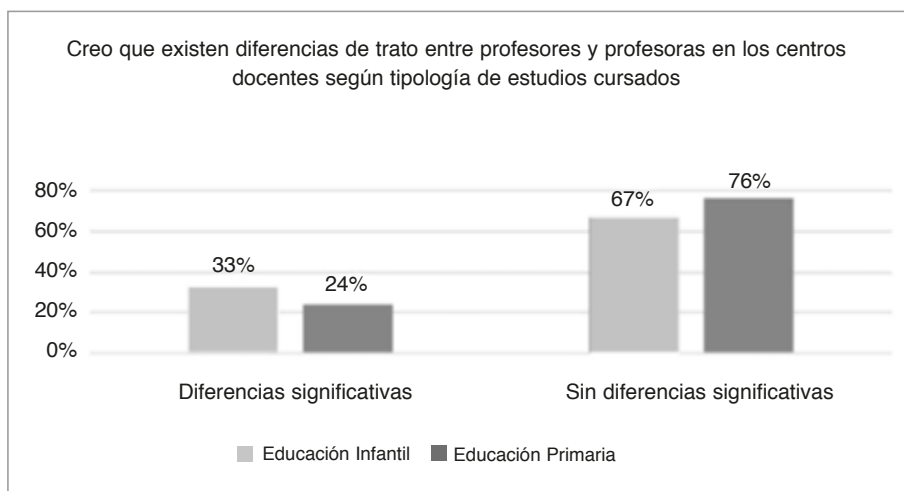
En relación a la *figura 3*, se puede apreciar que, al cruzar los datos en función del sexo de la persona consultada, hay una clara diferenciación entre hombres y mujeres, ya que los hombres desconocen en un 9% más el concepto de *División Sexual del Trabajo*. Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas $p\text{-valor}=0.0$.

Figura 4
Existencia de diferencia de trato en función del tipo de actividad



Al cruzar los datos obtenidos de la pregunta acerca de las diferencias entre profesores y profesoras y la tipología de grado se aprecian que hay una relación estadísticamente significativa $p\text{-valor}=0.06$. Podemos apreciar que el alumnado de Educación Infantil ve más habitual las diferenciaciones entre profesores y profesoras, sin embargo, en el perfil de Educación Primaria esta percepción se ve reducida en un 9%. Al analizar la población de Educación Infantil se aprecia que hay más mujeres que hombres. Desde la perspectiva contraria, se puede entender que la mayoría del alumnado no considera que dichas diferencias existan.

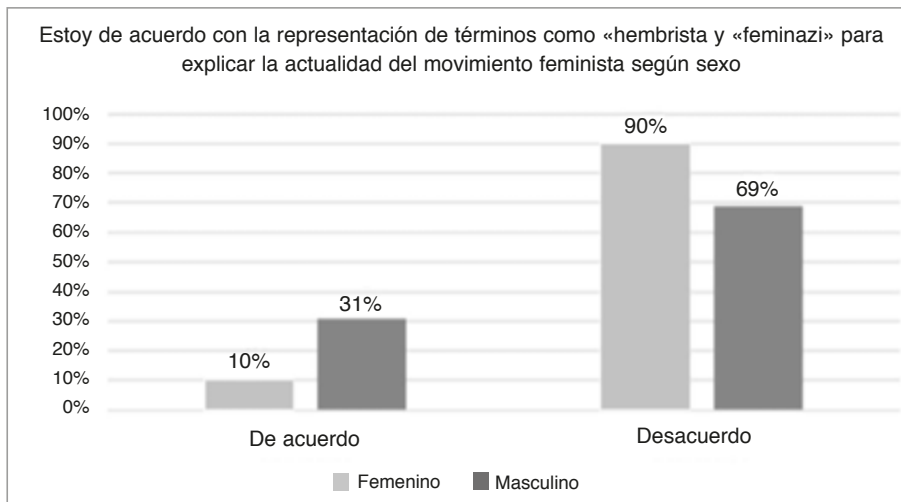
Figura 5
Diferencias de género en el ámbito laboral de la Educación



Para generar los datos de la *figura 5*, se han cruzado la variable que explicaba sí la persona encuestada trabajaba y la pregunta de la *figura 4*. A través del análisis de estos datos, hay un cambio estadísticamente significativo $p\text{-valor}=0.02$ (*Test exacto de Fisher*). El hecho de compaginar estudios y trabajo abre una perspectiva nueva en la que el alumnado puede apreciar diferenciaciones de género en el ámbito laboral y cambia su percepción del ítem.

Figura 6

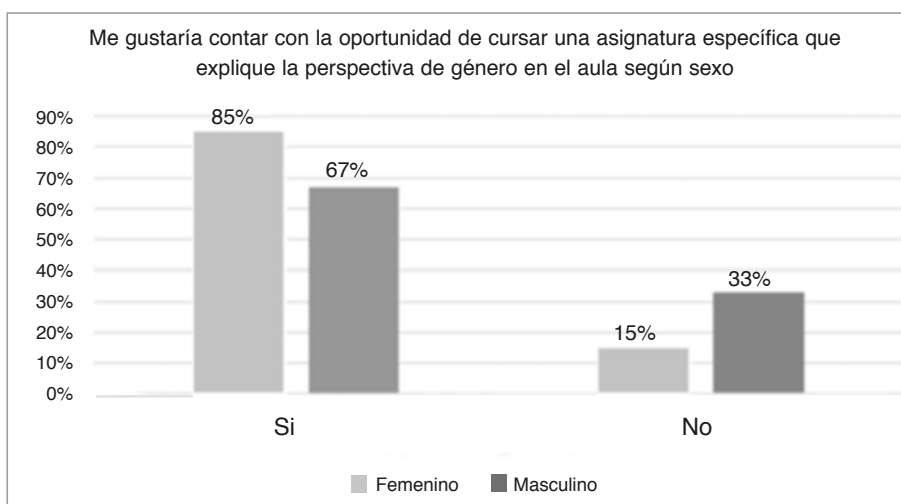
Uso de terminología inadecuada para hacer referencia al feminismo



En la *figura 6* se puede apreciar que hay un 10% de respuestas femeninas que están de acuerdo con dicha terminología, sin embargo, se puede contemplar que en el caso masculino el tanto por ciento es muy superior, siendo de un 31%. Las personas que no están de acuerdo con dicha terminología son mayoría. Hay una diferencia importante entre sexos, p -valor <0.001 (*Test de Mann-Whitney Wilcoxon*).

Figura 7

Posibilidad de tener una asignatura que trate la perspectiva de género en el aula



En el caso de la *figura 7*, se puede observar que las mujeres respaldan mayoritariamente la creación de una asignatura de perspectiva de género con un 85%, mientras que hay más división entre los hombres, con un 67% que están a favor, de nuevo los datos son significativos, p -valor < 0.001 (Test exacto de Fisher). También se puede apreciar que hay un porcentaje significativo entre la población masculina que no cree necesario la creación de dicha asignatura.

También se han analizado otros datos como «La necesidad del Feminismo» en el que se ha observado que las mujeres consideran con mayor intensidad que los hombres que el feminismo es necesario para la sociedad. La media de puntuación es de 4 para las mujeres y de 3,5 entre los hombres ($p < 0.001$, Test de Mann-Whitney Wilcoxon)

Al analizar el ítem «A lo largo de mi vida como estudiante he presenciado comportamientos sexistas en el aula», y cruzarlo con el factor edad, ha aparecido una correlación de significativa que explica que al tener más edad se han apreciado más comportamientos sexistas. Esta correlación nos pueda explicar que con el paso de los años se están corrigiendo determinados comportamientos sexistas que anteriormente estaban normalizados dentro del aula (Correlación Spearman = 0.22, p -valor < 0.001).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El CES Don Bosco, centro universitario adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, trabaja la formación y sensibilización en la perspectiva de género a través de una serie de acciones educativas. A continuación, se exponen acciones llevadas a cabo desde hace algunos años y las líneas de trabajo futuras que se proponen después de constatar en los resultados de la investigación el consenso sobre su pertinencia y necesidad.

El matiz novedoso de la nueva propuesta consiste en dotar de una mayor estabilidad y sistematicidad a la formación en género, de manera que los futuros educadores incorporen en su forma de actuación futura, la igualdad entre las personas de manera natural y académica justificada.

Se pretende, en definitiva, incrementar el rigor en esta formación ante los retos que la sociedad actual plantea en materia de desigualdad por motivos de género.

1. Desde algunos cursos, el CES Don Bosco ha incorporado actividades de carácter complementario de potenciación de la igualdad:
 - Se trata de actividades de formación y sensibilización integradas en el calendario académico de cada curso: Día de la Mujer, Día de conmemoración de la eliminación de la violencia contra la mujer y el Día de los Derechos de la Infancia, en los que se aborda de manera explícita la igualdad, la violencia machista y la violencia contra las niñas.
 - Las actividades se organizan con la colaboración de estudiantes que asumen el protagonismo en su organización y desarrollo. En ellas, se implica a niños y niñas de Educación Primaria y Secundaria de un centro educativo cercano, como forma de compartir y dar visibilidad en los diferentes niveles educativos.
 - Pero no deja de ser una iniciativa que, aunque prevista cada año en calendario, supone una acción puntual en sus días de estudio.
2. De una forma más sistemática e integrada en el Plan de Estudios, desde el Grado de Educación Social, se oferta cada curso una línea de Trabajo Fin de Grado dedicada a la perspectiva de género, la discriminación de la mujer y la desigualdad. Y todos los años es seleccionada por los estudiantes.

En este caso, se propone ampliar a los grados de Educación Infantil y Primaria.

3. En tercer lugar, la Memoria Verificada en la que constan las competencias a alcanzar por los estudiantes incluyen como competencia transversal en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, la siguiente:

COMPETENCIA TRANSVERSAL NÚMERO 3:

CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, **cambios en las relaciones de género** e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Significa que en todas las asignaturas de ambos grados se pueden incorporar actividades, proyectos y contenidos, que den respuesta a la adquisición de esta competencia por parte de los estudiantes.

Se solicita, tras los resultados de la investigación, dar un paso más y establecer de manera consensuada una asignatura como mínimo por Grado que abarque como bloque de contenidos la perspectiva de género en toda su amplitud y desde la teoría, reflexión y práctica, para mejorar la contribución de los estudiantes a la transformación de la realidad social actual. Se propone la asignatura obligatoria de Sociología de Educación en ambas titulaciones y, en Educación Infantil, se considera relevante también la asignatura de Didáctica de la Ciencias Sociales.

«Familia y escuela son los lugares por excelencia de la construcción de los valores que forman la identidad colectiva de un país. Así, no pueden desentenderse de la labor de educar también en diversidad sexual y de género» (Fernández y Carcedo, 2019, p. 57).

6. CONCLUSIONES

Al terminar este estudio, se han alcanzado las siguientes conclusiones con respecto a los objetivos establecidos inicialmente:

- Las diferencias de percepción en perspectiva de género en los estudios de Educación Primaria e Infantil siguen existiendo pese a que parecen estar cada vez menos sesgadas en función del sexo.
- La creación de una asignatura para tratar la perspectiva de género en los grados de Educación Primaria e Infantil es un tema complejo, y constataría la eliminación de otra asignatura.
- La perspectiva de género deberá tratarse desde la transversalidad de los grados incluyendo ítems o temas en las guías docentes de las asignaturas.
- Pese a que hay un esfuerzo colectivo para incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria, todavía no se ha llegado al conocimiento de esta por parte de la totalidad del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araar, A. (2009). *The Hybrid Multidimensional Index of Inequality*. Cahiers de recherche, CIRPEE.
- Asián Chaves, R., Rodríguez Sosa, V., y Cabeza Verdugo, F. (2014, 3-4 de julio). *La formación en género en la universidad: materia específica versus formación trasversal*. V Congreso Universitario Internacional «Investigación y Género», Sevilla.
- Bauman, Z., y Bordoní, C. (2015). *Estado de crisis*. Paidós.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Donoso, T., Figuera, P., y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, (355), 187-188.
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88. shorturl.at/mpqz7
- Fernández Romero, D. (2012). *Destrucción y reconstrucción de la identidad de mujeres maltratadas: análisis de discursos autobiográficos y de publicidad institucional* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/16149/>
- Fernández Rouco, N., y Carcedo González, R. (2019). Diversidades sexuales y de género en adolescentes y jóvenes. *Revista Estudios de Juventud*, (213), 49-63.
- Ferrant, G., y Kolev, A. (2016). *Does Gender Discrimination in Social Institutions Matter for Long-Term Growth? Cross-country Evidence* [OECD Development Centre Working Paper No. 330]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jm2hz8dgl6-en>
- Fiscalía General del Estado. (2018). *Memoria Anual 2018*. shorturl.at/GKPR6
- Gamba, S. (2008, marzo). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?*. shorturl.at/itX37
- García López, R., Francisco Amat, A., Moliner Miravet, L., y Rubio i Serrano García, L. (2014). Aspectos clave para el desarrollo del aprendizaje servicio. En L. Rubio i Serrano, L. Moliner Miravet, A. Francisco Amat (coords.), *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del estado español* (pp. 9-22). Icaria editorial.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre. (2004, 29 de diciembre). [Ley Orgánica] de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, (313), 42166-42197. shorturl.at/BFLO1

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo. (2007, 23 de marzo). [Ley Orgánica] para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, (71), 12611-12645.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020, 30 de diciembre). [Ley orgánica] por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. [shorturl.at/S0278](https://www.boe.es/boe/2020/12/30/BOE-A-2020-17111-17112.html)
- Martínez, R., Moya, M., y Rodríguez-Bailón, R. (2017). Humanos, animales y máquinas: entendiendo el proceso de deshumanización. *Escritos de Psicología (Internet)*, 10(3), 178-189.
- Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [shorturl.at/opUWo](https://www.un.org/es/development/desa/dest/20150925701.html)
- ONU Mujeres. (2020). [shorturl.at/rX126](https://www.unwomen.org/es/news/2020/09/2020-09-23-100-days-of-action)
- Rodríguez Mantilla, J. M., y Fernández Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71-98. doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12312.
- Scribano, A., y Roche Cárcel, J. A. (2020). Cuerpos y emociones en riesgo en el Siglo XXI. Presentación. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (47), 15-19.
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Akal.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P., y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Marquès-Donoso, A., y Reglero-Rada, M. (2022). Perspectiva de género en las titulaciones universitarias de Educación. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 13-34.

Las mujeres y la historia en los libros de texto: la percepción de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

Women and History in Textbooks: The Perception of Students from the BA in Primary Education at Don Bosco University Centre

LEONOR SIERRA MACARRÓN

LICENCIADA EN HUMANIDADES. PROFESORA DEL CES DON BOSCO

Para ese maravilloso matriarcado que constituimos «las Macarrón». Por las que fueron, por las que somos, por las que serán.

La transformación de Atalanta en leona entraña en sí mismo un poderoso mensaje: una mujer como ella, amante de la caza, de luchar contra los hombres y de vagabundear a voluntad no tenía cabida en la sociedad griega «real». Una mujer así sería una marginada, carente de todo lazo comunitario debido a su rechazo de los modos de vida propios de las buenas esposas griegas, confinadas en la esfera doméstica junto con sus hijos y parientes. (Mayor, 2014)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental descubrir cuál es la percepción de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en relación a la visibilidad de las mujeres en los libros de texto. Se han analizado, desde una perspectiva teórica, aquellos conceptos que se han considerado relevantes para diseñar un cuestionario concreto y aplicarlo posteriormente. Este cuestionario se ha aplicado a una muestra de carácter intencional, formada por dos grupos de alumnos del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Después, una vez aplicados los cuestionarios, se han analizado los datos obtenidos. Los resultados muestran, en líneas generales, un mayor interés entre los alumnos hacia la Historia de las Mujeres y hacia su inclusión en los materiales escolares de una forma más objetiva.

Palabras clave: Historia Social, Historia de las Mujeres, libros de texto, feminismo, formación inicial del profesorado.

Abstract

The main objective of this study is to discover the perception of students from the bachelor's degree in Primary Education regarding the visibility of women in textbooks. We have analysed from a theoretical perspective those concepts that have been considered relevant in order to design a questionnaire that has been applied to a purposive sample made up of two groups of students from the Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. After the analysis of data, results mostly show a greater interest in Women's History and claim for its inclusion in school materials in a more objective way.

Key words: Social History, Women's history, textbooks, feminism, initial teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la historia social trajo consigo una forma más integradora y objetiva de construir el relato histórico, en la que no sólo la minoría poderosa era la protagonista del pasado, sino también la mayoría de individuos que configuran cualquier sociedad. En nuestro país, esta perspectiva renovadora comenzó a incorporarse, en cierta medida, a los libros de texto con las reformas educativas de los años 90 del siglo pasado. De esta manera, los alumnos de las diferentes etapas educativas empezaron a conocer la historia más allá de una mera sucesión cronológica de ciertos acontecimientos y personajes etiquetados como relevantes. En los textos escolares con contenido histórico se han ido incluyendo, con más o menos acierto, aspectos vinculados a la cultura, al papel jugado por el campesinado o las clases trabajadoras, a los rasgos de la vida cotidiana, etc.

Sin embargo, en esta mejora relativa, no se ha contemplado que el 50% de integrantes de esa mayoría olvidada está formada por las mujeres. Por un lado, es indudable que, durante la mayor parte de la historia, a las mujeres se les ha limitado e incluso prohibido el acceso a los ámbitos políticos, económicos, intelectuales e incluso sociales. En consecuencia, no han tenido la oportunidad de participar en muchos de esos hechos y procesos históricos considerados como hitos y, si alguna vez lo hicieron, se han visto silenciadas. Por otro, ciertas mujeres sí han logrado jugar un papel importante en determinados momentos de la historia o hacerse un hueco en ese universo mayoritariamente masculino. Si bien, sus logros y sus aportaciones parecen no haber sido merecedoras de la atención de los historiadores. Por lo tanto, su presencia en los libros de texto ha sido prácticamente inexistente.

Desde el año 1990, en el que se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cualquiera de las leyes o reformas educativas que se han llevado a cabo en España han incorporado la importancia de la igualdad de género a la hora de educar a los niños y adolescentes. Este hecho no deja de resultar paradójico, si tenemos en cuenta que dicha igualdad entre lo masculino y lo femenino no aparece reflejada en los libros de texto. Con la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se incrementó la presencia de las mujeres en los textos escolares, pero casi siempre en secciones mar-

ginales, como información complementaria o incluso como curiosidades (García, 2015). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se refiere de forma más profunda y elaborada a la necesidad de educar en materia de igualdad género. Así, aparece recogido entre sus principios y fines de carácter general, en los objetivos de cada una de las etapas educativas y en la labor del profesorado, los equipos directivos y la inspección educativa. Finalmente, se ha incluido una disposición adicional, la vigesimoquinta, que se refiere de manera específica al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Llegados a este punto, no cabe duda que, en un futuro cercano, resultaría de gran interés analizar si este refuerzo en relación a la igualdad de género tiene un reflejo adecuado en los materiales escolares.

Junto con los libros de texto, en esa necesaria y fundamental tarea de educar en igualdad de género, los docentes juegan un papel esencial, sobre todo aquellos que se están formando para ser maestros y profesores el día de mañana. Tal y como señala García (2015), la eliminación del sexismo tradicional de los libros de texto debe ir acompañada de una adecuada formación en materia de género para el profesorado. Una medida como esta impediría que se perpetúen los discursos patriarcales en los que muchos de estos docentes han sido socializados y educados. En definitiva, resulta claro que los niños y adolescentes deben ser educados en igualdad de género. Pero, si los profesionales de la enseñanza no tienen interiorizada esta necesidad, la construcción de una sociedad basada en la igualdad y la corresponsabilidad nunca será posible. Por este motivo, el objetivo principal del presente trabajo es descubrir qué percepción tienen los futuros maestros de Educación Primaria sobre la participación de las mujeres en la historia y su presencia en los libros de texto. Para ello, en primer lugar, se han analizado, desde una perspectiva teórica aquellos aspectos considerados como más significativos a la hora de contextualizar el estudio de caso posterior. De esta forma, se han considerado realidades como el papel de los libros de texto en el ámbito educativo, la evolución del movimiento feminista en los últimos años y la contribución de las mujeres a la historia. En segundo, se exponen y analizan los resultados obtenidos después de haber aplicado un cuestionario a dos grupos de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se pretende analizar aquellos conceptos que se han considerado como más relevantes a la hora de contextualizar la posterior aplicación del cuestionario diseñado y el análisis de los datos obtenidos. En consecuencia, se han abordado fundamentalmente los siguientes aspectos: la importancia que pueden tener los libros de texto en los procesos educativos, la participación de las mujeres, conocidas y anónimas, en el devenir histórico y la presencia del universo femenino en los materiales escolares.

2.1 Evolución en la investigación sobre los libros de texto

A pesar de la controversia que, en ocasiones, provoca el uso de los libros de texto, estos todavía constituyen una herramienta básica para el trabajo en las aulas. Debido a esto, desde los años 40 del siglo xx, se ha ido incrementando el interés hacia los materiales escolares como objeto de estudio. Tanto la UNESCO, en 1946, como el Consejo de Europa, entre 1953 y 1958, celebraron diversos encuentros para analizar cómo se representaba la historia europea en los textos escolares. A partir de las conclusiones obtenidas en todas estas reuniones, se redactaron informes, programas y recomendaciones para la elaboración y revisión de los libros de texto. Con estas propuestas se buscaba la supresión de representaciones sesgadas y prejuicios nacionalistas (Vaillo, 2016). Con la llegada de los años 90, este tipo de estudios se formalizan y consolidan, surgiendo los primeros organismos de investigación dedicados a los materiales escolares y los primeros acuerdos internacionales en este ámbito. De hecho, en 1992 se crea la Red Internacional de Investigación de Libros de Texto, promovida por la UNESCO. Este hecho supuso el punto de partida para la aparición de nuevas instituciones dedicadas a analizar y evaluar los textos escolares (UNESCO, 2001).

En 1989, Blázquez se propuso profundizar en la relación que existe entre los docentes y los libros de texto. Este autor, en uno de sus estudios, demuestra la vinculación entre el estilo pedagógico de los profesores y el cómo utilizan los textos escolares. Este último trabajo genera un enorme interés si consideramos que los sujetos participantes en nuestra investigación son futuros maestros de Educación Primaria, que se encuentran

aprendiendo cómo transmitir los contenidos curriculares de forma eficaz y lograr un aprendizaje significativo entre los discentes.

Pinger (1999) insiste en el valor de los materiales escolares para fomentar la innovación educativa y lograr la transformación social. Este último planteamiento resulta especialmente significativo si tenemos en cuenta que la enseñanza de la historia sigue necesitando de recursos más innovadores y debe contribuir a la formación y transformación de los futuros ciudadanos. Tanto la innovación como el cambio social serían más factibles si la presencia de las mujeres en los libros de texto no se produjera de manera forzada y anecdótica. Magalhães (1999) alude a una dimensión bastante polémica de los textos escolares: plantea que estos pueden ofrecer una visión sobre la realidad y el mundo mediatizada. En esta misma línea, Cabral (2005) sostiene que, con relativa frecuencia, los materiales escolares reflejan la imagen de un grupo dominante. Asimismo, debemos tener en cuenta que las editoriales ejercen una considerable influencia en los procesos de elaboración de los libros de texto y sus decisiones no son siempre imparciales.

Finalmente, en su análisis sobre los textos escolares Vaillo (2016) sintetiza a algunos de sus rasgos más característicos: son soportes de conocimiento que sirven a fines pedagógicos; son instrumentos para la transmisión cultural; suelen ser obligatorios; con cierta frecuencia son utilizados como fuentes de ideología.

2.2 Feminismo y libros de texto

Por otra parte, la visibilidad de las mujeres en los materiales escolares no puede quedar desvinculada del desarrollo y fortalecimiento del movimiento feminista. De hecho, la historia de las mujeres debe ser feminista, porque si no lo fuera nos encontraríamos ante algo planteado desde el positivismo y estrictamente descriptivo (Segura, 2005). En la actualidad, existe un intenso debate sobre cuál es la definición más acertada para el término feminismo. Siguiendo a Saldanha y Blázquez (2014), en el presente trabajo, se ha optado por la perspectiva que se entiende más equilibrada e integradora a la hora de definir este concepto. Es decir, el feminismo se ha considerado como se indica a continuación un movimiento social y una estructura de consciencia que, desde un largo recorrido histórico, intenta superar la opresión de las mujeres, igualar los géneros en el ejercicio de los

derechos políticos y de la ciudadanía y denunciar y luchar contra acciones sexistas. En otras palabras, el feminismo es «un humanismo, es la lucha por el reconocimiento de las mujeres como sujetos humanos y sujetos de derechos, es y ha sido siempre la lucha por la igualdad entre los dos sexos» (De Miguel, 2008).

Saldanha y Blázquez (2014) sintetizan en uno de sus trabajos cómo el feminismo ha sido investigado desde diferentes enfoques. El primero de ellos sería el que trata de establecer cuáles son las causas de las desigualdades de género y la forma más óptima de combatirlas. El segundo, con una base más filosófica y pedagógica, se centra dignificar a la figura femenina, reconociéndola como igual a la masculina y merecedora del mismo reconocimiento en el espacio social. El tercero persigue determinar los motivos de las asimetrías en el contexto escolar según el sexo: se pretende, por ejemplo, identificar y criticar las desigualdades existentes en los contenidos curriculares.

Al hilo de estos tres enfoques, resulta indudable que una de las vías más eficaces para alcanzar el equilibrio entre lo masculino y lo femenino es una educación realmente comprometida con la igualdad de género. En nuestra sociedad, debido a diferentes factores culturales, familiares y escolares, se siguen transmitiendo unos estereotipos de género que no favorecen que alcancemos dicha igualdad (Luengo y Blázquez, 2004). Asimismo, las teorías sociológicas de la reproducción sostienen que los procedimientos escolares favorecen la transmisión de ciertos modelos que potencian las diferencias sociales basadas en el género (Gimeno, 2000). Por ejemplo, tal y como señala Subirats (1991), los chicos y las chicas son representados de una forma claramente diferenciada en los libros de texto.

Vaillo (2016) describe cómo los análisis feministas sobre los textos escolares comenzaron por denunciar las estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación de las mujeres, convirtiéndolos en materiales discriminatorios. Este hecho se considera como otra toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres.

2.3 La historia de las mujeres en los libros de texto

No cabe duda de que las mujeres han permanecido fuera del relato histórico durante siglos. Esta exclusión responde, en primer lugar, a que en

la construcción de la historia han predominado los discursos político y económico frente al social (Santi y Pagès, 2011). Es decir, a lo largo del tiempo, el número de mujeres con algún tipo de poder político o económico es muy inferior al de los hombres. Además, si en ciertos momentos, alguna mujer ha destacado como gobernante o figura intelectual, no ha sido reconocida al mismo nivel que sus contemporáneos masculinos. Con el desarrollo de la historia social los investigadores y los docentes comienzan a prestar algo de atención a las dimensiones sociales del devenir histórico vinculadas a esa gran mayoría de seres humanos olvidados. Así, analizan aspectos como la vida cotidiana, la familia, la infancia, la cultura popular, etc. Sin embargo, en la actualidad, en los textos escolares, estas realidades sociales siguen ocupando mucho menos espacio que cualquier contenido político o económico (Maldonado, 2020).

Además del factor expuesto por los autores anteriores, García (2015) indica otros cuatro más que contribuyen a la invisibilidad de las mujeres en los materiales escolares. El primero de ellos se refiere a las continuas injerencias políticas sobre los libros de texto, ya que se encuentran regulados mediante los diferentes decretos que estructuran las enseñanzas mínimas. En consecuencia, los libros de todas las editoriales han de ser aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y no existe la suficiente libertad para su elaboración. El siguiente factor alude a la falta de transferencia de los avances de las investigaciones históricas a las aulas de los diferentes niveles educativos. La historia es una ciencia dinámica y sus cambios deben ser incorporados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para no perpetuar discursos anacrónicos, en los que las mujeres no aparecen reconocidas. En tercer lugar, esta autora señala que aún existe la creencia de que la historia de las mujeres es algo que concierne solo al universo femenino. Por último, se apunta a la escasa formación en materia de igualdad de género que reciben los futuros maestros y profesores.

Además, García (2015), en su estudio sobre los libros de Ciencias Sociales de Educación Secundaria resultantes de la LOMCE, constata que efectivamente se ha producido cierta mejora en lo que se refiere a la presencia de las mujeres. Si bien, realiza varias matizaciones de considerable relevancia. En primer lugar, pone de manifiesto que se ha incrementado el protagonis-

mo de las mujeres en el ámbito iconográfico. Sin embargo, el contenido de los textos sigue mucho más focalizados en lo masculino. De igual forma, el número de páginas dedicadas a las figuras masculinas es muy superior al otorgado a las femeninas. Esta invisibilidad femenina frente al elevado protagonismo masculino en la historia está provocando que los estereotipos sobre la percepción de la realidad arraiguen excesivamente entre el sector más joven de nuestra sociedad.

3. METODOLOGÍA

3.1 Revisión bibliográfica

Para el presente trabajo, se ha llevado a cabo un proceso de revisión bibliográfica. Este se ha centrado en aquellos conceptos que nos permitieran comprender y enmarcar correctamente el estudio de caso que se realizó después. Mediante las lecturas realizadas se ha buscado profundizar en las siguientes realidades: el rol que tienen los libros de texto en el ámbito educativo; la presencia de la igualdad de género en las diferentes leyes educativas de nuestro país desde los años 90; cómo ha ido evolucionando la presencia de las figuras femeninas en los textos escolares con contenidos históricos.

3.2 Selección de la muestra

Se procedió a realizar la selección de la muestra, en este caso de tipo no probabilístico e intencional. Los sujetos que han formado parte del estudio son estudiantes del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. La autora del presente trabajo ejercía como docente en las aulas de los dos grupos, impartiendo la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia. Por lo tanto, aplicó este criterio intencional, basado en la accesibilidad y la cercanía, para la selección de los sujetos. Además, se trata de una muestra homogénea, ya que sus integrantes son similares: todos se encontraban en una franja de edad parecida, eran alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria y estaban matriculados en la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia, perteneciente al tercer curso de la citada titulación. Asimismo, todos ellos ya

habían realizado dos periodos de prácticas en centros educativos, por lo que habían estado en contacto con diferentes metodologías y materiales escolares en un aula. Sólo existía una diferencia entre ambos grupos: uno de ellos ha cursado la asignatura en lengua castellana y el otro en lengua inglesa. Si bien, esta circunstancia no se ha considerado como influyente en esta investigación.

El primer grupo consta de 36 estudiantes (18 hombres y 18 mujeres). Todos ellos han cumplimentado el cuestionario correctamente. Por lo tanto, la muestra aceptante y válida resulta del 100%. Este porcentaje tan positivo es consecuencia, en primer lugar, de que estamos manejando una muestra pequeña. En segundo, la aplicación del cuestionario se realizó al inicio de una de las clases impartidas por la profesora, en la que todos los alumnos estaban presentes. El segundo grupo está integrado por 34 estudiantes (7 hombres y 27 mujeres). La muestra aceptante fue de 30 sujetos, que contestaron a sus cuestionarios de forma correcta. Aunque este segundo proceso también se llevó a cabo durante una de las sesiones impartidas por la profesora, cuatro estudiantes no asistieron ese día a la universidad por diversos motivos.

3.3 Diseño y aplicación del instrumento de recogida de datos

A continuación, se diseñó un cuestionario que consta de ocho preguntas: las seis primeras son cerradas de opción múltiple, en las que sólo se puede seleccionar una respuesta, proporcionando datos de tipo cuantitativo; las otras dos permiten respuestas abiertas, aportando una información más cualitativa. Este cuestionario se les hizo llegar a los participantes en un enlace a través del correo electrónico. Si bien, en ambos casos, se ha aplicado durante una de las clases impartidas por la profesora de la asignatura. Como ya se ha mencionado, en el primer grupo, se han obtenido 36 cuestionarios correctamente cumplimentados. En el segundo grupo, el de la modalidad bilingüe, se han logrado 30 respuestas válidas sobre un total de 34 sujetos seleccionados. En consecuencia, para esta investigación se ha contado con 66 respuestas con información susceptible de ser analizada. No cabe duda de que se ha manejado una muestra pequeña. Pero, el propósito inicial de este estudio es realizar una primera aproximación al tema tratado, que nos permita, más adelante, llevar a cabo un proyecto de investigación de mayor calado y envergadura.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Primera pregunta: sexo

Figura 1
Pregunta 1. Grupo 1

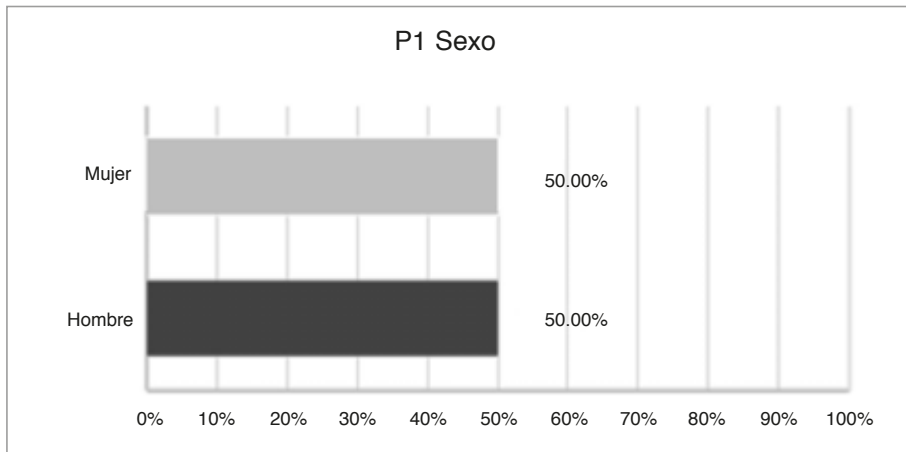
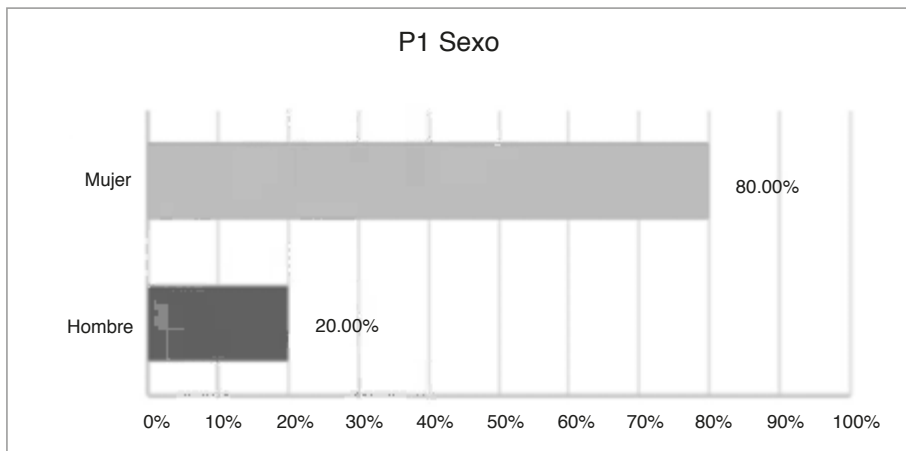


Figura 2
Pregunta 1. Grupo 2



En el segundo grupo encontramos un porcentaje mayor de mujeres que de hombres. Este dato no resulta muy sorprendente si tenemos en cuenta que, en la actualidad, casi la práctica totalidad del profesorado es femenino en los centros de Educación Infantil (97,7 %) y muy mayoritario en los centros de

Educación Primaria (81,7 %; STECyL-i, 12 de agosto de 2020). Sin embargo, en el primer grupo sucede algo diferente, esto es, el número de hombres y de mujeres es el mismo. En este caso concreto, podemos estar ante una excepción o también ante un posible ejemplo de cómo entre 2017 y 2019 la atribución de los ámbitos profesionales avanzaba hacia posiciones más igualitarias: entre el 54% y el 64% de jóvenes opinaban que todas las profesiones son adecuadas para hombres y mujeres (Rodríguez et al., 2021).

Asimismo, este equilibrio puede ser una consecuencia de que, en las actuales titulaciones de magisterio, los futuros especialistas de Educación Física tienen que realizar, necesariamente, el Grado de Maestro en Educación Primaria y, dentro de él, la mención específica de dicha área curricular. Las antiguas diplomaturas vinculadas a la Educación Física contaban con un porcentaje mayor de alumnos que de alumnas. Este hecho tenía que ver con la permanencia de ciertos estereotipos de género, en los que la actividad física se identifica más con la virilidad y lo masculino que con lo femenino. En un estudio realizado por Porto (2009), se pone de manifiesto que todas las especialidades de magisterio de tres universidades gallegas están feminizadas, con una excepción, la de Maestro en Educación Física. En este caso, los hombres matriculados casi duplican al número de mujeres.

4.2 Segunda pregunta: edad

Figura 3
Pregunta 2. Grupo 1

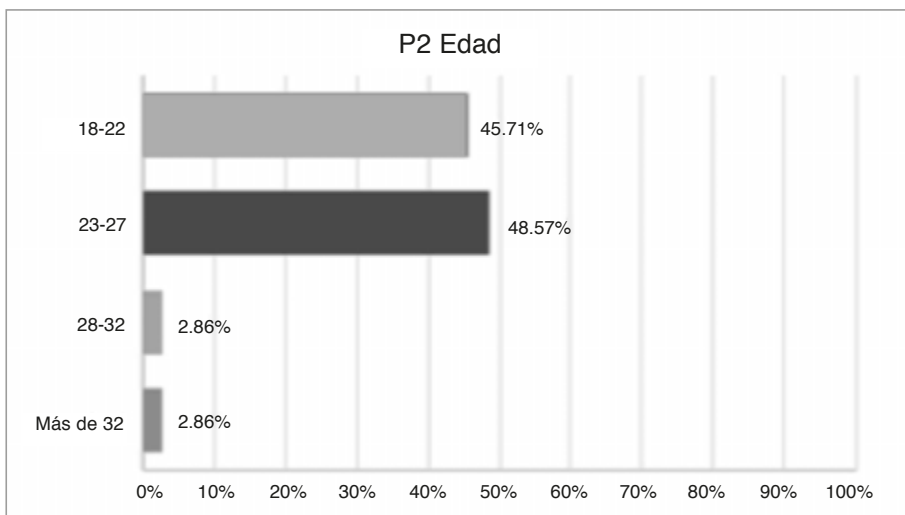
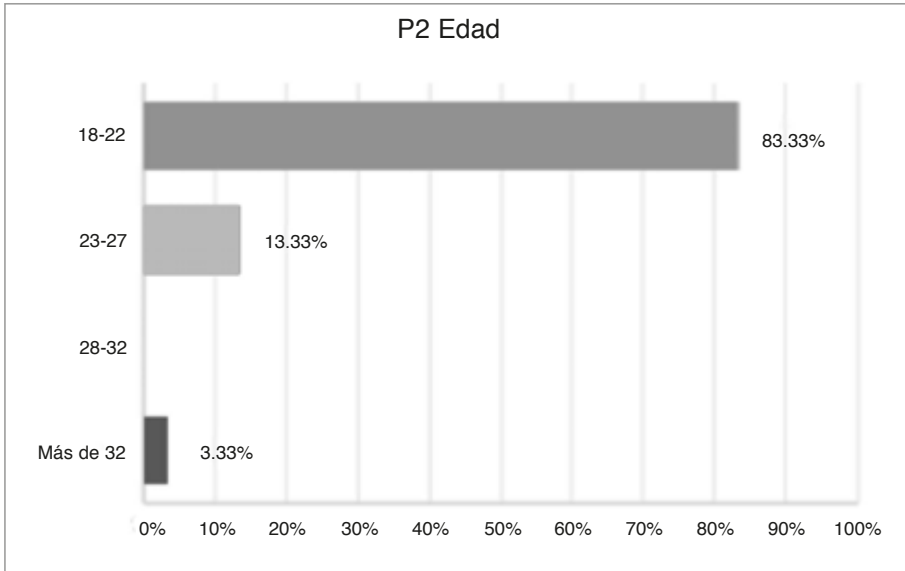


Figura 4
Pregunta 2. Grupo 2



Si consideramos las franjas de edad en las que se encuentran casi todos los estudiantes de los dos grupos (94,28% en el primer grupo y en el segundo) no cabe duda de que su trayectoria académica ha tenido lugar en los contextos de la LOGSE, la LOCE, la LOE y la LOMCE. De hecho, muchos de ellos habrán realizado parte de su trayectoria académica al amparo de una normativa y el resto bajo lo establecido en otra de ellas. En cualquier caso, en todas las leyes educativas mencionadas aparecen recogidos los contenidos transversales, entre los que se encuentra la necesidad de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres.

Si bien, todavía persisten algunos estereotipos de género entre los jóvenes y se mantienen ciertos comportamientos machistas, parece haber un avance respecto a las generaciones anteriores. Entre 2017 y 2021 persisten imágenes tradicionales sobre la masculinidad y la feminidad, tanto entre ellas como entre ellos: las mujeres son percibidas como más trabajadoras, inteligentes, responsables, sensibles, comprensivas y preocupadas por su imagen; y los hombres son percibidos como más dinámicos, superficiales, dependientes y posesivos. Sin embargo, se constata se la reducción de algunos estereotipos tradicionales, como la asociación de las mujeres con la preocupación por la imagen o la asociación de los hombres con la pose-

sividad y los celos (Rodríguez et al., 2021). En el caso del estudio que nos ocupa parece que existe esta última tendencia positiva ya que todos los sujetos forman parte de la juventud y existen una clara concordancia con sus respuestas a la sexta pregunta del cuestionario.

4.3 Tercera y cuarta preguntas: etapas educativas en las que se ha aprendido Historia y metodologías para este aprendizaje

Figura 5
Pregunta 3. Grupo 1

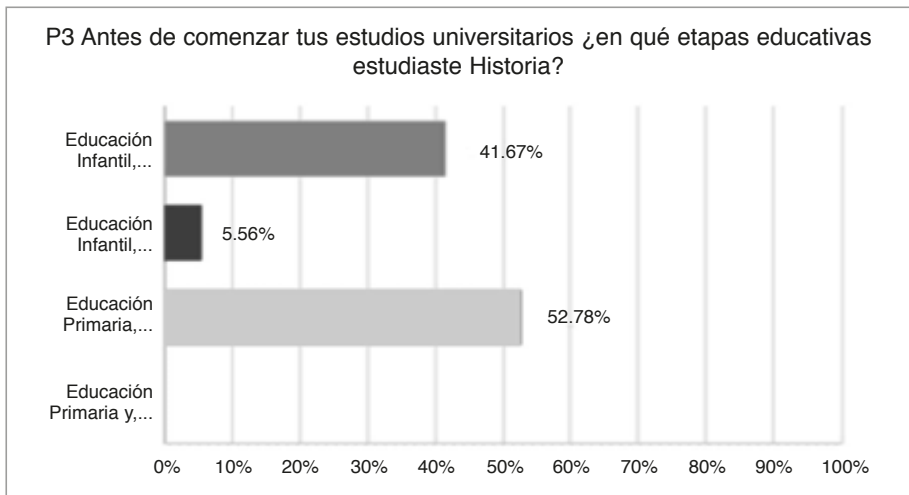


Figura 6
Pregunta 3. Grupo 2

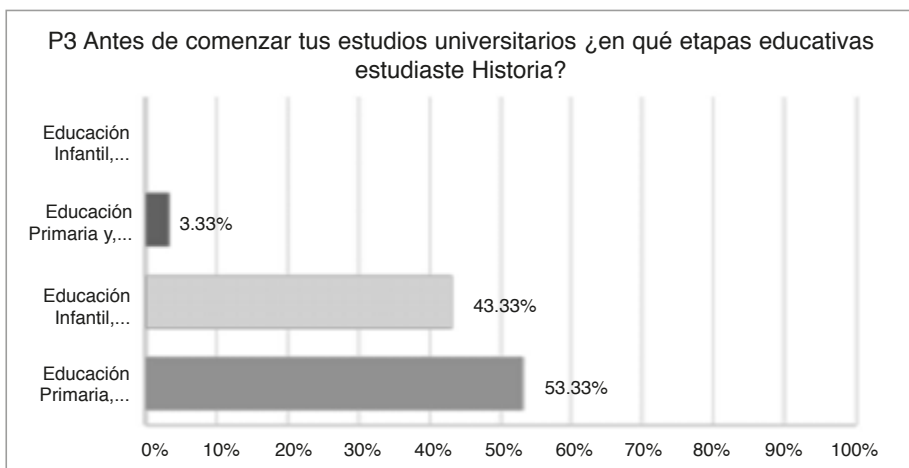


Figura 7
Pregunta 4. Grupo 1

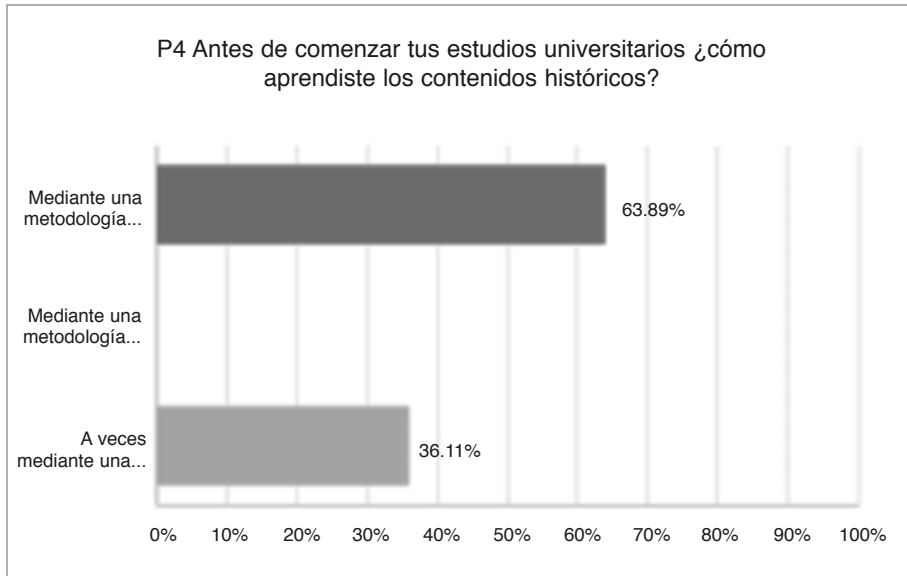
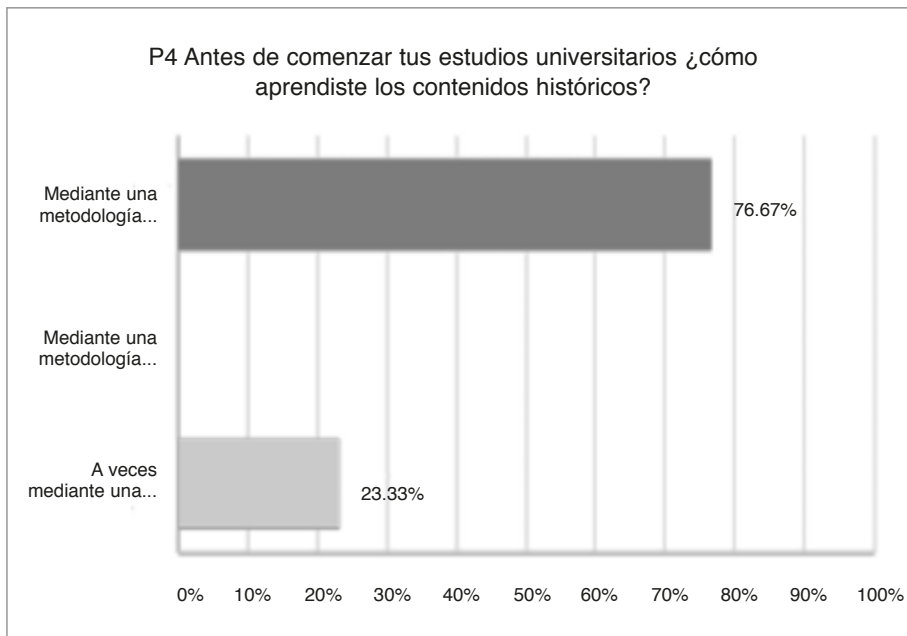


Figura 8
Pregunta 4. Grupo 2



Los datos obtenidos a partir de las preguntas tercera y cuarta merecen un análisis conjunto, ya que existe una clara vinculación entre ellas. Por lo que se refiere a la tercera pregunta, observamos que todos los sujetos han aprendido contenidos históricos en algún momento de su trayectoria escolar. Estos resultados parecen lógicos si tenemos en cuenta que la Historia está integrada en las áreas curriculares de las diferentes leyes educativas que hemos tenido en nuestro país desde el siglo XIX. Una vez que se ha constatado que todos los alumnos han tenido acceso a los contenidos históricos a lo largo de su vida escolar, el siguiente paso es comprobar cómo se ha producido ese aprendizaje. Así, los resultados de la cuarta pregunta ponen de manifiesto que ningún sujeto ha aprendido Historia a lo largo de su vida académica a través de metodologías estrictamente innovadoras. De hecho, el porcentaje de alumnos que ha estudiado Historia sólo mediante un enfoque tradicional es superior al que lo ha hecho desde un planteamiento mixto. Si muchos de estos estudiantes adquirieron los contenidos históricos en base a los parámetros más clásicos, no recibieron apenas información sobre el papel de las mujeres en la historia. Muy probablemente tampoco interiorizaron que el relato histórico está construido por hombres y mujeres a partes iguales.

Tal y como se ha indicado previamente, durante décadas, incluso a pesar de las diferentes reformas educativas, en la construcción y en la transmisión de la historia se han impuesto los discursos políticos y económicos frente a los sociales (Santi y Pagès, 2011). Este hecho generaba la exclusión de la mayor parte de la sociedad de la configuración de la narración histórica, sobre todo en el caso del sector femenino. Por otro lado, entre los alumnos que han tenido acceso a la historia a través de una combinación de propuestas tradicionales e innovadoras, es posible que haya existido cierto aprendizaje de la historia de las mujeres. No obstante, se habrá producido en base a ejemplos puntuales, hechos anecdóticos y roles tradicionalmente femeninos (Maldonado, 2004). Por lo tanto, resulta imprescindible que estos futuros maestros reciban una formación más objetiva en lo que a los contenidos históricos se refiere, en la que se incorpore de forma equilibrada la contribución de las mujeres a la historia.

4.4 Quinta pregunta: cuándo te han transmitido los contenidos históricos ¿lo han hecho otorgando la misma importancia al papel desempeñado por los hombres y que al desempeñado por las mujeres?

Figura 9
Pregunta 5. Grupo 1

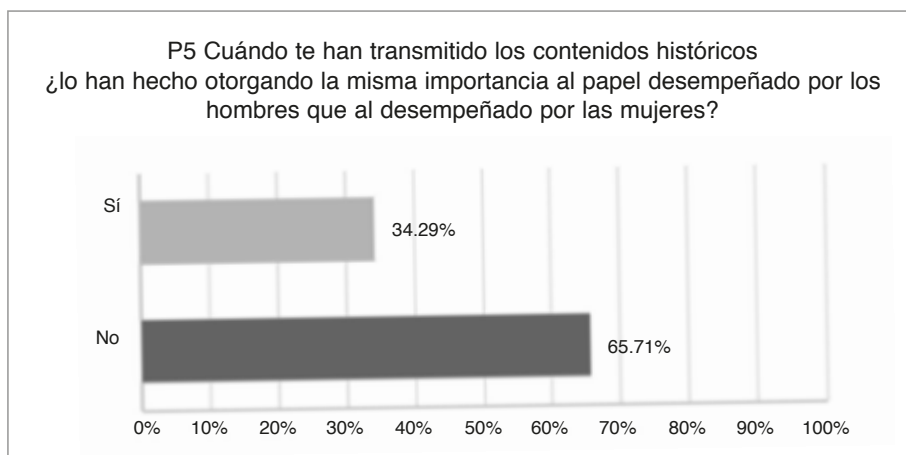
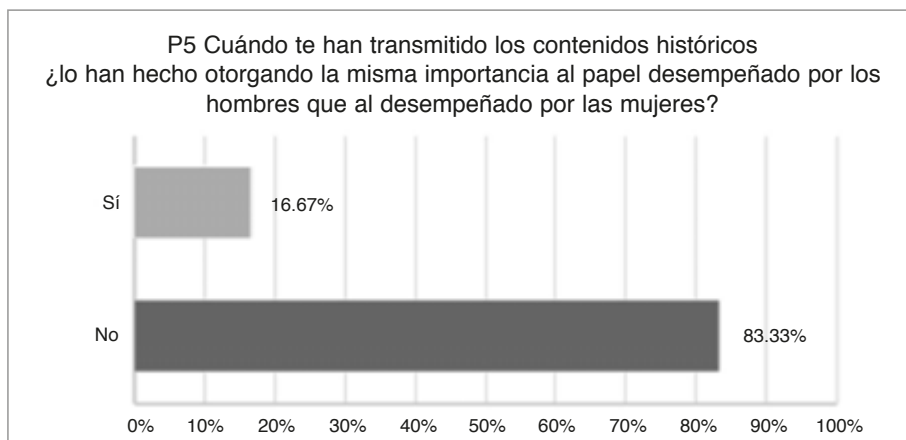


Figura 10
Pregunta 5. Grupo 2



En las respuestas de ambos grupos a esta pregunta queda expuesto con total claridad que un porcentaje más alto de sujetos ha aprendido una historia protagonizada por los hombres. Estos resultados concuerdan con el hecho de que la visibilidad de las mujeres en los libros de texto sigue siendo muy escasa

(García, 2015). Por otro lado, estos datos se pueden vincular con los obtenidos en la cuarta pregunta, sobre todo en el caso del primer grupo. El porcentaje de estudiantes del primer grupo que, en alguna ocasión, ha aprendido los contenidos históricos a través de metodologías innovadoras, es casi el mismo que el que se ha acercado más a la historia de las mujeres.

4.5 Sexta pregunta: cómo futuro/a maestro/a ¿crees que es necesario dar visibilidad al papel que han jugado las mujeres en la historia?

Figura 11
Pregunta 6. Grupo 1

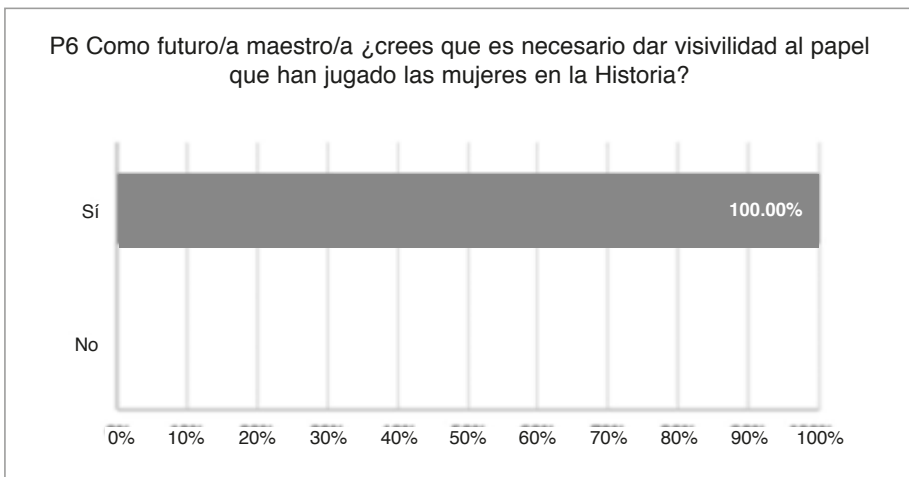
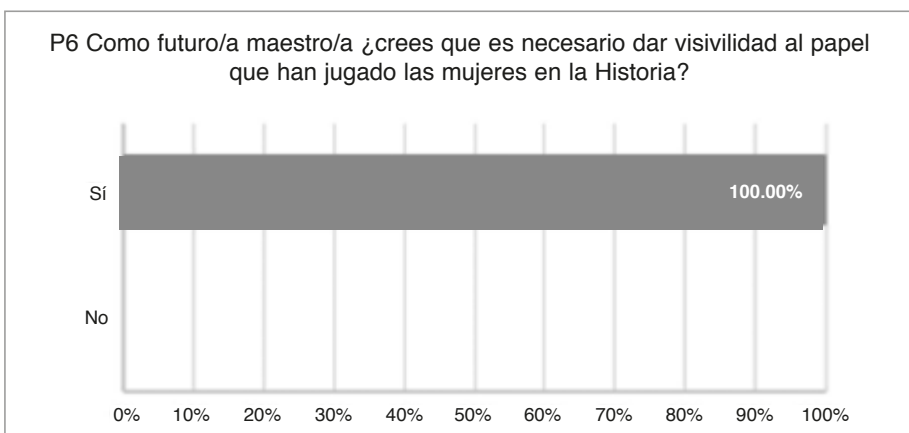


Figura 12
Pregunta 6. Grupo 2



En ambos grupos casi todos los estudiantes creen que es necesario otorgar un mayor protagonismo a las mujeres a la hora de transmitir el relato histórico. Estos resultados son probablemente una de las consecuencias de haber sido educados y socializados en un contexto algo más igualitario que el de las generaciones precedentes. Asimismo, los alumnos de los dos grupos han estado expuestos durante la última década al paulatino fortalecimiento del movimiento feminista en nuestro país. De hecho, desde 2017 hasta 2021, el porcentaje de mujeres que se consideran feministas ha pasado del 46,1% al 67,1% y el porcentaje de hombres ha pasado del 23,6% al 32,8%. Si bien, conviene señalar que este último dato se ha reducido cerca de cinco puntos porcentuales desde 2019. Además, un creciente porcentaje de jóvenes (63% entre ellas y 40% entre ellos) considera que el feminismo tiene como objetivo que las mujeres puedan acceder a la igualdad, derribando las barreras que tradicionalmente se lo habían impedido (Rodríguez et al., 2021).

Estos datos evidencian un avance significativo en la mentalidad de los jóvenes respecto a la igualdad de género. Si bien, todavía queda un largo camino por recorrer. En la misma investigación llevada a cabo por Rodríguez et al. (2021) también se muestra como el 28% de ellos y el 17% de ellas indican que el feminismo no se ocupa de los problemas reales de las mujeres. Asimismo, el 26,4% de los jóvenes opina que el feminismo que no resulta necesario.

Estos datos también están con los obtenidos por Maldonado (2004) en un estudio sobre las actitudes de los estudiantes de magisterio respecto a la historia de las mujeres. Una de las preguntas planteaba cuál era la disponibilidad del futuro profesorado para incluir el estudio del pasado de las mujeres en sus clases. En una puntuación del 1 al 10 un 87,7% manifestó disponibilidad por encima del 7. Si bien, esta predisposición era diferente en razón de sexo; se constató que eran las mujeres las que mostraban una actitud mucho más favorable que la de los hombres. Es decir, se pudo deducir cierta creencia de que la historia de las mujeres es algo exclusivo del universo femenino.

En los resultados obtenidos en el presente trabajo parece existir cierta mejora respecto a los de Maldonado en el 2004, ya que un porcentaje mayor de sujetos, tanto hombres como mujeres, parecen estar más dispuestos a transmitir una historia más igualitaria y objetiva, independien-

temente de si los libros de texto han mejorado plenamente en este sentido o no.

4.6 Séptima pregunta: ¿por qué crees que tradicionalmente no se ha incluido a las mujeres en el relato histórico?

Esta pregunta ha sido respondida por 65 de los 66 sujetos participantes. Es decir, 98,45% de las respuestas son válidas. 35 de los estudiantes (53%) consideran que las mujeres no han sido incluidas en el relato histórico debido al papel que, habitualmente, se les ha otorgado en la sociedad. Es decir, a lo largo de los siglos, la mujer ha ejercido los roles de esposa, madre, cuidadora, etc., porque se entendía que estas tareas eran las propias del género femenino. En general, casi todos los estudiantes hablan de poca visibilidad y de menos relevancia en las diferentes etapas históricas o de un papel social considerado como secundario. De hecho, algunos de los alumnos, que han aportado una respuesta más elaborada, han apuntado, de manera explícita, al predominio de los aspectos políticos y bélicos en los libros de texto, protagonizados por los hombres. Estas respuestas coinciden con los planteamientos de Santi y Pagès (2011) y García (2015) que ponen de manifiesto el predominio de la Historia Política y Económica en los materiales escolares frente a los contenidos de índole social.

La siguiente respuesta que aparece con más frecuencia es la referida al machismo o a la desigualdad de género. 18 de los estudiantes (27,27%) indican que la principal causa de la invisibilidad de las mujeres en los textos escolares tiene que ver con el machismo, tanto en el pasado como en el presente. En relación con estas respuestas encontramos otras cuatro que señalan que la historia ha olvidado a las mujeres, porque casi siempre ha sido escrita por hombres. Existen otras tres aportaciones que aluden al escaso conocimiento que se tiene de cuáles han sido las aportaciones de las mujeres a lo largo del tiempo. En conjunto, estas 25 respuestas parecen mostrar cierta interiorización del rechazo al machismo y a la necesidad de fomentar la igualdad de género. Por lo tanto, existe concordancia con los datos analizados por Rodríguez et al. (2021), que apuntan a un retroceso en las actitudes machistas entre los jóvenes españoles, pero no con la suficiente intensidad.

En definitiva, durante la mayor parte de nuestra historia los hombres han ejercido una clara posición de poder, al asumir todos los roles relativos a lo político, lo económico, lo bélico, etc. Las mujeres han quedado relegadas a

tareas consideradas como poco reseñables y se las ha tratado como seres inferiores. Es decir, nos encontramos ante una sociedad eminentemente machista. Los historiadores son hombres, en consecuencia, escriben sobre sus iguales y no transmiten nada relativo a lo femenino, porque no es merecedor de pasar a la posteridad.

Finalmente, en relación a esta pregunta, consideramos relevante destacar tres respuestas aisladas, que se alejan del discurso de la mayoría de los alumnos:

- «No han logrado tantas cosas tan importantes como los hombres».
- «No lo he pensado y no sabría que decir».
- «Pienso que siempre se les ha dado».

Estas tres aportaciones resultan sorprendentes, ya que contradicen, en cierta medida, los resultados recogidos en la sexta pregunta, en la que el 100% de los sujetos considera importante dar visibilidad a la historia de las mujeres en los libros de texto.

4.7 Octava pregunta: ¿por qué crees que, todavía hoy, la presencia de las mujeres en los libros de texto sigue siendo escasa?

En la última pregunta hemos contado con 65 respuestas válidas del total de 66 sujetos que han cumplimentado el cuestionario. La respuesta más frecuente alude al machismo y a la discriminación que han sufrido las mujeres a lo largo del tiempo. En esta línea, encontramos 22 respuestas (33,33%). En consecuencia, se constata coherencia con las respuestas de la pregunta anterior. Si bien, el porcentaje en este caso es ligeramente superior. Cinco alumnos han contestado esta pregunta aludiendo al hecho de que los redactores de la historia han sido casi siempre hombres. Esta explicación ha aparecido también en la séptima pregunta. En relación con esta respuesta hay otras tres que tienen que ver con lo siguiente: el sesgo intencionado en la información que se trasmite o la posible falta de documentación relativa a las mujeres.

Por otro lado, aparecen 9 respuestas que se refieren al poco protagonismo que lo femenino ha tenido en el pasado, sobre todo en los aspectos de tipo

político. De hecho, dos de los estudiantes han detallado más su respuesta y han indicado que las mujeres no participaron en acontecimientos importantes. De nuevo, encontramos cómo todavía existe la concepción de que lo político, lo económico o lo bélico es lo más importante desde el punto de vista histórico. Estas respuestas coinciden también con las generadas en la séptima pregunta y con lo planteado por Santi y Pagès (2011) y García (2015).

En esta pregunta aparece una respuesta que no ha sido registrada en ningún momento en la anterior. En esta ocasión, 11 estudiantes indican que las mujeres no aparecen en los libros de texto por una cuestión de falta de actualización tanto en los métodos de enseñanza como en los contenidos. García (2015) reivindica la necesidad de transferir los avances de las investigaciones históricas a las aulas de los diferentes niveles educativos. Es decir, reclama que se actualicen tanto los contenidos curriculares como las formas de transmitirlos.

5. CONCLUSIONES

Desde los años 90 y hasta la actualidad, mediante las diferentes reformas educativas que se han producido en nuestro país, parece haberse producido cierta mejora en la presencia de lo femenino en los libros de texto, más concretamente en aquellos que incluyen contenidos históricos. Sin embargo, los diferentes estudios realizados en los últimos años demuestran que la presencia de las mujeres en los textos escolares continúa siendo anecdótica e insuficiente. Esta realidad no deja de resultar sorprendente si tenemos en cuenta dos factores: por un lado, el crecimiento exponencial del movimiento feminista en España en la última década; el progresivo incremento de la presencia de la igualdad de género como contenido transversal en la legislación educativa. En este sentido, no cabe duda que, en un futuro cercano, resultaría de gran interés llevar a cabo un estudio sobre el lugar que ocupan mujeres en los libros de texto resultantes de la LOMLOE, una vez que esta norma esté totalmente implantada en el curso 2023-2024.

Si bien la mejora de los libros de texto resulta imprescindible, también lo es la formación del profesorado en materia de igualdad de género, tanto de los docentes en ejercicio como de los que lo serán el día de mañana. Aquellos profesores que ya llevan años o incluso décadas ejerciendo su pro-

fesión, probablemente han sido educados y socializados en un contexto en el que la igualdad de género no era un valor a considerar. Pero, como la profesión docente requiere de una formación y reciclaje continuos, deberían desarrollar un mayor conocimiento en todo lo relativo a la igualdad de género y a cómo transmitirlo en el aula. De igual forma, los futuros maestros, aunque hayan crecido en una sociedad paulatinamente más igualitaria, más influidos por el movimiento feminista y algo más alejados de los estereotipos de género, deben aprender la historia de una forma más objetiva. Esto sólo es posible si se incorpora a las mujeres al relato histórico en la misma medida en la que participan los hombres.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran, en primer lugar, que parece comenzar a producirse un cambio en cómo se percibe la profesión docente en Educación Primaria. Es decir, ya no encontramos un porcentaje mucho más alto de estudiantado femenino frente al masculino en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Al menos, no resulta tan elevado como en el pasado. En segundo, una gran mayoría de los estudiantes parece tener claro que debería estudiarse una historia más igualitaria entre hombres y mujeres. Además, con estos resultados coinciden aquellos que muestran que casi todos los sujetos consideran necesaria una mayor visibilidad de las mujeres en los libros de texto. Pueden considerarse como unos datos esperanzadores, resultantes de una mejora en la interiorización de lo que significa la igualdad de género y la necesidad de educar en este sentido.

Si bien, hay que tener muy presente que se ha trabajado con una muestra reducida y de tipo intencional. En el futuro sería de enorme interés aplicar el cuestionario a un número superior de sujetos y comprobar si estos resultados serían extrapolables o no. Además, se podría constatar mejor si estamos ante un auténtico cambio de tendencia en lo que se refiere a la historia de las mujeres y su transmisión en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, F. (1989). El material didáctico. Los libros de texto. En O. Sáenz (dir.), *Organización escolar* (pp. 373-406). Anaya.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editores.

- De Miguel, A. (2008). Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias. *Revista de Estudios de Juventud*, (83), 29-45.
- García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M. Hernández, C. Rosa García y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gimeno, J. (2000). *La educación secundaria obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. (1990, 4 de octubre). [Ley] de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (238), 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020, 30 de diciembre). [Ley] por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (2013, 10 de diciembre). [Ley] para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, (295), 1-64. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Luengo, R., y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Junta de Extremadura e Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Magalhães, J. (1999). Um Apontamento para a História do Manual Escolar: Entre a Produção e a Representação. En R. Vieira de Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva y M. L. Dionísio de Sousa (orgs.), *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 279-301). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia y Universidade do Minho.
- Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-7).
- Mayor, A. (2014). *Amazonas: guerreras del mundo antiguo*. Desperta Ferro Ediciones.
- Pinger, F. (2009). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. UNESCO y Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 50-57.

- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. doi: 10.5281/zenodo.5205628
- Saenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (29), 43-59.
- Saldanha, M., y Blázquez, F. (2014). Los libros de texto retan al profesorado en el maratón por la igualdad de género. *I + G 2014. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*, 202-213. shorturl.at/aDP18
- Sant, E., y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, (3), 129-146.
- Segura, C. (2005). Problemas y retos de la Historia de las Mujeres. *Vasconia*, (35), 505-513.
- SETECyL-i. (2020, 12 de agosto). *Informe Indicadores de la Educación 2020. Profesorado del sistema educativo por edad y sexo*. shorturl.at/qFIM7
- Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, (10), 43-52.
- UNESCO. (2001). *Directrices para la elaboración de planes de estudio y libros de texto en la educación internacional*.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, (27), 97-124.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Sierra Macarrón, L. (2022). Las mujeres y la historia en los libros de texto: la percepción de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 35-58.

Élites urbanas castellanas, violencia y desigualdad a finales del siglo xv

Castilian Urban Elites, Violence and Inequality at the end of the 15th Century

MARÍA EUGENIA CONTRERAS JIMÉNEZ

DOCTORA EN HISTORIA MEDIEVAL. PROFESORA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Resumen

El conocimiento de casos concretos de violencia de género y los sufrimientos que conllevaron para los implicados en ellos, nos aproxima a la historia de la desigualdad, la jerarquización y la violencia que se generalizó en las últimas décadas del siglo xv. El contexto de enfrentamientos por el poder urbano, constatable en fuentes judiciales, otorga nuevos aspectos de la violencia en género en la segoviana familia de la Hoz, facetas que pueden ser extrapolables a otros grupos familiares castellanos en dicha década.

Palabras clave: Segovia, grupos familiares, poder urbano, uxoricidio, dote.

Abstract

Knowledge of specific cases of gender violence and the suffering that they entailed for those involved in them, brings us closer to the history of inequality, hierarchy and violence that became widespread in the last decades of the fifteenth century. The context of confrontations for urban power, verifiable through judicial sources, adds new data on gender violence within the Segovian family of de la Hoz; a situation that can be extrapolated to other Castilian family groups from that decade.

Key words: Segovia, family groups, urban power, uxoricide, dowry.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances de la historiografía española en la historia de las mujeres, no es habitual que los materiales y recursos utilizados en los niveles no universitarios aborden el tema de la violencia de género en la historia de la humanidad como consecuencia de la desigualdad y la jerarquización social¹. De ahí el interés que supone que el alumnado llegue a conocer no sólo hechos concretos, también cómo se comportó la sociedad ante ellos y cómo hubo mujeres que, superando las trabas del orden establecido por la costumbre, buscaron nuevas estrategias para defenderse a sí mismas y a su familia (Pallarés Méndez, 2010). Otro objetivo será que el alumnado comprenda las emociones y sentimientos que esto supuso en casos y contextos precisos vividos por otros hombres y mujeres como ellos, pero que desarrollaron sus vidas en espacios físicos y sociales comunes determinados por la jerarquización, la desigualdad y la violencia. Se trabajarán, por tanto, valores correspondientes al quinto objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030.

Así pues, dentro de la complejidad del análisis de las desigualdades existentes en Castilla en las últimas décadas del siglo xv, el presente trabajo pretende un estudio de caso de cómo la violencia de género afectaba a los diversos personajes pertenecientes a las élites urbanas e involucrados en hechos de este tipo. En concreto, se tratará la actitud de los entornos que rodearon a tres hijos del matrimonio segoviano formado por Alfonso González de la Hoz (†c.1486) y doña Catalina González del Río (†c.1495): doña Elvira de la Hoz (†c.1485), a quién mató su cónyuge, el segoviano Diego de Cáceres; el eclesiástico Alfonso de la Hoz (†c.1486), muerto por otro miembro de la élite, y doña Catalina del Río (†1525), a quién maltrató su marido, el salmantino Hernán Rodríguez de Aranzo o Araujo².

La primera fuente que conocí fue el testamento de una madre doliente que clamaba por el asesinato de una de sus hijas. Después comprobé que

¹ Una bibliografía sugerente ha sido recogida en las referencias bibliográficas dispuestas al final de este artículo.

² Para la transcripción del texto sobre los malos tratos de Catalina y las líneas generales de la violencia contra ella en el contexto castellano, consúltese Álvarez Bezos (2013, pp. 180-182 y 467-470).

otro hijo y otra hija habían sido igualmente víctimas de violencia. A los últimos casos he accedido a través de documentación jurídica posterior que dictaminaba sobre cuestiones, cuando no consecuencias, económicas acaecidas tras los hechos violentos. De ahí la importancia metodológica de dotar de contexto familiar y urbano a los hechos violentos y de atender a su desarrollo cronológico. Los textos, no obstante, presentan problemas: salvo el testamento de la madre, los demás están escritos desde el punto de mira de hombres porque son los procuradores, abogados diríamos hoy, de mujeres y de otros familiares quienes tienden a justificar hechos presentando narraciones interesadas y ajustadas a arquetipos y fórmulas judiciales.

2. DESIGUALDAD EN LA FAMILIA, MOVILIDAD SOCIAL Y VIOLENCIA

El marco en que se desarrollan las violencias que vamos a tratar, está determinado por tres realidades que fueron acelerándose a medida que transcurría el siglo xv. Esta centuria, como otras muchas en la evolución de la humanidad, presentó un contexto de profunda desigualdad social que afectaba no sólo a grupos privilegiados y no privilegiados, como se suele simplificar en los materiales y recursos educativos de los niveles educativos no universitarios, también era patente entre los miembros de un grupo familiar, en especial, en estratos sociales hidalgos y nobiliarios. Así eran notables entre los cónyuges, puesto que el marido era el cabeza de familia que disponía sobre los bienes materiales y los inmateriales, como la honra, y entre hijos e hijas, ya que la sucesión en el capital económico estaba marcada por los principios de masculinidad, legitimidad y mayoría de edad. La desigualdad produjo una jerarquización con notables consecuencias, como luego veremos.

La diferenciación existente entre los hijos varones llevó a que el grueso de la fortuna familiar fuera transmitido de generación en generación a través de mejoras testamentarias que acabaron consolidándose en mayorazgos, cada vez más extendidos en la segunda mitad de dicha centuria. De esta manera, el mayor de aquéllos, fruto de un matrimonio que no podía ser más que canónico, y de ahí derivaba su legitimidad, recibía el conjunto de bienes económicos vinculados, por lo que no podían ser vendidos ni ena-

jenados, asegurándose así el nivel económico de la rama constituida de esta forma en principal de una familia. Mientras, el hermano nacido en segundo lugar era conducido al ámbito eclesiástico y el tercero, considerado el segundón porque era el que ocupa este ordinal entre los descendientes seculares, recibía el apoyo de los tíos, por lo general eclesiásticos, que le dotaban con sus bienes. Dados los frecuentes períodos de alta mortandad, ante el deceso de su hermano mayor podía pasar a poseer el mayorazgo y sus tíos a ocuparse del siguiente varón³. El resto de los hermanos recibía una herencia mucho más reducida, aunque el poder de su familia procuraba no dejarles abandonados, pero, sin duda, para desarrollar proyecciones notables tuvieron que hacer valer sus capacidades personales. Y en muchas ocasiones, recurrir a los apellidos maternos para intentar reivindicar su pertenencia a familias con poderosos capitales económicos y simbólicos.

La situación para el conjunto de las hermanas presenta similitudes. Si bien la mayor parte de ellas solían destinarse a matrimonios con los que conseguir o consolidar alianzas entre grupos familiares, el orden de su nacimiento determinaba la importancia del marido pactado, a veces en edad muy temprana, y lo hacía a través de la dote que la mujer debía aportar al matrimonio, siendo esta más cuantiosa en relación con la mayoría de edad. Aunque dicha cantidad pertenecía a la mujer, era gestionada por el marido. En la segunda mitad del siglo xv fue creciendo la cuantía de las dotes hasta el punto de originar serios problemas en las familias y que hermanas que en un primer momento fueron destinadas al matrimonio, tuvieran que entrar en un convento, institución que solicitaba una cantidad mucho menor.

En este contexto de desigualdad de género, tuvo lugar a lo largo de la centuria un proceso histórico de relevancia en Castilla, protagonizado en un alto porcentaje por judeoconvertos. La movilidad social ascendente permitió que varones de algunas familias consiguieran alcanzar regimientos, cargos/oficios de gobierno urbano, lo que les abrió las puertas de las relaciones y de las comunicaciones sobre la red social de poder de las ciudades desde sus cargos dirigentes. Al tiempo, se seleccionaban los matrimonios

³ Puede verse estas situaciones para la familia Arias Dávila en Contreras Jiménez (2020).

de ellas como estrategia de establecimiento y afianzamiento de vínculos entre los grupos sociales urbanos, aunque manteniéndolas apartadas de las instituciones de poder civil y administrativo. Ahora bien, al ser utilizadas las mujeres para crear y propiciar nexos desde el ámbito personal y doméstico de la familia, pero con proyección hacia el público, se vieron involucradas en cuestiones propias de este último espacio que repercutieron en su propia familia y llegaron a afectarlas tanto por tener que seguir a sus cónyuges en sus ascensos socio-estamentales, como también en aspectos negativos provocados por la ruptura de lazos entre grupos sociales. Así se añadieron facetas a la desigualdad.

Por otro lado, las familias no sólo se componían del núcleo conyugal; junto a él tenían una extraordinaria importancia la parentela de sangre y la clientela, que componían la llamada familia extensa. Gracias a ellas el grupo familiar participaba en la vida urbana con notable influencia, en función del número y autoridad de los personajes afines, desde numerosas instituciones en las que se ejercía el poder.

Al mismo tiempo, los años finales del siglo xv fueron testigos de cómo la desigualdad y la jerarquización supusieron un factor básico para la imposición de formas de vida en aspectos sociales y económicos, ejerciéndose a través de distintas tipologías de violencia, entre las que la física tuvo un destacado papel. Así se practicó desde los grupos familiares hacia los habitantes de sus posesiones; de la ciudad, dominada por dichas familias, hacia el campo; y, también, de unos miembros del grupo familiar contra otros. Pues bien, la violencia existente conllevó que fueran más frecuentes las agresiones contra mujeres (López Cordón, 1998; Val Valdivieso, 2005).

3. EL UXORICIDIO DE ELVIRA DE LA HOZ: EL CONTEXTO FAMILIAR DE LOS HECHOS

En una indeterminada fecha de la primera mitad de la década de los setenta de la decimoquinta centuria, dos grupos familiares segovianos estrechan sus vínculos con el matrimonio de doña Elvira de la Hoz y de Diego de Cáceres. Se unían dos familias que formaban parte de la «élite regimental» de la ciudad de Segovia, es decir, que alguno de sus miembros eran regidores, ocupaban un regimiento, y desde allí tomaban decisiones políticas

locales. En cualquier caso, se habían establecido unos nexos de los que se esperaba apoyos recíprocos en dichas decisiones, así como la ampliación y el fortalecimiento de las redes sociales de ambas familias. En términos económicos, y al igual que en los matrimonios de la época, ella aportó una dote y él unas arras que constituyeron los bienes del núcleo conyugal y que fueron gestionados por el marido.

Elvira es hija de Alfonso González de la Hoz, muy cercano desde 1441, al menos, a don Juan Pacheco, marqués de Villena, y, por tanto, con notables relaciones en la corte real y en diversos territorios castellanos, además del segoviano. Está documentado como secretario del príncipe don Enrique de Castilla desde 1444, ocupando más tarde otros cargos junto al ya rey Enrique IV (†1474)⁴. En la ciudad de Segovia era regidor por el estado de los hombres buenos pecheros en 1439, pero a comienzos de 1461 había pasado a serlo por los caballeros y escuderos, evidencia de su proyección política y social⁵. La expresión física del poder alcanzado se consiguió con la creación de unas señas de identidad e identificación: los emblemas heráldicos y una capilla funeraria en un monasterio de relevancia en la ciudad, el de Santa María del Parral, de la orden jerónima, cuya capilla mayor era la funeraria del poderoso don Juan Pacheco. La madre de Elvira fue doña Catalina González del Río (†c.1495); pertenecía al grupo familiar del Río que, desde actividades fiscales en el primer tercio del XV, llega a ocupar en las últimas décadas de esa centuria varios regimientos en el concejo segoviano⁶. Alfonso y Catalina tuvieron varios hijos: Juan de la Hoz, mejorado en la herencia de ambos cónyuges, con lo que le instituyeron en *pariente mayor* del grupo familiar; el protonotario Esteban de la Hoz; Alonso de la Hoz, clérigo; Francisco de la Hoz; Elvira de la Hoz y Catalina del Río. El grupo familiar de la Hoz tenía poderosos aliados en Segovia como las familias del Río y Arias Dávila⁷.

4 *Documentos sobre Enrique IV de Castilla y su tiempo*, I, doc. 107, 25 de septiembre de 1444, Toledo; y doc. 1892, 2 de octubre de 1464, Burgos. Franco Silva (2011, pp. 516, 532-535 y 589).

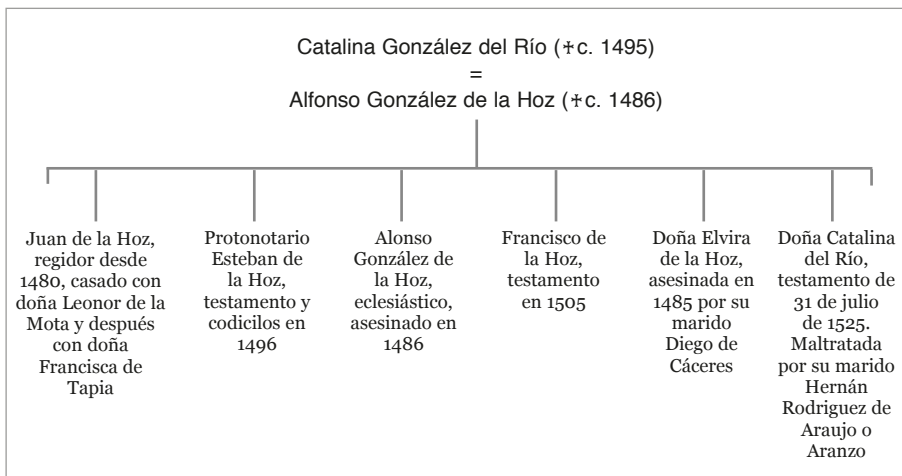
5 Villar García (2017), II, doc. 166, p. 527, 3 de febrero de 1439, Segovia. *Documentos sobre Enrique IV de Castilla y su tiempo*, I, doc. 3116, 27 de febrero de 1472, Madrid. Es una provisión que inserta el instrumento otorgado en Segovia a 10 de enero de 1461.

6 Sobre estos personajes véase Contreras y Hoces de la Guardia (2020) y Contreras Jiménez (en prensa a y b).

7 Para estas alianzas véase Santa María Lanchoi (1990, pp. 61, 63-64).

Figura 1

Descendencia de Catalina González del Río y Alfonso González de la Hoz



Nota. Elaboración propia a partir de documentación de archivo.

Por su parte, Diego de Cáceres pudiera ser miembro de la familia de ese apellido que pertenecía a la élite urbana segoviana desde finales del siglo XIV, dada la posterior vecindad y posesiones de este personaje en Juarros (Segovia)⁸. Algunos de sus posibles parientes protagonizaron diversos actos de la política local en una posición opuesta a Enrique IV, posición que los llevó a formar parte de la clientela de Andrés Cabrera y Beatriz de Bobadilla, tan cercanos a Isabel I (+1504).

En la década de los ochenta, Elvira y Diego habían adquirido una vivienda en la segoviana collación de San Facundo. Tenían un hijo de corta edad, Gonzalo, que portaba el verosímil apellido de la abuela paterna, Osorio, cuestión no fácil de explicar dado que el primogénito varón de un matrimonio asumía el apellido del padre para heredar el grueso de sus bienes. A no ser que hubiera hijos de un enlace paterno anterior, cuestión sobre la que carecemos de datos.

Pues bien, a mediados de dicha década se produjo el asesinato de Elvira a manos de su cónyuge acusada de adulterio, acusación que, basándose en la

⁸ *Apuntamientos de testamentos*, ms. 268, Biblioteca Nacional de España, s. XVII, fol. 311.

tradición legislativa desde las alfonsinas Partidas, facilitaba este tipo de muerte. Diego se quedó con los bienes que ella había aportado al matrimonio, pero la familia de la asesinada también asumió la tradición de la venganza particular y saquea la casa del asesino para recuperar la dote y las arras⁹.

El niño, de la mano de los parientes maternos, ingresa en el monasterio jerónimo del Parral, símbolo familiar, cuyos frailes estaban muy agradecidos por la ayuda inicial que prestaron Alfonso González de la Hoz y Catalina Rodríguez del Río a la fundación del marqués de Villena. Cáceres marcha de Segovia en un momento que no está fijado y que desconocemos si se debe a estos hechos.

Ahora bien, tras del asesinato hay mucho más. Es un eslabón doméstico de una cadena de acontecimientos pertenecientes al ámbito público donde se perciben los intereses y discordias entre varones de familias enfrentadas. En primer lugar, a causa de los cargos políticos locales que facilitan las relaciones entre iguales y el poder sobre terceros de rango económico y político inferior: sabemos que, con posterioridad al matrimonio de Elvira, su hermano mayor, Juan de la Hoz, consiguió ser procurador en las cortes representando a Segovia, puesto que deseaba su cuñado Diego. Quizá fuera este nombramiento el detonante para el comienzo de unos malos tratos que acabaron costando la vida a la esposa. En segundo, por motivo de los bienes que aporta la cónyuge femenina a la comunidad económica resultante del matrimonio. La desigualdad por el género es manifiesta: al primero de dichos espacios no puede tener acceso mujer alguna y, en el segundo, lo habitual era que una esposa se hiciese cargo de la dirección económica de la familia en la ausencia física del marido, en especial en la viudedad. Dada la nula documentación que de Elvira ha quedado, no se puede precisar si dicha señora llegó a disponer de esos bienes en situación alguna. En cualquier caso, en el asalto a la vivienda conyugal pudo haber una expresión de solidaridad del grupo familiar, pero, sin duda, conllevó un resarcimiento económico de la inversión realizada en la ampliación y afianzamiento en el entramado social local, es decir, en la dote.

⁹ Véase un resumen del concepto de matrimonio cristiano, honra y legislación en Sáez de Haro (2020, pp. 214-225).

4. CATALINA GONZÁLEZ DEL RÍO, LA MADRE FUERTE DOLIENTE: 1485-C.1495

Junto a Elvira, de la que desconocemos muchos datos, hubo otra mujer cuyos trazos son más nítidos. Me refiero a doña Catalina González del Río, madre de la asesinada. Los últimos años de su vida se encadenaron graves problemas que afectan a la familia que fundó con Alfonso González de la Hoz sobre los años cincuenta. Desde comienzos de la década de los ochenta, la salud de Alfonso debió de comenzar a flaquear, ya que hizo un testamento en 1481 en el cual disponía la sucesión de sus bienes, constituyendo a su hijo Juan de la Hoz en máximo beneficiario.

Las duras experiencias de esta señora alcanzan puntos álgidos en los años 1485 y 1486. Ya hemos visto que sobre 1485 se produce el asesinato de Elvira y el posterior asalto a su casa conyugal, en el que se indica que Catalina participó directamente.

En segundo lugar, y con posterioridad al mencionado asalto, Alfonso fallece. La viuda queda, sobre 1486, al frente de una familia en la que aún hay jóvenes sin casar, cuestión que implicaba planificar su futuro en función de los intereses del conjunto familiar.

A los pocos meses, según un único documento, reseña de autos judiciales, su hijo Alonso de la Hoz, eclesiástico, es asesinado por un clérigo de corona llamado Diego de Cáceres, hijo de Antón de Cáceres y emparentado con los Contreras, sin que existan pruebas por el momento de la filiación concreta que tenía con el asesino homónimo de Elvira. Es el caso de violencia del que menos información ha llegado, pero presenta relevancia por tres razones. Primera, la documentación que hoy conocemos permite suponer que ambos Cáceres son parientes; segunda, que sea la madre, Catalina, quien, como viuda, pusiese pleito al asesino de su hijo Alonso y a Antón de Contreras (sic) como administrador de Diego¹⁰. Catalina debió de estar bien asesorada

¹⁰ *Apuntamientos de testamentos*, fols. 312-313. En una reseña de autos judiciales se expone que Antón consiguió en grado de apelación ante el vicario de Alcalá de Henares, sede de los tribunales del arzobispo de Toledo, que el corregidor Día Sánchez de Quesada y otras justicias de Segovia se inhibieran en el dicho pleito, según un documento datado en Alcalá el 12 de septiembre de 1486. No obstante, el procurador de las justicias dijo que no había lugar porque habían enviado preso a Diego a la corte real, con lo que su padre debería de acudir allí en un plazo de tres días, cuestión protestada por Antón aludiendo a su vejez, achaques y otras causas no especificadas.

y reclamó ante el corregidor, representante de la monarquía y, por tanto, instancia judicial civil. El padre del asesino intentó sacar el pleito de Segovia, donde la justicia eclesiástica estaba bajo su obispo, don Juan Arias de Ávila, y pasarlo a los tribunales del arzobispo de Toledo. Es decir, el asesinato fue puesto por la madre bajo jurisdicción real, consiguiendo que por esa vía fuera encausado; una madre que quizá alegó su condición de viuda, pero que, en cualquier caso, actúa por segunda vez contra el asesino de uno de sus hijos. Al tiempo, la otra parte percibe enemistad en la justicia segoviana, siendo éste el tercer motivo de importancia: la alusión al enfrentamiento entre dos grupos familiares con poder en instituciones segovianas.

En la primavera de 1486, Diego de Cáceres, viudo de Elvira, presentándose como vecino y regidor de la ciudad, había recurrido a la justicia con unas alegaciones de alto interés para este caso. En ellas acusaba a la familia de la Hoz al completo de, primero, haber entrado Alfonso, su mujer e hijos de manera injusta en sus casas de San Facundo, tomándole muchos bienes muebles, oro, plata, monedas, mucha ropa de vestir, camas, armas, mantas, paramentos, cadenas y sortijas de oro, y otros objetos que en su estimación podían valer 500.000 mrs.¹¹; en segundo lugar, de que Juan de la Hoz, hijo de Alfonso y Catalina, le había arrebatado el oficio de regidor y los salarios correspondientes. Después, Diego acusaba a la mujer e hijos de Alfonso, ya sin la presencia de este último, de retener a su propio hijo en el monasterio del Parral, a fin de que no tuviera contacto con él ni estuviese en su poder para que, como su padre legítimo, no pudiese reclamar ni el casamiento obtenido por el matrimonio con Elvira, ni la parte de la herencia de Alfonso González de la Hoz que le correspondía al niño; el demandante alega que las cantidades que aquéllos retenían en su poder, correspondientes a este último concepto, ascendían aproximadamente a 1.200.000 mrs. Por último, Cáceres añade un agravio más: haría unos seis años que Juan de la Hoz le tomó el oficio de la procuración de la ciudad y el salario¹². En el texto, pues, se enumeran daños y se solicita la devolución de bienes y cargos, pero jamás se menciona ni la muerte de Elvira, ni el nombre propio de su hijo.

A los tres años, a comienzos de 1489, Diego de Cáceres estaba implicado en un nuevo caso de violencia. Se intentó zafar de una pesquisa oficial que se

¹¹ mrs.: maravedís (nota del editor).

¹² AGS, RGS, fol. 101, 1 de abril de 1486, Medina del Campo.

estaba llevando a cabo sobre su actitud violenta y la de su nueva mujer, Constanza de Heredia, contra los labradores de Juarros, donde tenían propiedades. Cáceres acusa de promoverla al obispo de Segovia, don Juan Arias de Ávila, y a los de la Hoz, enemigos suyos, añadiendo que deseaban matarle a él y a los suyos, y así lo han intentado muchas veces, además de que le habían tomado cierta heredad en Juarros y le ocasionaban reiterados males. Los reyes ordenaron que, puesto que la pesquisa había comenzado, fuese finalizada¹³. Los enfrentamientos con los pesquisadores y con los lugares de la zona se extendieron durante varios años¹⁴. Estamos, pues, ante la alegación de intereses de grupos familiares con poder local.

Entre miembros de la Hoz y de Cáceres los conflictos pudieron llegar a tener otro tipo de consecuencias. El establecimiento de un tribunal de la Inquisición en Segovia desde 1485 suscitó que muchos personajes consideraran llegada la hora de la venganza sin tener que mancharse las manos de sangre de manera física¹⁵. De resultas de las declaraciones, en Segovia, el día 29 de junio de 1489, se leyó «la carta de hedito a los muertos», acusando de judaizante a Alfonso González de la Hoz y a los padres del obispo don Juan Arias Dávila¹⁶. Se estaba atacando, pues, la imagen social familiar y, si se demostraba que Alfonso había judaizado, se perderían el capital económico y los cargos públicos conseguidos. La familia actuó con rapidez y el protonotario don Esteban consiguió del papa Inocencio VIII una bula exculpatoria con lo que quedó defendida la herencia, bienes y memoria paternas¹⁷.

Meses más tarde, un peligro inminente para la vida de Catalina, quizá en relación con la alargada sombra inquisitorial, le impulsó a dictar testamen-

¹³ AGS, RGS, fol. 232, 13 de enero de 1489, Valladolid. AGS, RGS, fol. 144, 26 de marzo de 1489, Medina del Campo.

¹⁴ Para las líneas generales de los problemas territoriales de Cáceres véase Asenjo 1986, 376-377.

¹⁵ AHN, Inquisición, leg. 1413, 7, transcrito por Carrete Parrondo (1986, párr. 13), declaró el 11 de febrero de 1486 Diego de Cáceres, hijo de Antón de Cáceres y quizá el asesino de Alonso de la Hoz. También lo hicieron otros parientes y criados suyos. Dado que la documentación conservada es una copia del siglo XVI sobre testimonios acerca de la familia Arias Dávila, se desconoce si Diego declaró contra los de la Hoz de la rama de Alfonso, pero sí lo hizo contra hijos de Gómez González de la Hoz, hermano de Alfonso, y sobrinos del obispo de Segovia don Juan Arias Dávila.

¹⁶ Carrete (1986, párr. 130).

¹⁷ Carrete (1986, párr. 120).

to. A pesar de ser una copia incompleta, contiene legados muy elocuentes de los sentimientos de la testadora. Ordenó que su hijo mayor, Juan de la Hoz, al que beneficia con la tercia y restante del quinto de sus bienes —como ya vimos que había hecho su marido Alfonso—, administrase los bienes de Gonzalo, su nieto por Elvira, al que no apellida, hasta que éste alcanzase los veinticinco años. Si el niño muriese, los bienes reverterían a los hijos o nietos vivos de Catalina en ese momento. La madre doliente explica su razón con duras palabras:

Es mi voluntad que Diego de Cáceres, padre del dicho Gonzalo, mi nieto, en ningún tiempo ni por alguna manera, color o causa o razón que sea, él ni sus fixos ni ferederos, excepto el dicho Gonzalo, mi nieto, no puedan aver ni heredar ni ayan ni hereden por herencia ni por donación legato ni ab intestato ni manda ni en otra manera causa alguna de mis bienes y ferencia ni de la dicha mi fixa por las dichas causas de suso contenidas, conviene a saber, porque la mató contra toda justicia e a trayción¹⁸.

Aunque la copia no permite saber si Catalina acusó ante los tribunales a su yerno, se entrevé que dicha señora sentía un fuerte deseo de justicia no alcanzada, porque alude en dos ocasiones a estar preparada «para yr a dar cuenta a aquel Juez muy justo». Y ella no sabía las amarguras judiciales que aún estaban por llegar.

5. LOS MALOS TRATOS HACIA CATALINA DEL RÍO: UN CAMBIO DE ACTITUD (1494)

Otro de los dolores de Catalina González tuvo que ser el ocasionado por los malos tratos hacia su hija Catalina del Río. Para ella se había preparado el matrimonio con Hernán Rodríguez de Araujo o Aranzo sobre 1478, con el que se establecen alianzas sociales en Salamanca, donde este personaje está vinculado y viviendo¹⁹.

¹⁸ AHPSg, Varios, Velarde, 20/27, 1489, 4 de noviembre, Segovia.

¹⁹ Matilla Tascón (1952, pp. 194-195) documenta a Fernán, hijo de Gonzalo de Araujo, teniendo situados en las rentas de Salamanca 16.000 mrs de los que se quitaron 10.000 en 1480. Martín Villar (2017), II, doc. 184, 582, documenta en 1442 a Martín González de Araujo como quiñonero de la segoviana cuadrilla de la Santísima Trinidad, sin que se conozca si existe filiación entre ambos personajes.

Si en el uxoricidio de Elvira se sigue la tradición de muerte por acusación de adulterio y de posterior venganza de la familia de la asesinada, en el caso de la otra hija se ponen varios remedios para impedir otra tragedia, lo que hace que el planteamiento de este caso de violencia sea muy diferente²⁰.

En primer lugar, sólo ha llegado la narración de los hechos desde la versión femenina en 1494 en la que se define a la esposa como «persona onesta e de buena vida e conversación». Los cinco años de malos tratos comenzaron cerca de 1490, once o doce después de las bodas, con amenazas de muerte que le pusieron alerta y vigilante de indicios y señales. La presión del cónyuge era ejercida para que hiciera un testamento donde él fuese el heredero; esta cuestión implica que no había habido hijos en el matrimonio y por esa razón, si Catalina fallecía sin testar, la herencia pasaría a su madre. Otra disparidad reside en la existencia de un público que veía la violencia, que –quizá esas mismas personas y otras «honestas e de buena conciencia», no sabemos si salmantinos o segovianos, hombre o mujeres– aconsejó que la señora no otorgara el dicho documento y que propuso al marido que la tratara bien, siendo estos últimos consejeros hombres de religión y caballeros²¹. Se desconoce qué reacción tuvo la familia del maltratador, aunque hubo una intervención clara de otros miembros de la élite salmantina.

Una tercera diferencia, y de relevancia, son las decisiones que tomó la maltratada; en primer lugar, poner tierra de por medio, recalando que tenía licencia del marido para que no se la pudiera achacar haberle abandonado y, por tanto, una rebeldía al orden establecido. Catalina se acogió junto a su madre, de la que se dice que había estado muy enferma, y, por supuesto, junto al grueso de su familia; aunque la madre debió de temer por su vida como para otorgar sus últimas voluntades en 4 de noviembre de 1489 con su hija ya en Segovia, su salud debió de mejorar, como veremos. Después, dado que el marido se quedó con la dote, valorada por Catalina en un millón de maravedís, y ella no podía mantenerse, comunicó el caso a la justicia real para que le fueran devueltos sus bienes, esgrimiendo que con ellos «oviera vevido religiosamente en convento e con compañía de personas

²⁰ AGS, RGS, fol. 100, 1494, 4 de septiembre. Segovia, respectivamente.

²¹ Morte Acín (2012) comenta la importancia de las redes de apoyo que las mujeres necesitaron y utilizaron para intentar salvar la situación de violencia en sufrían.

religiosas». Este último argumento, además de intentar mover los corazones de los reyes a su favor, pudiera indicar el restablecimiento materno y así la ausencia de necesidad de cuidados sanitarios. Al final, los propios monarcas recomendaron al marido que retomase la senda del buen trato hacia su esposa, dándole seguridades de ello, o devolviéndole los bienes dotales.

No se conoce cómo finalizó este caso, pero en esos mismos años la familia de la Hoz estaba enfrentada en los tribunales, como vamos a ver, y en la ejecutoria del pleito se explicita que Catalina del Río era *la señora de la dote*, por la cual había renunciado a la herencia de su padre. La expresión parece indicar que la justicia le había devuelto sus bienes dotales tras la petición vista²².

Pues bien, a la espera de nueva documentación, Catalina del Río tenía en 1504 una casa en la segoviana parroquia de San Andrés donde muy probablemente vivía sola, puesto que el edificio se conocía por su nombre²³. Lo más sorprendente en este caso es que dicha señora lega una pintura del Crucificado para disponerla sobre su tumba en la capilla funeraria de la Hoz en el monasterio del Parral y ella misma se representa a sus pies, como viuda donante²⁴, bajo una inscripción en la que explicita para la posteridad que fue la mujer de Araujo, de su maltratador. Sin duda, la importancia de hacer patente su lugar social gracias al matrimonio fue determinante, pero sus vínculos con la familia de origen no lo fueron menos.

6. LAS RECLAMACIONES ANTE LOS TRIBUNALES O CÓMO SE DESTROZA LA IMAGEN DE UNA MUJER

Algunos años después del uxoricidio de Elvira, en la primera mitad de los años noventa, Gonzalo de Osorio, su hijo, presentó ante los tribunales una reclamación de la herencia que le correspondía de los bienes de Alfonso González de la Hoz. Demandó a su propia abuela Catalina y a sus tíos Juan de la Hoz, Francisco de la Hoz y Catalina del Río, presentada como mujer

²² ARCHVa, Reales ejecutorias, 91, 17, 1495, octubre, (s.d.). Valladolid.

²³ Para la referencia cronológica Ruiz Hernando (1982), II, 25, doc. 36.

²⁴ Collar de Cáceres (2014).

de Fernando de Aranzo, vecinos todos de Segovia. No contento con ello, reclamó a su padre Diego de Cáceres, la dote y los bienes que tenía de Elvira de la Hoz y la mitad de la casa conyugal en San Facundo²⁵.

Ante el primero de los pleitos la familia materna reaccionó. La abuela, presentada como viuda y viviendo honestamente, solicitó en agosto de 1492 que la causa fuese remitida al corregidor y alcaldes de Segovia. Después, Juan y Francisco de la Hoz suplicaron que fuese administrada justicia en la instancia de apelación donde ya había sido elevada la causa, en la Chancillería de Valladolid²⁶.

Las reales ejecutorias que pusieron fin en 1495 y 1498 a ambas causas judiciales presentan el interés de dar a conocer las posiciones de cada familiar tras el uxoricidio, aunque siempre lo hacen alegando y contra alegando justificaciones de los hechos para, así, agravar o atenuar acciones desde el punto de mira jurídico de todos los implicados tanto en la muerte como en las consecuencias económicas que conllevó. Por tanto, no son palabras de los personajes, sino de sus representantes legales, que no dudaron en acudir a alegatos en ocasiones contrarios.

En 1495 los personajes son presentados reiterativamente como conviene a su posición en el pleito. Por ejemplo, la abuela figura de nuevo como viuda y honesta, tal y como exigía el orden social, y con derecho a la mitad de los bienes conseguidos en el matrimonio. Catalina del Río, tía de Gonzalo, se consigue que quede al margen del pleito representándola casada.

Gonzalo de Osorio es mostrado como hijo legítimo de Diego y Elvira, menor de veinticinco años, pobre y casado con casa que sostener. Aparece temeroso del poder de sus tíos aduciendo que Juan y Francisco eran regidores y eso, hemos visto, conllevaba ocupar una parcela de poder y relaciones. Es posible que el inicio de la vida matrimonial llevara a Osorio a reclamar unos bienes económicos con los que comenzar una nueva etapa vital, pero la documentación de que hoy disponemos no per-

²⁵ ARCHVa, Reales ejecutorias, 91, 17, 1495, octubre, (s.d.). Valladolid. ARCHVa, Reales ejecutorias, 121, 23, 1498, 5 de abril. Las referencias literales que figuran en el cuerpo del texto no llevarán notas para evitar su prolijidad. Véase González Zalacaín (2013), 70-73 sobre el elevadísimo número de pleitos ante la Chancillería por reclamaciones de dotes.

²⁶ AGS, RGS, fol. 212, 1492, 24 de agosto. Zaragoza. AGS, CCA, Cédulas, 1, 117/2, 1494, 28 de agosto, Segovia.

mite conocer nada de su esposa y de su familia. Quizá el grupo familiar en que había ingresado fuese el apoyo de Gonzalo en sus demandas con la esperanza de haber realizado, vía matrimonial, un vínculo económico provechoso.

Aludiendo a las redes sociales que se establecían con las nupcias, Juan y Francisco de la Hoz alegan que Gonzalo es hijo de Diego Osorio, caballero emparentado y principal en la ciudad, y que estaba casado en Segovia, lo que le reportaba tener vínculos parentales que le permitieran alcanzar justicia en ella. La imagen de la justicia queda en manos, por tanto, de la influencia que se pudiera tener en las instituciones locales, si bien este argumento se esgrime también por parte de los procuradores. Se indica pues, una vez más, la desigualdad ante la ley en una sociedad con base en redes clientelares.

El uxoricidio es presentado bajo peculiares puntos de mira. Se insiste por parte de la familia de la Hoz en que hay que «proseguir la muerte e vengança de la dicha doña Elvira, que malamente matara Diego de Cáceres, su marido». Pero lo hacen hablando en pasado, como componente económico a descontar de la cantidad que cabía en la herencia de Gonzalo, y en futuro, como obligación del hijo al haber en la herencia la necesidad y el derecho de proseguir la venganza. Es decir, se emplean argumentos de tipo económico, sin que cristalicen otros de distinta índole.

Los alegatos del hijo indican que su representante conocía los que utilizó Cáceres ya en 1486, como vimos. Se insiste en que de la dote y atavíos de casa entregados a Elvira para su matrimonio se apoderaron los de la Hoz tras la muerte de dicha señora. En nombre de Gonzalo se afirma luego que la causa de la venganza y sus gastos estaba en los enfrentamientos entre Juan de la Hoz y Diego de Cáceres, por «sus vandos e opiniones que trayan e seguían e por su propia enemistad e vengança e en su nombre e non por el dicho su parte». Se asevera que el demandante «no era obligado de derecho a acusar al dicho su padre ni podía proseguir contra él acusación criminal alguna, ni hera su ynterese que, aunque el dicho su padre oviese muerto a su madre, le matasen a él, e perdida la madre, oviese de perder al padre». Se añadió que, si los gastos de la persecución debían cobrarse, lo fueran de Diego de Cáceres, aunque los de la Hoz estaban bien pagados, ya que tenían ocupado su regimiento y otros muchos bienes de él.

Alegando de nuevo contra la venganza privada llevada a cabo por los de la Hoz, se reitera que el ataque iba dirigido a destruir la hacienda de Diego; «e que el daño e muerte de la dicha su madre non se podía cobrar, devieran ellos de paçificar la dicha enemistad e aun por contemplación del dicho mi parte, perdonarle la dicha muerte o disimularla»; se añade que aunque se hubiera hecho sin causa. Asimismo, se pide que se solucionara la cuestión del regimiento y «se excusasen los dichos gastos que dicen que se fisieron siguiendo la dicha enemistad e acusando al dicho Diego de Cáceres, su padre, la dicha muerte, pues que todo ello de presente o de futuro redundaba en daño conosciado del dicho su parte».

Fueron presentadas otras cuestiones. Parece que Gonzalo creció con bastante soledad, ausencia de cariño y bajo otra violencia: no dispuso de bienes propios porque ni su familia materna ni su padre le entregaron a él o al administrador de sus bienes lo que era suyo. Es decir, se ejerció violencia intrafamiliar con la ayuda, parece, de una institución familiar. Esto se deduce de la alegación en la que se afirma que cuando los de la Hoz tuvieron en su casa a Gonzalo, procuraron su enemistad con su padre, no dejando que le viera y escondiéndolo de lugar en lugar. Después intentaron que ingresase en El Parral habiendo hecho testamento para heredar sus bienes y los de Cáceres, ya que no tenía otro hijo, y ponerle en situaciones peligrosas a fin de que hallara la muerte. Las quejas alegan que su familia materna apenas gastó en él y, si lo hicieron, fue como abuelos y tíos «con intención de piedad», añadiendo que no ocuparon de él «más que si fuera un extranjero».

Desde la parte contraria se expuso que hicieron muchos gastos en mantener y criar a Gonzalo, en vestirle y ataviarle, ya que «debiera así faser mirada su honrra e quien hera e quien heran sus partes». Se insistió en que lo hecho por parte de la familia materna para proseguir la muerte y venganza de Elvira, era lo que debían. A pesar de todo, la condena fue para doña Catalina González del Río y para Juan de la Hoz.

La alegación final del procurador de Gonzalo nos habla de la despersonalización de los alegatos judiciales:

avían gastado por sus enemistades siguiendo e acusando al dicho su padre aunque oviese muerto a la dicha (entre líneas: su madre), pues que aquello no se había gastado en su utilidad ni provecho ni por le faser a él bien, salvo por sus particulares enemistades e venganças e

por aver los bienes e fasienda del dicho su padre e su regimiento como de fecho lo oviera e tenía el dicho Juan de la Foz, parte adversa, nin era provecho nin onrra del dicho su parte que le matasen ni le tomasen lo suyo, aunque lo meresçiese, nin hera obligado el dicho su parte de seguir nin acusar tal vengança nin delito.

Si en el texto de 1495 no se aportan trazos de Elvira, el correspondiente a 1498 que cierra el pleito entre padre e hijo y fue otorgado cuando Catalina ya había fallecido, es un dechado de justificaciones de Diego de Cáceres a costa de destrozar la imagen de la que fue su mujer y para no tener que ceder bienes económicos a Gonzalo de Osorio. Cáceres comienza con no querer acudir a Segovia para personarse en la demanda, aduciendo que tenía enemigos mortales en la ciudad y la ida y venida a la misma era muy peligrosa; es decir, se escuda en los enfrentamientos intraurbanos que hemos visto mencionados con frecuencia. Las alegaciones más graves son las hechas para justificar un uxoricidio en el que el marido actúa como patriarca que ejerce poder sobre la honra familiar, entendida exclusivamente como la honra del marido, lo que convierte la acción en un caso de violencia de género. La justificación de sus acciones se realiza a través de destrozar la imagen social de la víctima alegando una conducta sexual y económica fuera de los límites que marcaba el matrimonio y las normas sociales impuestas a las mujeres: dormía con otros hombres, gastaba muchos bienes en darlos a quien quería, salía de casa sin licencia de su cónyuge y estaba fuera de la misma dos o tres días con sus noches. Por eso «fuera muerta». Se llega a decir que Gonzalo fue hijo adulterino porque Diego y Elvira no tuvieron hijos.

Junto a todo ello se reitera la mención del asalto a la casa y del regimiento de la ciudad que, según Diego, le quitaron. En una de las contradicciones entre los pleitos, el representante de Gonzalo dice que Elvira no fue adúltera y Diego «la mató malamente», con lo que el asalto había sido causa justa, argumento que choca con los aducidos en el pleito anterior.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Desigualdad, jerarquización y violencia fueron elementos habituales de la vida familiar, pública y privada, de finales del siglo xv en las ciudades castellanas. Con ese contexto los grupos familiares utilizaron como estrategia

de consolidación de su ingreso en las élites urbanas los matrimonios, llevando así a sus mujeres a nuevos grupos para que, a partir de los vínculos creados, se tomaran decisiones favorecedoras al estatus social y económico alcanzado.

En los casos estudiados, lo que comenzó como unión entre familias segovianas, una de ellas tachada de judeoconversa, acabó en dramas de alta violencia en ámbitos privados: dos hermanos, hombre y mujer, muertos a manos de personajes de un opuesto grupo familiar por la posesión de un regimiento y una procuraduría, cargos públicos de poder en la ciudad; y una tercera hermana maltratada por su cónyuge quizá por el deseo de su dote, porque el matrimonio no tenía hijos o por la sombra de la Inquisición sobre su familia de origen.

Ahora bien, tras las dos primeras muertes violentas, la tercera hermana tomó medidas judiciales. No recurrió a la venganza privada como hicieron sus parientes sobre los bienes del primer asesino. Ella se defendió en los tribunales, quizá porque contase con una red de apoyo tanto en Salamanca como en Segovia, además de la triste experiencia de su hermana mayor en la que no constan malos tratos anteriores. Se establecieron así en muy pocos años diferencias profundas entre los casos de ambas hermanas.

Entre todos los personajes de las tres generaciones implicadas destaca doña Catalina, que había acompañado a su marido en la proyección en todos los órdenes que éste protagonizó a lo largo del siglo xv. Pero el paso del tiempo hizo que fuese ella quien, ya viuda, asumiera la defensa del patrimonio material e inmaterial familiar de los ataques que hicieron mella en su familia desde fuera y dentro. Participa, por tanto, de una actitud de cambio ante respuestas anteriores basadas en la tradición y el ámbito privado.

La similitud en los argumentos esgrimidos en todas las fuentes relacionadas con diversos ámbitos jurídicos, en la que no se escucha la voz directa de los implicados y sus familiares, hablan del uso de estereotipos y fórmulas por parte de los procuradores para conseguir la victoria en el pleito, atenuando o agravando hechos según fuera conveniente. Las fuentes han aportado matices al estudio de la violencia de género sufrida por mujeres en distintos papeles, evidenciándose dos bandos enfrentados y varias vícti-

mas tanto directas como indirectas. Hemos conocido las justificaciones de la violencia entre grupos familiares por el poder local, pero también que los hechos violentos supusieron la muerte para los miembros más débiles de una familia y el dolor y sufrimiento para los familiares y allegados de las víctimas. Mientras tanto los agresores, que actuaron por diversos motivos que destilan desigualdad y jerarquización, continuaron sus vidas y, en algún caso, ejercieron otras violencias.

Por tanto, hemos visto distintos roles de mujeres castellanas como sujetos históricos que participaron a través de sus matrimonios en diversos espacios sociales, bien sea aportando vinculaciones con otros grupos familiares, defendiendo su integridad o los intereses de su familia.

ABREVIATURAS

AGS: Archivo General de Simancas.

CCA: Cámara de Castilla.

RGS: Registro General del Sello.

AHN: Archivo Histórico Nacional.

AHPSg: Archivo Histórico Provincial de Segovia.

ARCHVa: Archivo de la Real Chancillería de Valladolid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Bezos, S. (2013). *Violencia contra las mujeres en la Castilla del final de la Edad Media. Documentos para el estudio de las mujeres como protagonistas de su historia* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

Álvarez Bezos, S., y Carreras Zalama, A. (1997). Mujer y religión en la época de los Reyes Católicos: un documento sobre Catalina de la Hoz. *Historia y vida*, (351), 89-95.

Bazán Díaz, I. (2008). La violencia legal del sistema penal medieval ejercida contra las mujeres. *Clío y Crimen*, (5), 203-227.

Bazán Díaz, I. (2018). El pecado y el delito de adulterio en la Castilla medieval. Transgresiones del modelo de sexualidad conyugal y su castigo. En *Arte y sexualidad en los siglos del románico: imágenes y contextos*. Aguilar de Campoo, Fundación Santa María la Real del Patrimonio Histórico (pp. 11-51).

Bazán Díaz, I. (Coord.). (2008). La violencia de género en la Edad Media. *Clío & Crimen. Revista del Centro de Historia del Crimen de Durango*, (5).

Collar de Cáceres, F. (2014). *Doña Catalina del Río y ama dormitando* [Pieza del mes]. Museo de Segovia.

- Contreras Jiménez, M^a. E. (2016). *Linaje y transición histórica: Los Arias Dávila entre el Medievo y la Modernidad* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39332/1/T37834.pdf>
- Contreras Jiménez, M^a. E. (2020). La memoria del linaje Arias Dávila en la cofradía y hospital de San Cosme y San Damián de Valladolid (siglos xv a xvii). *Espacio, tiempo y forma. Serie III, Historia medieval*, (33), pp. 157-192.
- Contreras Jiménez, M^a. E. (en prensa a). *Mujeres y élites urbanas de Castilla. Presencia social y matrimonio en el siglo xv*.
- Contreras Jiménez, M^a. E. (en prensa b). *Advocaciones marianas y mujeres judeoconversas: La capilla funeraria de la Hoz en Santa María del Parral (Segovia)*.
- Contreras Jiménez, M^a. E., y Hoces de la Guardia Bermejo, A. L. (2020). Capilla nobiliar y epigrafía para unos judeoconversos segovianos del siglo xv. Los del Río en la iglesia de San Martín. *Oppidum*, (16), 199-226.
- Córdoba de la Llave, R. (1994). Adulterio, sexo y violencia en la Castilla medieval. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV. Historia Moderna*, (7), 153-184.
- Fernández-Viagas Escudero, P. (2016). La honra del marido como bien jurídico protegido en el delito de adulterio. Un estudio de las Partidas a la luz de sus antecedentes normativos y de su contexto legal. *Clío & Crimen*, (13), 53-74.
- Franco Silva, A. (2011). *Juan Pacheco, privado de Enrique IV de Castilla. La pasión por la riqueza y el poder*. Universidad de Granada.
- García González, F., Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutierrez, R., y Martínez Gómez, P. (Coords.), (2020). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Universidad de Castilla La Mancha.
- García Herrero, M^a. C. (2008). La marital corrección: un tipo de violencia aceptado en la Baja Edad Media. *Clío y Crimen*, (5), 39-71.
- González Zalacaín, R. J. (2013). *La familia en Castilla en la Baja Edad Media: violencia y conflicto*. Congreso de los Diputados.
- Lacarra Lanz, E. (2008). El peor enemigo es el enemigo en casa. Violencia de género en la literatura medieval. *Clío y Crimen*, (5), 228-266.
- López Beltrán, M^a. T. (1999). Familia y relaciones extraconyugales en los documentos de aplicación del derecho en la Andalucía bajomedieval. *Rudimentos legales. Revista de Historia del Derecho*, (1).
- López Ojeda, E. (coord.). (2019). *La violencia en la sociedad medieval. XXIX semana de estudios medievales. Nájera del 23 al 27 de julio de 2018*. Instituto de Estudios Riojanos.
- López-Cordón Cortezo, M^a. V. (1998). Familia, sexo y género en la España Moderna. *Studia Historica. H^a Moderna*, (18), 105-134.

- Matilla Tascón, A. (1952). *Declaratorias de los Reyes Católicos sobre reducción de juros y otras mercedes*. Madrid.
- Mendoza Garrido, J. M. (2008). Mujeres adúlteras en la Castilla medieval. Delincuentes y víctimas. *Clío y Crimen*, (5), 151-186.
- Monsalvo Antón, J. M^a. (coord.). (2019). *Élites, conflictos y discursos políticos en las ciudades bajomedievales de la Península Ibérica*. Universidad de Salamanca.
- Morte Acín, A. (2012). Que si les oían reñir o maltratar el marido a la mujer la socorriesen: Familia, vecindad y violencia contra la mujer en la Edad Moderna. *Revista de Historia Moderna*, (30), 211-227.
- Olivera Serrano, C., Montero Tejada, R., Cantera Montenegro, S., Sánchez Saus, R., Cantera Montenegro, M., y Navarro, A. (2016). *Documentos sobre Enrique IV de Castilla y su tiempo*, I. Universidad Carlos III.
- Pallarés Méndez, M^a. C. (2010). Conciencia y resistencia. La denuncia de la agresión masculina en la Edad Media. En R. Radl (dir.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 177-199). Universidad de Santiago de Compostela.
- Redondo Jarillo, C. (2016). *Crimen y castigo en Segovia a fines de la Edad Media y principios de la Edad Moderna*. Diputación de Segovia.
- Rodrigo-Esteban, M^a. L. (2016). Vidas violentadas. Una reflexión sobre las formas, significados y respuestas a la violencia machista en el siglo xv. En M. A. Cañete Laibla (coord.), *Algunas formas de violencia. Mujer, conflicto y género*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ruiz Hernando, J. A. (1982). *Historia del urbanismo en la ciudad de Segovia del siglo XII al XIX*. Segovia.
- Sáenz de Haro, T. (2020). La infidelidad matrimonial. Delitos de adulterio y amancebamiento en el norte de Extremadura durante la transición de la edad Media a la Moderna. *NORBA. Revista de Historia*, (33), 211-244.
- Sánchez Collada, T. (2016). La dote matrimonial en el derecho castellano de la Baja Edad Media: Los protocolos notariales del Archivo Histórico Provincial de Cuenca. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III. Historia Medieval*, (29), 699-734.
- Santamaría Lancho, M. (1990). El cabildo catedralicio de Segovia como aparato de poder en el sistema político urbano durante el siglo xv. *Studia Historica, Historia Medieval*, (VIII), 47-78.
- Solórzano Telechea, J. Á., Haemers, J., y Liddy, C. (2021). *La familia urbana: matrimonio, parentesco y linaje en la Edad Media*. Instituto de Estudios Riojanos.
- Val Valdivieso, M^a. I. del. (2005). Conflictividad social en la Castilla del siglo xv. *Acta historica et archaeologica mediaevalia*, (26), 1033-1050.

- Val Valdivieso, M^a. I. del. (2010). La acusación de adulterio como forma de ejercer violencia contra las mujeres en la Castilla del siglo XV [en línea]. *Estudios de Historia de España*, 12(1). <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/acusacion-adulterio-mujeres-castilla-xv.pdf>
- Val Valdivieso, M^a. I. del. (2019). Mujeres y desigualdad en la castilla del siglo XV. En H. Casado Alonso (Coord.), *Comercio, finanzas y fiscalidad en Castilla (siglos XV y XVI)* (323-340). Dykinson.
- Villar García, L. M. (2017). *Archivo Municipal de Segovia. Documentación medieval 1166-1474*. Ayuntamiento de Segovia.
- Vinyoles Vidal, T. (2006). No puede aceptarse crueldad tan grande'. Percepción de la violencia de género en la sociedad feudal. En R. Córdoba de la Llave (ed.), *Mujer, marginación y violencia entre la Edad Media y los tiempos modernos* (pp. 185-200). Universidad de Córdoba.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7^a ED.):

Contreras Jiménez, M^a. E. (2022). Élités urbanas castellanas, violencia y desigualdad a finales del siglo XV. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 59-81.

Un relato prehistórico en femenino: conceptualización del tiempo, del entorno y de la interpretación artística

A Female Prehistoric Story: Conceptualization of Time, Environment and Artistic Interpretation

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

DOCTOR EN HISTORIA.

PROFESOR DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Presentamos en esta publicación un relato, dirigido a las etapas educativas de infantil y primeros cursos de educación primaria. El relato toma como referencia medios expositivos del Museo de Segovia, como son las réplicas del panel principal de Domingo García y el hogar de la Peña de Esteban Vela. A partir de la ubicación en el espacio expositivo de ambas réplicas y su integración en un espacio elevado, se plantea como un ejemplo de actividad, diseñada desde los planteamientos didácticos de las Ciencias Sociales en estas etapas. De forma fundamental, la conceptualización del tiempo, el espacio inmediato y la interacción del ser humano con el medio y, también, de la introducción a la interpretación del arte prehistórico.

Palabras clave: tiempo histórico, entorno, arte prehistórico, relato, género.

Abstract

This publication aims to present a story for Pre-schoolers and students from the 1st Year of Primary. This story takes as a reference exhibition media from the Segovia Museum, such as replicas from the main panel by Domingo García and the house of the Peña by Esteban Vela. Grounded on the location within the exhibition space of both replicas and their integration into a higher space, this story is proposed as an example activity based on the didactic approaches of Social Sciences. It mostly deals with the conceptualization of time, the immediate space and the interaction of the human being with the environment and it also offers an introduction to the interpretation of prehistoric art.

Key words: historical time, environment, prehistoric art, gender.

1. JUSTIFICACIÓN

En el verano del año 2014 tuvimos la oportunidad de diseñar y poner en práctica un programa de actividades didácticas dirigidas a los segmentos de edades relacionadas con la educación infantil, primaria y secundaria en el DEAC del Museo de Segovia. Algunas de estas actuaciones han sido publicadas ya (Cabañero, 2017), quedando otras al margen en proceso de estudio y mejora. Una de las propuestas que se desarrollaron, iba dirigida al segmento relacionado con la Educación Infantil, si bien es preciso anotar la vinculación veraniega y, por tanto, alejada de actividades propias de la educación formal institucional. Esta propuesta, que gozó de amplia acogida, acercó al museo una cifra notable de niños de edades comprendidas entre los 4 y los 6 años, desde diferentes localidades de la provincia.

Se propone en estas líneas, a partir de aquella primera experiencia, un relato dirigido a su inclusión dentro del marco de actividades del Museo de Segovia, destinado a la etapa de Educación Infantil, así como los primeros años de Primaria. Pero también, la propuesta forma parte de una actividad diseñada como salida didáctica para el alumnado del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano, de la Facultad de Educación de Segovia.

En el diseño de la actividad se toman en consideración aspectos teóricos y prácticos relacionados con las Ciencias Sociales y sus propuestas curriculares y didácticas en relación con los primeros años de vida del ser humano, dentro de la etapa del tiempo y el espacio vivido, y su tránsito hacia la del tiempo y el espacio percibido, en sintonía con las propuestas clásicas de Piaget y Hannoun, modificadas por las propuestas más recientes sobre la capacidad de abstracción de los niños y niñas de estas edades. Se introduce así una nueva propuesta relacionada con el valor educativo del relato para el aprendizaje de dimensiones fundamentales en esta materia como son las relaciones sociales y el entorno, la orientación espacio temporal, y la secuencia evolutiva en la adquisición de la espacialidad y, sobre todo, de la temporalidad, cuestión reconocida de forma amplia en la actualidad desde las dimensiones didácticas de la materia.

También se toma como aspecto a considerar la creación e interpretación de imágenes en la prehistoria, hoy consideradas artísticas pero que en el momento de su producción bien pudieron servir a otros intereses como pudo

ser la representación de animales «deseados». Este es un punto básico para la elección del caballo del panel principal de Domingo García, considerado aquí desde esa percepción del deseo como una «carta a los reyes magos». Y es que, en aplicaciones de relatos orales que llevamos a cabo en el año 2014 sería, precisamente, ese carácter bien conocido de los niños –el objeto propio de una carta a sus majestades de oriente– el tratamiento de partida en torno al cual activamos nuevas formas de configuración del relato. En aquella experiencia, se partía del concepto de carta a los reyes magos y el deseo, para explicar el diseño planteado, pero, sobre todo, para centrar la atención en aquellos aspectos de la representación que alejan al caballo del realismo.

En una escala diferente, hemos de señalar el marco competencial que caracteriza a la educación española desde la entrada en vigor de la LOE, reforzado por la LOMCE y en la actualidad consolidada con LOMLOE. Dentro de este marco, se han destacado para el área de las Ciencias Sociales dos grandes competencias: las competencias sociales y cívicas de una parte y la de conciencia y expresiones culturales, de otra. Ambas toman protagonismo en el diseño del relato; las primeras dentro de múltiples valores como sería el diálogo, las estructuras sociales y, en fin, en aspectos que se consideran fundamentales para la socialización del individuo y su inclusión en la sociedad; la segunda toma protagonismo en cuanto que tratamos de forma directa representaciones hoy consideradas artísticas y propias de sociedades pretéritas. Restos patrimoniales de cuya valoración y respeto dependerá su grado de conservación. Y es que, el patrimonio y la conciencia sobre él cobra protagonismo desde las primeras etapas del acto educativo. Y lo hace en todas sus dimensiones, incluidos los fines hedonistas.

Centramos, a continuación, los elementos teóricos y propios de la didáctica de las Ciencias Sociales que consideramos fundamentales para la construcción de un relato como el planteado: la conceptualización del espacio y del tiempo. En un lugar, abordamos la cuestión de género, ya que en el relato se presenta una dupla de familias a cuya dirección organizativa se sitúan dos «jefas», con el objetivo de romper estereotipos que, como veremos más adelante, tanto la arqueología como la antropología cuestionan en base a los hallazgos e investigaciones recientes y que analizan el sexo de los huesos hallados en contextos funerarios dotados de ajuares «masculinos».

2. CONTROL DEL ESPACIO: REDUCCIÓN, CENTRALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO «ENTORNO»

Para la conformación de la actividad y la eficacia sensorial del relato, nos parece muy importante acotar el espacio propuesto en el relato a las posibilidades de interpretación del niño. Por ello, siguiendo a E. M. Tonda (2001, p. 184), estimamos que «el niño reconstruirá ese mundo extraño de acuerdo con sus magnitudes personales» (p. 185). Refleja la citada investigadora tres aspectos que debemos considerar para la construcción efectiva del relato en relación con el tiempo: «a) El niño sólo puede percibir un espacio acorde con sus propias dimensiones. b) En razón del “realismo intelectual”, el niño percibe el espacio tal como lo piensa y no como lo ve». La tercera, en relación con la lateralidad, no presenta, *a priori*, la misma relevancia en el relato que planteamos.

De esta manera, consideramos que el espacio del Museo se adecuaba en la medida en la cual la representación de la roca y del caballo piqueteado, así como la del hogar, se sitúan en un espacio inmediato y, además, singularizado por una posición elevada que confirma su carácter expositivo. Estos aspectos han resultado fundamentales para la ubicación de la acción principal: una conversación en un espacio elevado y que permite el control visual, que tiene como eje de concentración el hogar y que, además, otorga importancia en su tramo final a la representación del caballo. Conectamos así la elevación sobre el entorno, la ubicación del hogar y la «gran roca», como un lugar desde el cual se puede mantener un control visual del territorio, dentro de las posibilidades que cabrían considerar para la propia limitación del espacio por parte del niño, en un «espacio objetivo y con dimensiones aprehensibles para él» (Tonda, 2001, p. 185). Si la tendencia es a aislarse en rincones, cabañas, etc., este espacio interconectado podría cumplir esa función, triple en el caso de la caracterización del relato propuesto.

Ofrecemos así una transformación del espacio, que será reinterpretado en la búsqueda de la significación que personalidad y deseos ofrezcan al niño, siempre sin olvidar la transformación cuantitativa que tiende el niño a configurar, en beneficio de sus propias magnitudes y su centralidad.

Confrontamos de esta manera en el relato, un espacio acotado por la gran roca, el hogar y la visibilidad desde estos elementos, con el «territorio» controlado por las dos familias; un espacio impreciso en el cual viven animales

de diferente tamaño, se sitúa un río, etc. Hacemos referencia así a una realidad no del todo cierta: Cuesta Grande, un gran complejo de arte prehistórico-ubicado en la localidad de Domingo García, en Segovia, sí es un espacio elevado, pero el panel principal –en el que se sitúa el caballo que centra el relato– no ocupa la parte más alta, aunque sí ofrece grandes posibilidades de control visual del territorio, llegando hasta el valle del río Eresma, caracterizado en el relato como un río seco a consecuencia de la sequía. No olvidemos, en línea con todas estas cuestiones, que las grandes teorías –Piaget, Hannoun–, coinciden en la caracterización de la etapa vivida por los niños a los que va dirigido el relato, dentro de la denominada «espacio vivido». En ella, son la vivencia personal, su recorrido, su movimiento y su acción directa, los ejes sobre los que se construye la percepción (Hannoun, 1997). Todas estas cuestiones, el territorio, la posición de la gran roca y los condicionantes que se plantean en el relato, se han propuesto en relación a la configuración conceptual del «entorno» y de «interacción del ser humano con el medio».

3. APRENDIZAJE DEL TIEMPO Y CONFIGURACIÓN DEL RELATO

Las perspectivas clásicas tomadas desde Piaget, han sostenido la idea de la gran confusión inicial ante la que se enfrenta el niño en sus primeras etapas de vida, en relación con la asimilación del concepto temporal. De esta forma, se ha asociado a un estadio natural la falta del sentido del tiempo en todas sus vertientes.

Investigaciones posteriores a las piagetianas han tomado en consideración otras cuestiones que consideramos relevantes; no postulamos tanto una negación de las teorías de Piaget –si bien alguno de los planteamientos recogidos a continuación, lo hacen–, como la complementariedad que cabe desprenderse de las aportaciones posteriores. En este sentido, hemos de destacar el trabajo de varios autores y grupos.

En primer lugar, Calvani (1986), por cuanto ponía de manifiesto la posibilidad de los niños de entre 3 y 6 años podían llegar a demostrar algún tipo de ordenación temporal. Con esta base, sí tendría cabida la organización y el aprendizaje de algunas cuestiones históricas. Se abre, de esta manera, el camino al manejo del relato en estas primeras etapas educativas para el conocimiento de la historia. Al tiempo, desde ambientes anglosajones, se insistía en

cuestiones similares, relacionadas con la cierta capacidad para organizar la secuencia temporal de los relatos, mostrando incluso una forma muy similar a la que se otorgaba hasta entonces a al alumnado de ocho años. Pero, para ello se hacía preciso tomar como base la imagen, en lugar de la expresión lingüística. Y aquí encontraremos una rémora en la utilización del relato planteado como tal. En su lugar –y creemos que con un beneficio más evidente– es necesario participar, generar sentimiento y aplicar de forma efectiva en la representación del texto que planteamos las posibilidades materiales que nos ofrece el museo. O, de lo contrario, será necesario trabajar las imágenes complementarias que sirvan de base. Al proponer este relato para su aplicación en el museo, consideramos pertinente sustituir la imagen por la vivencia y los materiales. Una vivencia que podría llevar a la representación teatralizada por parte del propio grupo de niños. No hemos desarrollado la teatralización en el público de estas edades, aunque sí hemos constatado la identificación sin dificultades por los participantes de un relato similar.

El profesor C. A. Trepát, tomando como punto de partida las investigaciones de los profesores N. L. Stein y C. Glenn, definiría una estructura «óptima» para la composición de este tipo de relatos que toman como base planteamientos históricos.

Tabla 1
Estructura óptima de un relato para Educación Infantil, a partir de N. L. Stein y C. Glenn

Marco	Introducción del protagonista y del contexto en el que se desarrolla la acción.
Acontecimiento inicial	Acción que sirve para poner en marcha el relato.
Respuesta externa	Reacción emotiva que comporta la decisión del protagonista de adoptar un comportamiento concreto.
Tentativa	Acción o series de acciones que tienen por finalidad conseguir el objetivo en consonancia con el comportamiento del protagonista.
Consecuencia(s)	Acontecimiento que señala la consecución del objeto.
Reacciones	Respuesta interna que expresa los sentimientos del protagonista sobre el resultado de sus acciones.

Nota. Tomado de «El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil», por C. A. Trepát, 2011, p. 58.

Dentro de las investigaciones referidas a la conceptualización del tiempo en edades propias de la educación infantil, resulta también pertinente recoger las propuestas de K. Egan (1991). Para este autor, es necesario considerar como una herramienta clave la capacidad de producción mental del alumnado. Hace referencia a un elemento destacado, la imaginación, conformada como una de las bases necesarias del aprendizaje desde su interior. Postula el autor el sentido que las imágenes mentales otorgan a conceptos abstractos emparejados, en dinámicas como bondad/maldad, valor/cobardía. Y como desde ellos se puede otorgar sentido a la realidad circundante. Esta cuestión, controvertida, negaría evoluciones aceptadas por la pedagogía y didáctica como sería la evolución de lo concreto a lo abstracto o lo conocido a lo desconocido, revirtiendo esas evoluciones para tomar como punto de partida lo abstracto y no lo concreto o lo desconocido; afectaría también en la configuración de relatos como el planteado en este trabajo, al entorno inmediato como punto de partida y su sustitución por los símbolos.

El relato, así, toma en consideración aspectos tradicionalmente atribuidos a etapas superiores: el tiempo histórico, asociado con la etapa del tiempo percibido, conformado mediante la presentación de un relato pasado, prácticamente atemporal más allá de su ubicación en un tiempo anterior y prehistórico; su relación con una realidad palpable y que se materializa en el espacio del museo y en las réplicas elegidas; y en la capacidad de abstracción de los niños en la etapa de educación infantil.

Se aborda la construcción de la temporalidad desde el uso de adverbios y expresiones temporales sencillas, como por ejemplo sucede en la primera línea «hace miles de años», pero sobre todo dentro del cuerpo del texto. Además, se plasma en la secuencia propia del relato. Tratamos también una cuestión más compleja y que se facilitaría con la representación «vivencial». Esta es la simultaneidad, representada de forma fundamental en la acción de Venus piqueteando la piedra mientras el grupo dialoga.

4. ¿POR QUÉ «JEFAS»? HUYENDO DE MANIPULACIONES DE LA HISTORIA, PERO TAMBIÉN DE ESTEREOTIPOS

Con demasiada frecuencia hemos asistido en nuestras sesiones del Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria en diferentes universidades

a la limitación del rol de las mujeres en la Prehistoria. En este curso, 2021/2022, hemos asistido a dos respuestas de alumnado femenino en la asignatura Fundamentos de las Ciencias Sociales, dentro del Grado de Educación Infantil, que nos han llevado a retomar con intensidad esta cuestión del rol estereotipado. En ambos casos, se apuntó al papel de las mujeres como «cuidadoras de la casa y de los hijos» en la etapa de la Prehistoria. De forma especial en la segunda de estas afirmaciones, realizada una semana después de la primera y en un contexto de repetición de la actividad, puse de manifiesto mi contrariedad.

Es cierto que resulta más fácil encontrar representaciones de actividades «propias» del género femenino a partir del legado egipcio, griego y romano. Como también lo es que con frecuencia se ha considerado la existencia de objetos recuperados en excavación propios de uno u otro género. La historia de las mujeres, como género dentro del histórico, trata en ocasiones de cuestionar una historia dominante que ha tenido al género masculino como protagonista. Pero no es menos cierto que el 50% de la humanidad queda excluida de una historia de este tipo. Así, la pregunta que deberíamos hacernos es si somos capaces de hacer historia sin que estén las mujeres presentes.

En base a esta cuestión, en la actualidad se alimenta una reflexión sobre la identidad, sobre los logros y sobre las experiencias, que incluye el análisis de las desigualdades y de su conformación en sentido negativo. Kelly-Gadol (1984) llegaría a proponer que el objetivo no sería tanto «devolver las mujeres a la historia» cuanto «devolver la historia a las mujeres».

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer determinaba en el año 1997,

la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

En línea con la propuesta y trasladado al ámbito educativo, la Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género, publicada en 2004, señala:

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización. La ley establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo.

En 2010, CEDAW vuelve a incidir:

los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres ... la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

Siguiendo a Roda (1995) y a Segura (2015), se constata que la historia se ha gestado de forma tradicional desde una mirada masculina y masculinizante. Esto segundo se pone de manifiesto en la asignación de roles que anotábamos al comienzo de este epígrafe, cuando son alumnas las que designan el cuidado del hogar a las mujeres en la prehistoria. Además, la mujer, siguen las autoras referenciadas, solo había colaborado –en toda la historia de la humanidad– desde un papel de reproductora y cuidadora de la familia. Así, el olvido de las mujeres o su representación estereotipada ha servido para la construcción de tópicos que han sido asimilados como realidades objetivas.

Por su parte, De la Calle (2015), resuelve que cuando esto ha ocurrido, la mitad de la humanidad ha quedado relegada al silencio. Y esto tiene correspondencia en los planes de estudio, pues el género femenino aparece de forma «anecdótica y marginal», si es que se menciona.

Todo ello nos lleva a la afirmación de Fernández (2005, p. 6), con la cual coincidimos: «no ha sido suficiente esta labor para cambiar las normas imperantes y la historiografía continúa ignorando a la mujer como sujeto histórico relevante».

Las Ciencias Sociales recogen conocimientos que trascienden el ámbito histórico y geográfico. Quizá en mayor medida e intensidad que en el ámbi-

to de la producción histórica, desde la antropología se han llevado a cabo interesantes aportaciones, que suelen concluir que aquellas sociedades eran más igualitarias. Así, Levi-Strauss (1976) afirmaría que la mujer era fundamental para la supervivencia, pese a que el hombre sería considerado como el amo, aspecto que reforzaría Moncó (2011) en su obra sobre la antropología del género.

Linton, también desde la antropología, contrapondría la visión de autores como Washburn y Lancaster, que afirmaban el papel cazador del hombre, para concluir que la mujer tendría un papel determinante en la economía en su faceta recolectora.

Mucho más reciente en el tiempo es el estudio publicado desde la arqueología y antropología por un equipo dirigido por R. Haas, bajo el título *Female hunters of the early Americas*. En el texto se cuestiona la asignación tradicional del rol cazador para el género femenino. Parten del hallazgo de una tumba excavada en Wilamaya Patjxa, en los Andes peruanos. Una mujer, de entre 17 y 19 años, en un contexto de hace más de 9.000 años, sería enterrada rodeada de herramientas «impropias»: lanzas, puntas de proyectiles de piedra para derribar grandes animales, un cuchillo y esquirilas identificadas en otros contextos para extraer órganos internos, son evidencias que permiten reconocer un rol diferente. Esta mujer estaba dotada de las mismas herramientas que los hombres para cazar grandes animales. Era una mujer cazadora. El estudio se amplió a 429 esqueletos de América del Norte y del Sur, dentro de los periodos del Pleistoceno tardío y el Holoceno temprano, entre los 14.000 y los 8.000 años.

Veintisiete de los enterramientos analizados correspondían a cazadores. Ahora bien, once de ellos eran de mujeres y quince de hombres. Los investigadores concluyen que los resultados garantizan que no puede afirmarse que la participación de las mujeres en la caza de animales de gran tamaño no fue anecdótica. O al menos, alejan los argumentos de que lo fuese. Y al tiempo, obliga a concluir que muchos de los enterramientos de ajuar similares y categorizados por género sin estudio óseo, podrían tener una asignación incorrecta. Al fin, como dictaría la lógica, la supervivencia obligaría a utilizar todos los recursos en la consecución del objetivo, en este caso la caza.

Se podrían mencionar otros hallazgos y estudios que plantean situaciones similares desde la investigación científica, no desde la revolución de las ideas ni desde posturas feministas. En nuestra opinión, plantear un relato en el que el rol de jefe lo asumen «jefas» no es una cuestión que permanece al margen del debate científico y puede, en cualquier caso, servir para introducir en el aula la problemática que se plantea en relación con los estereotipos y roles de género y cumplir así con los condicionamientos propios de la evolución curricular nacional y también con las prescripciones internacionales. En cierta medida, no es sino, replantear las posiciones tradicionales en la masculinización de la mirada histórica y, al tiempo, «devolver», como anotábamos anteriormente, la historia a las mujeres y también devolver a las mujeres a la historia de la humanidad.

5. TEXTO DEL RELATO

Hace miles de años, dos familias convivían en un territorio grande, en medio del cual había una gran roca desde la cual se veía todo el espacio que rodeaba esa gran roca. Dentro de aquel gran territorio había un río del que obtenían agua y pesca; también había árboles y arbustos de los que podían recoger alimento; y, además, muchos animales pequeños y grandes tenían sus escondites dentro de aquel espacio en el que habitaban las dos familias. Gracias a todos estos alimentos disponibles en su entorno, las dos familias conseguían alimentarse cada día.

Pero una primavera dejó de llover. Y al no llover, las plantas no dieron fruto y los animales huyeron a otros lugares para buscar alimentos. Las dos familias no podían recolectar frutos, ni cazar animales y tampoco podían pescar en el río, porque estaba seco. No quedaba ni gota de agua en el río.

Cansadas de pasar hambre y sed, las dos familias se reunieron una tarde delante de la gran roca. Hicieron una gran hoguera y se sentaron en torno a ella. Estaban allí para buscar soluciones a su grave problema, buscar alimento.

Las dos jefas tomaron la palabra y se pusieron de acuerdo para llevar a cabo las primeras acciones. Debían vigilar desde la roca, pues era el punto más alto del territorio y desde allí podían ver pasar grandes animales.

¿Pero cómo debía ser aquel gran animal que aportase comida suficiente hasta la llegada de las lluvias? Las jefas empezaron a hablar en voz alta:

- Yo quiero que sea un animal grande, muy grande, ¡como un caballo! –dijo Luna, la jefa de una de las familias–.
- Y yo, que esté gordo, para que tenga mucha carne con la que alimentarnos –continuó Sol, la jefa de la otra familia–.
- Sí, eso es... grande, pero también gordo ...–replicó Luna, con los ojos iluminados en plena ensoñación– tan gordo, tan gordo, que su tripa llegue al suelo y la tenga que arrastrar al caminar.
- Eso es –continuó Sol–, ¡si arrastra la tripa no podrá correr de prisa!

Al mismo tiempo que las dos jefas hablaban, Venus daba golpes sobre la gran roca. Pero sus golpes no distraían al grupo, que escuchaba a las jefas con atención. Estaban completamente ilusionadas imaginando su gran caballo, que mejoraba de forma sucesiva con los datos que iban aportando. Estaban convirtiendo a su caballo deseado ¡en el mejor caballo de mundo!

Entonces, se alzó la pequeña Marte. Estaba sentada, jugando con dos piedras:

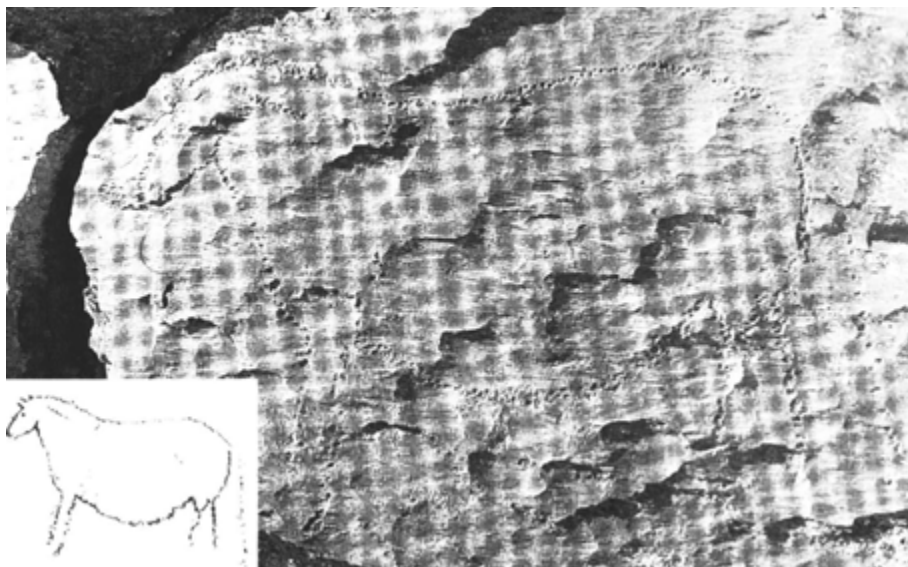
- Pero, ¿cómo le va a llegar la panza al suelo? ¡Eso es imposible! Para que corra poco y podamos cazarlo, lo mejor no es que tenga la tripa ¡tan grandísima!; lo mejor es... ¡qué tenga las patas muy delgaditas! Tan delgadas, tan delgadas, que no pueda caminar.
- Pero si no camina, ¿cómo va a comer y cómo va a llenar su panza, hermana? –replicó Urano–. Tendrá que poder andar para comer mucho, digo yo... Aunque si camina despacio, será fácil de cazar.

Todos se pusieron a pensar en aquellas palabras. Imaginaban un caballo grande, muy grande, mientras seguían escuchándose de fondo los golpes que Venus daba sin cesar a la gran roca. De pronto, Venus se volvió y dijo:

- ¡Ale, ya está, he terminado de dibujar nuestro caballo.

Todos miraron a Venus, que, con las manos, señalaba su obra.

Figura 1
Caballo piqueteado de la estación de arte prehistórico de Cuesta Grande, en Domingo García, Segovia



Era, en efecto, ¡el gran caballo! El alimento que necesitaban. Era grande, muy grande. Tenía una gran barrigota, pero no llegaba al suelo. Y las patas muy delgaditas, para caminar despacio.

- ¡Ahora, solo queda encontrarlo! ¡Vigilemos desde la gran roca!
- exclamaron al tiempo Luna y Sol.

Mientras todos soñaban, Venus había ido dibujando en la roca una lista de deseos... como una carta a los Reyes Magos en la cual expresaban sus deseos.

Y fue así, hace muchos años, como Venus grabó en las rocas de Domingo García, el gran caballo.

6. CONCLUSIONES

Las investigaciones arqueológicas y antropológicas, quizá se mejor citar la multidisciplinariedad con la que se afrontan hoy día estos proyectos de investigación, arrojan resultados que obligan a replantear aseveraciones históricas mantenidas durante décadas e incluso siglos. La investigación

dirigida por el antropólogo R. Haas, es un buen ejemplo, pero no el único, de la conformación de roles y estereotipos en el ámbito de la prehistoria que la mejora de las técnicas científicas obliga a reconsiderar, al menos en el establecimiento de hipótesis que pueden o no ser demostradas en el futuro, pero que sin duda abren nuevas vías que delimitan la validez de afirmaciones «inequívocas».

La presencia de ajuares «masculinos» en enterramientos de mujeres queda demostrada en la investigación planteada por el citado antropólogo y, por ello, la reconsideración de la asociación indiscutible de tipología de utensilios y género. En este contexto –que no es el único en cuanto a investigaciones se refiere– permite la configuración de un relato como el presentamos. No estamos ante una utopía que pretende reconformar la historia desde postulados únicamente de género en el sentido de cambiar la historia. Antes bien, el relato y actuaciones similares que llevamos a cabo en el aula, tienen por objetivo acercar de forma natural el debate historiográfico y antropológico al ámbito propio de la didáctica de las ciencias sociales. Es, en este sentido, un ejercicio de transposición didáctica, antes que un intento por desmontar los roles de género de la prehistoria sin fundamento científico.

Más allá de este ejercicio de justificación que nos parece necesario, por cuanto de crítica puede recibir nuestro trabajo, el relato tiene otros objetivos vinculados a la adquisición de la temporalidad, de la espacialidad, del conocimiento de la relación entre el ser humano y el medio natural y también a la complejidad en la interpretación del arte prehistórico por parte de los especialistas.

El relato, tal y como se presenta aquí, no ha sido objeto en un público de educación infantil y los primeros cursos de primaria, pero sí uno de estructura y composición muy similar. Debemos destacar como resultado en cuanto a la cuestión de género que no se recibió *feedback* alguno por parte de los participantes en relación a su disconformidad por la cuestión de género.

También se ha llevado a cabo dentro de una actividad de salida didáctica dentro del doble grado de Educación Primaria e Infantil, en la asignatura de Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, dentro de la actividad de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid en Segovia. La actividad consistió en una representación teatral del relato, otorgándose libertad al alumnado para modificar y adaptar

aquello que considerase oportuno. En ningún caso las modificaciones afectaron a la cuestión del género de las «jefas». Ciertamente es que antes de la presentación de la actividad, se llevó a cabo una explicación de investigaciones como la de R. Haas, con el objetivo de transmitir al alumnado los últimos avances en la investigación y la nula interpretación de una falsificación de la historia, que podría resultar sin este ejercicio de transposición didáctica de las referidas investigaciones.

En el ámbito de la transferencia del conocimiento, podemos elegir entre dos vías: continuar alejados de las últimas investigaciones aceptadas por la comunidad científica y no cuestionarnos planteamientos que en algunos casos se remontan a constructos del siglo XIX, o incorporar las evoluciones de la investigación, aun cuando comporten visiones contrapuestas a aquellas grandes construcciones difícilmente desmontables. Dentro de los conceptos clave seleccionados por la profesora P. Benejam (2004), nos encontraríamos ante un conflicto de valores y creencias, resultado del estereotipo y la tradición. Tanto las disposiciones normativas en educación de carácter internacional, como en las propias variaciones del currículo nacional –y de los autonómicos–, tiene cabida –y es casi obligatorio– incorporar las nuevas investigaciones y mostrar alternativas con base científica. Del bien escaso y de la prioridad para la reproducción, pasaríamos a encontrar un rol más igualitario, como parece desprenderse del análisis del equipo dirigido por R. Haas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam, P., y Pagès, J. (coords.). (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ice, Horsori.
- Cabañero, V. M. (2017). La Segovia romana, a través del esgrafiado. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, (87), 53-58.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. La Nuova Italia.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. La Nuova Italia.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata.
- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para*

- trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-81). Universidad de Extremadura.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la Educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia, Morata.
- Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18), 5-24.
- Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Revista de Educación*, (6), 21-34.
- Gadol, J. K. (1984). Did Women Have a Renaissance?. En J. K. Gadol (comp.), *History and Theory* (pp. 19-50). University of Chicago.
- Gadol, J. K. 1992. La relación social entre los sexos: implicancias metodológicas de la historia de las mujeres. En R. Escandón (comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. Instituto Mora.
- Haas, R., Watson, J., Buonasera, T, Southon J. Chen, J. C., Noe, S., Smith, K, Viviano, C., Eerkens, J., y Parker, G. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6(45), 1-10.
- Hannoun, H. (1977). *El niño descubre el medio*. Kapelusz.
- Moncó, B. (2011). *Antropología del género*. Síntesis.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, (11), 47-70.
- Segura, C. (2015). Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas. *Revista de Historiografía*, (22), 255-271.
- Tonda, E. M. (2001). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Trepát, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Mira Editores.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Cabañero Martín, V. M. (2022). Un relato prehistórico en femenino: conceptualización del tiempo, del entorno y de la interpretación artística. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 83-98.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la educación hoy
el valor de mañana

Materiales para la evaluación de la elección de las mujeres más relevantes de la historia en tres casos

Selecting the Most Relevant Women in History: Three Assessment Materials

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

DOCTOR EN HISTORIA.

PROFESOR DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Presentamos tres actividades que tienen un nexo en común: la elección por parte del alumnado de Educación –ya sea de Grado de Educación Primaria o de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria en la Especialidad de Geografía e Historia– de la mujer favorita para este alumnado en la historia. Difieren en algunos aspectos, pero, llevadas al aula han puesto de manifiesto una serie de cuestiones concretas; en primer lugar, la elección de mujeres de los siglos XX y XXI; en segundo lugar, la relevancia que concede el alumnado a la lucha por los derechos sociales, los derechos de las mujeres o –relacionado con lo anterior– su papel de pioneras en actividades «típicamente» propias del género masculino.

Palabras clave: relevancia, mujer, historia, contemporaneidad, género.

Abstract

This paper presents three activities with a common ground: the selection by university students from the BA in Primary Education and the MA in Teacher Training for Secondary School (Specialism in Geography and History) of their favourite woman in history. Although the three activities differ from each other, they have revealed two common aspects: 1) the selection of 20th and 21st-century women and 2) the importance given to social, and women's rights based on the pioneer role of women in activities traditionally associated to the male gender.

Key words: relevance, woman, history, contemporaneity, gender.

1. JUSTIFICACIÓN

Las actividades presentadas pretenden responder a la necesidad de poner de relieve la invisibilidad de las mujeres en el relato histórico. Si bien es cierto que desde la década de 1970 de forma especial, se ha comenzado a investigar el papel o «lugar» de las mujeres en la historia, que suponen más del 50% de la población mundial y que una simple búsqueda en Dialnet nos ofrece 14.498 documentos a día 15 de septiembre de 2022 como respuesta a la combinación de los términos «mujeres historia», no es menos cierto que todavía se hace continuada referencia a la irrelevancia de las mujeres en las materias de Educación Primaria y Secundaria entre los contenidos. En especial la ley LOE de 2006, seguida por la LOMCE y la actual LOMLOE han ido «exigiendo» entre sus contenidos la presencia «explícita» de las mujeres en el desarrollo de las materias históricas impartidas a lo largo de esos 12 –o 14 con Bachillerato– cursos. Y, sin embargo, son multitud los estudios publicados que evidencian la invisibilidad de las mujeres. Por ejemplo, el trabajo final de máster de E. Jorge evidenciaba multitud de carencias y falta de equidad al analizar varias unidades didácticas (Jorge, 2016). Estudios como el de C. Segura (2105), pretenden también analizar la construcción del relato histórico en relación a la presencia de las mujeres desde la universidad. Otros autores, como M. de la Calle (2015), evidencian la denominada «invisibilidad» y, en correspondencia, a «hacer visible lo invisible». Aunque estas referencias pertenecen a la última década, es posible encontrar estudios como el de Rodá (1995) en el que, sin ambages, se cita como en la historia se oculta a «la mitad desconocida» del género humano.

Son ejemplos, todos ellos, de la voluntad positiva, tanto desde la legislación como desde los educadores, de modificar las estructuras y dar un nuevo formato a la didáctica, que tenga en cuenta al conjunto del género humano, al menos en cuanto a género –quizá otro tanto cabría considerar en relación con la diferenciación de clases sociales o de minorías étnicas– que también evidencian una clara invisibilidad en la enseñanza de la historia.

De la necesidad explícita planteada en los párrafos anteriores, surgieron los materiales que se presentan a continuación. Todos ellos han sido puestos en práctica en el aula y, en cierta manera, la tercera de las actividades se originaría como respuesta a la hipótesis que resultaría del análisis de las dos primeras actividades. En la primera de las actividades se plantea la

historia local y/o regional y va dirigida a alumnado de Grado de Educación Primaria; la segunda pertenece al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria; la tercera es, como señalábamos, una construcción que responde a la necesidad de profundizar en los resultados de las dos anteriores y que, parece confirmar la hipótesis de partida.

2. ACTIVIDAD 1: MUJERES RELEVANTES EN EL ENTORNO LOCAL Y/O REGIONAL. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La Actividad 1 se llevó a cabo en el curso 2019/2020, dentro de la asignatura Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales, perteneciente al programa del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid en la Facultad de Educación y Trabajo Social del Campus Miguel Delibes en Valladolid.

Antes de dar comienzo a la actividad, se llevó a cabo en el aula una presentación de la problemática de la invisibilidad de las mujeres en la historia. Tratándose de la ciudad de Valladolid, elegimos como ejemplo a la Condesa Eylo Alfonso. Se eligió a Eylo por cuanto ha sido una figura muy importante en la historia del Valladolid de la Repoblación y, sin embargo, ha sido relegada al ostracismo hasta tiempos recientes. Esposa del Conde Pedro Ansúrez, repoblador oficial de la ciudad, su conocimiento hasta hace unas décadas se limitaba a eso, al papel de esposa. En la actualidad se considera que destacó por realizar obras de gran importancia para la ciudad. Quizá la mayor de todas fue la construcción del Puente Grande, primer puente que tuvo Valladolid. Esta obra se llevaría a cabo en el año 1080 (Fraile, 2005). Junto a esta acción que mostramos al alumnado como principal, la condesa participaría en otras muchas empresas, como la construcción de varias iglesias, que dotarían a Valladolid de su primer semblante (González, 2003).

Introducíamos así, un personaje histórico de finales del siglo XI y comienzos del XII, con el objetivo de dotar de visión histórica y no limitarnos a la presentación de mujeres del siglo XX, pues son muchos los artículos científicos y periodísticos que consideran el siglo XX como el siglo de las mujeres, posiblemente por ser un siglo de avances en las distintas culturas por el colectivo (Nielfa, 1999).

Tras esta presentación y exposición del caso concreto de Eylo, desarrollamos la actividad, que comenzaba con un ejemplo elaborado por el profesor, en el cual se incidía en la elección de una mujer no encuadrada en el siglo XX. En este caso se trataba de Mayor de Fonseca y se presentaba como la fundadora de la Cátedra de Gramática de la villa de Coca, en un claro ejemplo de relación entre mujeres y educación. En realidad, Mayor de Fonseca dotó económicamente a la cátedra para que comenzase a funcionar, pues el fundador testamentario fue su padre. Esta cátedra se mantuvo activa en la villa hasta mediados del siglo XVI.

Objetivos de la actividad: aquí hemos de diferenciar entre los que se presentaban en relación al PID en el cual se insertaría la actividad, que tenía como preventa el estudio de la difusión en las redes sociales. Este PID se denomina *Redes Sociales en la Formación de Maestros de CCSS* y nuestra participación en él no será objeto de estudio en este texto, por cuanto no es el objetivo de la presentación de los materiales. Aun así, anotamos los objetivos que teníamos en relación con la actividad y el PID:

- Favorecer el aprendizaje y la implicación de los futuros docentes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Trabajar de manera colaborativa e interactuar sobre las estrategias metodológicas para enseñar las Ciencias Sociales en la etapa primera: observación, identificación de la utilización de los materiales del entorno.
- Favorecer la conexión de nuestros universitarios que trabajan temas similares en grupos diferentes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Mejorar la percepción sobre la utilidad de las Redes Sociales para el desarrollo profesional como docentes.

De mayor importancia en este texto, los objetivos que tenía la actividad al margen del citado PID:

- Sensibilizar al alumnado sobre la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia.
- Reflexionar sobre la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia.

- Investigar sobre mujeres que fuesen relevantes en el pasado en sus localidades, provincias o en el conjunto de la comunidad autónoma de Castilla y León.
- Presentar a la sociedad la obra de las mujeres investigadas y elegidas por considerarse las más relevantes.

El enunciado de la actividad presentado al alumnado fue el siguiente:

La actividad tiene por objetivo presentar a la sociedad mujeres que, en el pasado, llevaron a cabo hechos relevantes en sus comunidades, estos, en sus localidades, provincias o en el territorio de Castilla y León.

El silencio de la historia respecto a las mujeres conlleva que en ocasiones sus acciones determinantes se han añadido a la «lista de éxitos» de hombres, normalmente sus padres o maridos. Por ello, es necesario «devolver a las mujeres a la Historia», pero sobre todo «devolver la Historia a las mujeres». Así, en 150 caracteres, es necesario reivindicar sus principales actos.

Una vez subido, cada uno de nosotros podremos hacer preguntas o comentarios, *retwittear* la información de los compañeros si te parece interesante o dar a «me gusta».

Se sugiere crear hilos que permitan establecer líneas de comentario o debate, o *tweets* sueltos sobre la temática. También se puede programar previamente para que se publiquen a lo largo de la semana a través de «tweet deck» (esta opción es solo en ordenador).

Como la tarea se llevó a cabo, en el epígrafe 5 presentaremos algunos de los resultados obtenidos y de las cuestiones prácticas para una futura puesta en práctica de la actividad que consideramos útiles.

3. ACTIVIDAD 2: SELECCIÓN DE LA MUJER MÁS RELEVANTE DE LA HISTORIA. MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

En una línea de sensibilización de la invisibilidad de las mujeres en la historia, en el Máster de Secundaria de Universidad Nebrija, dentro de la asignatura Didáctica de la Historia, dirigimos una sesión de dos horas en exclusiva sobre esta cuestión, bajo el título *Las mujeres en la historia*. La sesión tenía por objetivos:

- Visibilizar a las mujeres con fuentes primarias en todos los periodos de la historia.
- Analizar dos unidades didácticas de dos manuales diferentes y comparar la visibilidad de las mujeres en los manuales de historia.
- Elaborar propuestas de mejora en el caso de que se encuentren deficiencias en el tratamiento de la temática.
- Elegir a la mujer más relevante de la historia para cada alumno y redactar una biografía que ocupe una cara de folio.
- Elaborar historias de vida.

Para la sesión se configuran los siguientes materiales:

En primer lugar, una presentación de mujeres «conocidas» en cada de los periodos históricos. Para esta cuestión, se enuncia el epígrafe *Mujeres que destacaron en la historia*. Se divide en dos partes. En primer lugar, se presentan diferentes mujeres que, a título individual, han sido evidenciadas en los manuales de historia. La primera de ellas es Hatshepsut. Además, con esta reina de Egipto ejemplificamos la construcción biográfica que vamos a pedir como actividad final, y lo hacemos con una presentación visual utilizando el programa Animaker¹. A la citada reina, y toda la problemática que plantea por su carácter de «rey», se presenta a Nefertiti, Cleopatra VII, ejemplo de tratamiento y relevancia histórica configurada desde la visión de los cineastas; Faustina, presentada en un anverso numismático; Gala Placidia, que nos sirve para evidenciar la gran trascendencia que tuvo siendo hermana de emperadores romanos; Juana de Arco, Isabel I de Castilla; Ana Bolena; Marie Curie; Indira Gandhi; Marilyn Monroe y Benazir Bhutto.

Después, se centra la atención en hechos colectivos. Para ello, se eligen diferentes imágenes de una escena de banquete en el antiguo Egipto, una escena de gineceo griego tomada de un vaso de figuras rojas, un célebre fresco de la Villa de los Misterios de Pompeya, una tabla pictórica con mujeres trovadoras de la Edad Media, complementado con Maddalena

¹ Se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=gM1F-PalJro>

Casulana en el siglo XVI también en actividad similar, una fotografía del interior de una fábrica de finales del siglo XIX y una fotografía que representa el nuevo rol de las mujeres dentro del feliz desarrollo americano en el entorno de los años 50.

La segunda parte de la actividad se centra en el relato antropológico en esta cuestión, destacando las investigaciones de J. Kelly-Gadol y el «devolver la historia a las mujeres», o la perspectiva de Lévi-Strauss en la prehistoria, que consideraría a la mujer como un bien escaso. Se analiza la simbología femenina como elemento negativo en culturas como la hebrea o la griega, ejemplificando con Eva y Salomé.

En tercer lugar, se presentan resultados de diferentes investigaciones que se centran en los enunciados de varios manuales de texto y en las problemáticas que sugieren en relación a la introducción de las mujeres en los citados manuales. Además, se analiza revisando los contenidos previstos en las leyes conforme a las cuales se han elaborado los manuales. Se procede también al análisis de dos imágenes presentes en las unidades didácticas que van a analizar a continuación: *El cuarto estado*, obra de Pellizza da Volpedo que data de 1901, y *La huelga* de Robert Koehler, de 1866. Esta selección corresponde con la presencia en la práctica totalidad de manuales de cuarto curso de ESO y primer curso de Bachillerato en el contenido que se va a analizar en los manuales a continuación: La Sociedad Industrial.

Esta actividad de comparativa de las unidades didácticas se enuncia de la siguiente manera:

Hemos seleccionado dos unidades didácticas de dos manuales de Historia diferentes, de cuarto curso de ESO, sobre el contenido La Sociedad Industrial. El objetivo es analizar los contenidos en relación al tema que nos ocupa, la presencia, visibilización, etc., de las mujeres. Debemos elaborar un documento que contenga lo siguiente (de cada manual): Tratamiento por género. ¿Hay diferencias reseñables? ¿Modificarías parte del texto? Si es así, redacta el contenido.

Al final de la sesión se presenta la actividad final, en forma de confección de una historia de vida. El enunciado es el siguiente:

La práctica consiste en elaborar una pequeña biografía de una mujer que consideréis relevante en la Historia. Puede ser a nivel local, regional, nacional, mundial, así como de cualquier época. El texto debe incluir:

- Fechas de nacimiento y defunción, si es posible, o pertenencia a un periodo en el caso de no serlo.
- Principales actos que consideráis relevantes.
- Valoración de la importancia de la mujer seleccionada y de su obra en su contexto histórico.
- La extensión no debe superar una cara de folio.

4. ACTIVIDAD 3: ELIGE TU MUJER FAVORITA EN LA HISTORIA Y JUSTIFICA POR QUÉ CONSIDERAS QUE ES LA MÁS IMPORTANTE

La comparativa de resultados de las dos actividades anteriores, nos llevaría a plantear una hipótesis sobre la cual investigamos en la actualidad. Esta hipótesis es:

Tanto el alumnado del Grado como el de Máster selecciona como mujeres más relevantes en la historia a mujeres englobadas en la Edad Contemporánea y, dentro de este periodo, resulta fundamental el siglo xx y el carácter de defensora de derechos femeninos y/o su interpretación como pioneras en actividades «masculinas».

Sentíamos así la necesidad de profundizar en este planteamiento. Para ello, desarrollamos una actividad sencilla, elaborada en forma de encuesta. Los objetivos de la actividad son los siguientes:

- Generar curiosidad en el alumnado por el escaso protagonismo de las mujeres en el desarrollo didáctico de la Historia.
- Motivar al alumnado a investigar sobre las mujeres en la historia.
- Analizar las elecciones de las mujeres más destacadas en la historia por parte del alumnado del Grado de Educación Primaria.
- Detectar carencias relacionadas con la elección, de forma destacada aquella que nos lleva a considerar que el principio de relevancia histórica está vinculado al conocimiento que el alumnado tiene de las mujeres del siglo xx.

El enunciado del cuestionario es el siguiente:

- ¿Quién es tu mujer favorita en la Historia?
- ¿En qué época vivió?
- ¿Qué hechos destacarías de su vida?

5. ALGUNAS CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS E HIPÓTESIS PARA PLANTEAR ACTIVIDADES SIMILARES EN EL AULA DE GRADO Y MÁSTER

Como indicábamos en la justificación, las tres actividades se han llevado a la práctica y, en cierta medida, el resultado de las primeras nos ha motivado a concretar una tercera actividad que nos permitiese verificar una hipótesis: tanto el alumnado del Grado como el de Máster selecciona como mujeres más relevantes en la historia a mujeres englobadas en la Edad Contemporánea y, dentro de este periodo, resulta fundamental el siglo xx y el carácter de defensora de derechos femeninos y/o su interpretación como pioneras en actividades «masculinas».

No es nuestro objetivo elaborar una ley general, sino el de mostrar los resultados concretos de las tres actividades para introducir al profesorado interesado en llevar a cabo un desarrollo similar y dar así a conocer la problemática que parece confirmarse desde la verificación de la hipótesis en las muestras elegidas para el estudio. En primer lugar, hemos de considerar la no significatividad de las muestras en su conjunto si relacionamos el número de participantes. En la actividad 1 participaron 33 estudiantes; en la segunda 57; en la tercera, de carácter exploratorio y en cierta medida comprobatorio, la extensión de la muestra es reseñable, llegando hasta el momento a 82 participantes. Son, en conjunto, 172 los participantes, debiendo también considerar el diferente carácter de las actividades, tanto en lo referente a sus objetivos iniciales como a indicadores relacionados, por ejemplo, con el nivel de conocimiento histórico de los diferentes grupos.

Bajo estas premisas, presentamos los datos de la actividad 1, distribuidas en tres tablas:

Tabla 1
Resultados de la Actividad 1

Nombre	Número de elecciones	Indicadores de caracterización seleccionados desde las repuestas	Siglo	Localidad relacionada
María Flora Villarreal Medina	1	Costurera y diseñadora de moda de alta sociedad	XX	Miranda de Ebro
Doña Violante	1	Reina. Legislación favorable a Roa de Duero	XIII	Roa de Duero
Abadesa María Ana de Austria	1	Jurisdicción sobre Zaratán	XI	Zaratán
Rosa Chacel	6	Escritora	XX	Valladolid
Nicolasa Centeno	2	Espía en la Guerra de la Independencia	XIX	Valladolid
Carmen Martín Gaité	2	Escritora	XX	Salamanca
Josefina Aldecoa	1	Educación y escritora	XX	León
Lola Herrera	2	Actriz	XX	Valladolid
Natividad Yarza	1	Maestra y política feminista	XX	Valladolid
María Zambrano	1	Educación	XX	Segovia
Beatriz Bernal	2	Escribió una novela	XVI	Valladolid
Lydia Valentín	1	Deportista olímpica	XXI	Ponferrada
María de Pablos	1	Pianista y compositora	XX	Segovia
Marcelina Poncela Ontoria	1	Pintora	XIX-XX	Valladolid
María Luisa Ponte	2	Actriz	XX	Medina de Rio
Enriqueta Antolín	1	Educación y escritora	XX	Palencia
María Jesús San Segundo	1	Política	XX-XXI	Medina del Campo
Paulina Harriet	1	Educación	XIX	Valladolid
María Teresa Íñigo de Toro	2	Periodista	XX	Valladolid
Jerónima de Burgos	1	Actriz	XVII	Burgos
Teresa de Jesús	2	Escritora	XVI	Ávila
Cándida Cadenas Campo	1	Educación	XX	Zamora

Tabla 2

Categorización de las elecciones por actividad correspondiente a la actividad 1

Categoría	Número de elecciones
Escritora	12
Política	3
Moda	1
Guerra	2
Educación	5
Actriz	5
Derechos de las mujeres	1
Música	1
Pintora	1
Deportista	1
Periodista	1

Tabla 3

Categorización de las elecciones por siglo correspondiente a la actividad 1

Siglo	Elecciones
XXI	2
XX	21
XiX	4
XVII	1
XVI	3
XIII	1
XI	1

De la selección hemos de destacar dos aspectos relevantes: la preponderancia del siglo xx y de la contemporaneidad; y la relevancia que adquiere la figura de escritora. Al tiempo, se detecta una ausencia absoluta de conocimiento de mujeres relevantes prácticamente en las edades Media (2) y Moderna (1) y absoluta en lo referente a la Edad Antigua.

A continuación, se presentan con similar formato los resultados de la actividad 2:

Tabla 4
Resultados de la Actividad 2

Nombre	Número de elecciones	Indicadores de caracterización seleccionados desde las repuestas	Siglo
Concepción Arenal	1	Derechos de las mujeres	XIX
Mariana Pineda	1	Derechos de las mujeres	XIX
Josefina Pla	1	Escritora	XX
Hedy Lamarr	1	Actriz	XX
Williamina Paton Stevens	1	Ciencia. Astronomía	XIX-XX
Remedios Varo	1	Pintora	XX
Coco Chanel	1	Modista	XX
Mary Anning	1	Ciencia. Paleontología	XIX
María Magdalena	1	Religión	I
Raffaella Carrá	1	Cantante	XX
Isie Clews Parsons	1	Ciencia. Antropóloga	XX
Frida Khalo	1	Derechos de las mujeres	XX
Florence Nightingale	2	Enfermera	XIX
Micaela Josefa Portilla Vitoria	1	Educación	XX
Sofonisba Anguissola	1	Pintora	XVI
Eva María Duarte	1	Actriz	XX
Lucía de Medrano	1	Educación	XVI
Rosa Luxemburgo	1	Política	XIX-XX
Ángela Ruiz Robles	1	Educación	XX

Marie Curie	1	Ciencia	XIX-XX
Lucía Sánchez Saornil	1	Derechos de las mujeres	XX
Teresa Claramunt i Creus	1	Derechos de las mujeres	XIX-XX
Amelia Earhart	2	Aviadora	XX
Federica Montseny Mañé	1	Política	XX
Hatshepsut	1	Política	XVI-XV a.C.
Victoria Kent	1	Derechos de las mujeres	XX

Tabla 5

Categorización de las elecciones por actividad correspondiente a la actividad 2

Categoría	Número de elecciones
Derechos de las mujeres	18
Escritora	2
Actriz	3
Ciencia	7
Pintora	3
Modista	1
Religión	1
Cantante	3
Enfermera	2
Educación	3
Política	6
Aviadora	3
Derechos civiles	1
Derechos indígenas	1
Guerra	3

Tabla 6
Categorización de las elecciones por siglo correspondiente a la actividad 1

Siglo	Elecciones
XX	28
XIX	15
XVIII	2
XVII	3
XVI	2
XV	3
XII	1
V	1
III a.C	1
XVI a.C.	1

Los resultados de la Actividad 2 toman dos aspectos como referencia: de nuevo y aun tratándose de alumnado formado en el Grado de Historia y otros del ámbito de humanidades y sociales, la amplia elección relacionada con la contemporaneidad, así como la preponderancia de la relevancia adquirida por las mujeres seleccionadas en el ámbito de la defensa de los derechos de la mujer (18) y, a cierta distancia, su papel en la ciencia (7).

La tercera de las actividades se planteaba, recordemos, para confirmar la hipótesis construida desde el análisis de los resultados de las actividades primera y segunda. Los resultados obtenidos hasta el momento son los siguientes:

Tabla 7
Resultados de la Actividad 3

Nombre	Número de elecciones	Indicadores de caracterización seleccionados desde las repuestas	Siglo
Clara Campoamor	6	Derechos de la mujer, sufragio.	XX
Frida Kahlo	10	Derechos de la mujer, roles de género	XX
Victoria Kent	1	Política, derechos de la mujer	XX
Ana Frank	4	Relato Segunda Guerra Mundial	XX
Marie Curie	19	Primera científica reconocida universalmente	XX
María Zambrano	1	Nueva forma de entendimiento	XX

María Montessori	3	Educación	XX
María Pachecho	1	Lucha por Castilla	XVI
Hipatia	1	Científica en la antigüedad	V
Isabel la Católica	5	Unificación reinos de la Península	XV
Simone de Beauvoir	3	Derechos de la mujer	XX
Virginia Wolf	1	Derechos de la mujer	XX
Lilly Reich	1	Arquitecta de la Bauhaus, segundo plano	XX
Anne Bonny	1	pirata	XVIII
Concha Velasco	1	Actriz	XX-XXI
Selena Gómez	1	Ayuda a la gente que más lo necesita	XX-XXI
Rosa Parks	4	Derechos civiles	XX-XXI
Juana de Arco	5	Liderazgo en la guerra	XV
Amelia Earhart	1	Aviadora	XX
Cleopatra	2	Reina	I a.C.
Marylin Monroe	1	Liberación femenina	XX
Mary Jackson	1	Ingeniera, NASA, negra	XX-XXI
Madre Cándida	1	Educación	XIX-XX
Sylvia Rivera	1	Activista derechos LGTB	XX
Coco Channel	1	Moda liberadora mujeres	XX
Santa Teresa de Calcuta	1	Ayuda a los más necesitados	XX
Dolores Ibárruri	1	Derechos de las mujeres trabajadoras	XX
Ada Lovelace	1	Programadora informática	XIX
Isabella Baumfree	1	Derechos de las mujeres y racismo	XIX
Manuela Malasaña	1	Lucha contra los franceses	XIX
Malala Yousafzai	1	Derechos civiles, mujeres	XX
Total respuestas	82		

Tabla 8
Categorización de las elecciones por categorías correspondiente a la actividad 3

Categoría	Número de elecciones
Derechos de la mujer	29
Educación	5
Reinas	7
Participación en conflictos	7
Ciencia	21
Ayuda necesitados	2
Profesionales	6
LGTBI	1
Relato guerra	4

Tabla 9
Categorización de las elecciones por siglos correspondiente a la actividad 1

Siglo	Elecciones
XX	64
XIX	3
XVIII	1
XVI	1
XV	10
V	1
I a.C.	2

Los resultados muestran cierta elocuencia: 64 elecciones dentro del siglo XX, 29 de ellas vinculadas a los derechos de la mujeres, siguiendo a esta categoría de relevancia la de mujeres científicas, con 21 elecciones, siendo 19 relativas a Marie Curie, que en cierta medida otorga un triple carácter en la consideración de la elección: su relevancia científica, su carácter de pionera en base al conocimiento del alumnado y, en un número de casos menor, el conocimiento de las dificultades que encontraría en el desarrollo de su vida personal y profesional relacionadas con el rol de género.

Para finalizar, mostramos otra serie compuesta por una tabla y dos gráficas que parecen mostrar la solución afirmativa de la hipótesis planteada tras el análisis de los resultados de las actividades 1 y 2:

Tabla 10

Datos de conjunto: elecciones por siglo y etapa histórica

Siglo		Etapa	C
XXI	2	Contemporánea	137
XX	113		
XIX	22		
XVIII	3	Moderna	13
XVII	4		
XVI	6		
XV	13	Medieval	16
XIV	0		
XIII	1		
XII	1		
XI	1		
X	0		
V	2	Antigua	7
I	1		
I a.C.	2		
III a.C.	1		
XVI a.C.	1		

Figura 1

Datos de conjunto: agrupamiento de elecciones por criterios de área

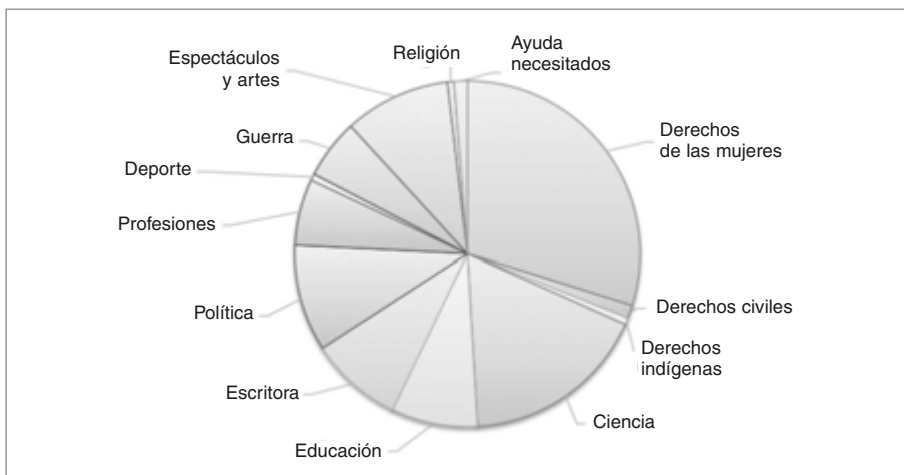
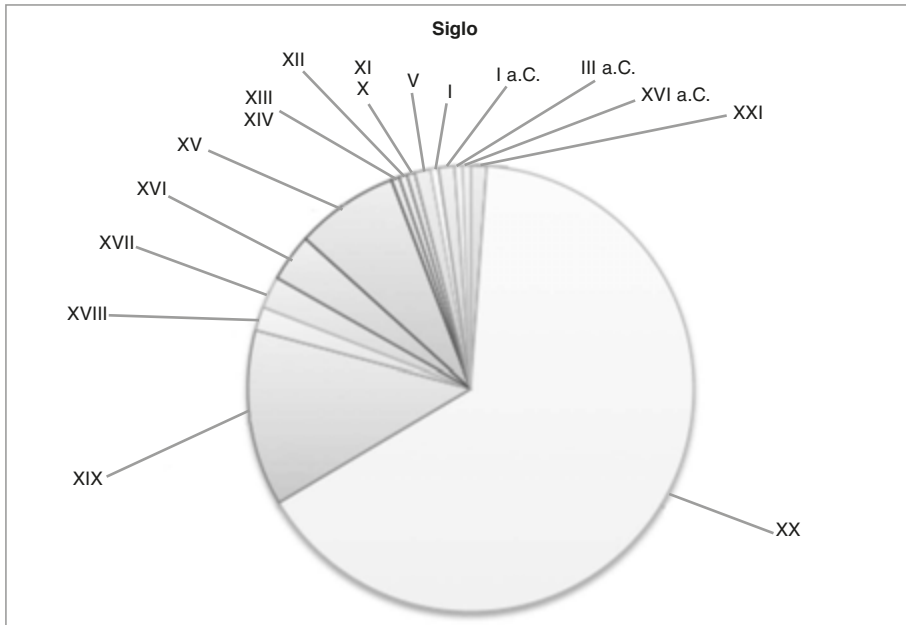


Figura 2
Datos de conjunto: elecciones por siglo



Como conclusión, y aunque consideramos que es necesario seguir llevando a cabo estas y otras actividades similares en cuanto a objetivos, parece evidenciarse el enorme desconocimiento del papel de las mujeres en las etapas anteriores a la contemporaneidad. Podríamos concluir referenciando lo lejos que quedan aquellas producciones cinematográficas que presentaban la vida de Cleopatra. Eso sí, estereotipada y sometida a un papel propio del género dentro del reparto de roles propio de los años 50 y 60 de la sociedad norteamericana y occidental.

Pero además, debemos añadir como el planteamiento curricular de las sucesivas leyes en nuestro país favorecería la percepción que obtenemos al analizar estas actividades: la relevancia curricular de los contenidos de la Edad Contemporánea, dificulta y limita el acceso al conocimiento de los periodos históricos anteriores, mostrados además por un dominio del género masculino. Sirva como ejemplo, aunque no mostramos los datos en este trabajo, a la referencia sin dificultad como personajes más relevantes de la historia a Carlos V, Felipe II o Julio César por la misma muestra. Elegimos entre el universo «conocido».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-81). Universidad de Extremadura.
- Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18), 5-24.
- Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI: Revista de Educación*, (6), 21-34.
- Fraile, J. M. (2005). Puentes de la Ciudad de Valladolid sobre el río Pisuerga. En F. Carrascal (ed.), *Homenaje al Pisuerga y sus diez puentes*. Ayuntamiento de Valladolid.
- González, J. R. (2003). *Mujeres ilustres en Valladolid: siglos XII-XIX*. Área de Acción Social y Participación Ciudadana, Ayuntamiento de Valladolid.
- Jorge, E. (2016). *Coeducación y enseñanza de la Historia. Análisis de material didáctico* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Antonio de Nebrija.
- Nielfa, G. (1999). ¿El siglo de las mujeres?. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (21), 63-81.
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, (11), 47-70.
- Segura, C. (2015). Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas. *Revista de Historiografía*, (22), 255-271.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Cabañero Martín, V. M. (2022). Materiales para la evaluación de la elección de las mujeres más relevantes de la historia en tres casos. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 101-119.



ARTÍCULOS

Misión, visión y valores del método CEMA: Comprender, Enunciar, Memorizar y Aplicar

Mission, Vision and Values of the CEMA Method: Comprehend (C) - Enunciate (E) - Memorize (M) - Apply (A)

JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ BRAVO

PROFESOR DEL CES DON BOSCO.
DIRECTOR DE LA CÁTEDRA CONCHITA SÁNCHEZ DE INVESTIGACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Resumen

El método CEMA «Comprender-Enunciar-Memorizar-Aplicar» [Comprensión-Enunciación-Memorización-Aplicación], es un método ontológico-epistemológico con un modelo antropológico de aprendizaje que describe los pasos que debe dar el que enseña para provocar saber en el que aprende; ingeniería del camino para la adquisición del conocimiento. Este método favorece la igualdad de oportunidades y la equidad, reconociendo la atención a la diversidad desde una diversidad de atenciones, y busca resultados de un saber cuya finalidad es el desarrollo integral de la persona. Se puede aplicar en cualquier situación de aprendizaje o materia del saber; formal, o no formal.

Palabras clave: método de enseñanza, pensamiento, comprensión, aprendizaje inteligente, didáctica.

Abstract

The CEMA method «Comprehend-Enunciate-Memorize-Apply» [Comprehension-Enunciation-Memorization-Application], is an ontological-epistemological method based on an anthropological model of learning that describes the steps to be taken by the teacher to elicit the learner's knowledge; thus, engineering the path to the acquisition of knowledge. This method favours equal opportunities and equity, approaching the attention to diversity from a diversity of attentions, and seeks results of a knowledge whose aim is the integral development of the person. This method can be applied in any learning situation or subject of knowledge; either formal or non-formal.

Key words: teaching method, thinking, understanding, meaningful learning, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

El método CEMA es un método ontológico-epistemológico: por un lado, comprende al que aprende (tiene en cuenta a la persona, al ser en todas sus dimensiones, cree en esa persona, encuentra una explicación para sus actos, busca el entendimiento de su manifestación y comportamiento, etc.); por otro lado, exige que comprenda el que aprende (alcanzar el significado, adquirir conocimiento, declarar sentimientos, entender comportamientos, etc.).

Este método se presenta para el acto didáctico de la práctica docente a través de cuatro etapas, en un orden inalterable: **COMPRENDER**, **ENUNCIAR**, **MEMORIZAR** y **APLICAR**. En primer lugar, actuaremos para que nuestros alumnos entiendan y comprendan aquello que están aprendiendo. Una vez comprendido, enunciaremos con el vocabulario correcto cómo se llama (se representa, se dibuja, se simboliza, se escribe, etc.) aquello a lo que ellos han dado sentido y significado. Posteriormente, trabajaremos para que memoricen y guarden para el recuerdo a largo plazo, consiguiendo interiorización y mecanización de lo que se ha comprendido y de lo que se ha enunciado. Finalmente, prepararemos la aplicación, de aquello que se ha memorizado, a cualquier situación –desarrollando competencias, destrezas y habilidades sociales– mediante la generalización y transferencia e interconexión del conocimiento, en la misma materia del saber, en otras distintas, y en la vida real para su desarrollo personal.

2. EL MÉTODO CEMA. LAS CUATRO ETAPAS

Como se describe anteriormente, las cuatro etapas de este método ontológico-epistemológico son: **COMPRENDER** – **ENUNCIAR** – **MEMORIZAR** – **APLICAR** (CEMA). Y como ya se ha indicado, este orden es inalterable.

Figura 1
Etapas del Método CEMA

C	OMPRENDER	(ELABORAR)
E	NUNCIAR	(VOCABULARIO)
M	EMORIZAR	(CONCRETAR-ASENTAR)
A	PLICAR	(TRANSFERIR)

Nota. Tomado de *La sonrisa del conocimiento*, por J. A. Fernández Bravo, 2019.

1. **COMPRENDER** (elaboración, generación de ideas y conquista de significado). La persona que enseña guía el aprendizaje de un nuevo concepto, procedimiento o estrategia a través de juegos, actividades, materiales, recursos etc. con preguntas, ejemplos y contraejemplos, **partiendo siempre del pensamiento y del lenguaje del que aprende**. Cada uno de los alumnos toma decisiones propias y, **con su hacer**, trata de dar respuesta a lo que el docente le plantea: desde lo que sabe, sus conocimientos y experiencias previas, sus propias ideas y su propio lenguaje; **para comprender**. Esta etapa termina cuando el sujeto que aprende (alumna o alumno) alcanza el sentido y significado correcto de lo que está aprendiendo. En esta etapa no debemos utilizar el lenguaje específico de la materia de estudio, pues lo que se busca es la propia expresión de la idea correcta, y no, la correcta expresión de la idea.
2. **ENUNCIAR**. Es función del lenguaje. El docente enuncia con verdad, claridad y rigor la expresión convencional de lo que los alumnos ya han comprendido. Expresión verbal, científica o cultural, de las ideas generadas: nomenclatura, representación, simbología, etc. Esta etapa empieza –necesariamente– cuando termina la anterior. El principal objetivo de esta etapa es que el sujeto que aprende (alumna o alumno) conozca la correcta expresión (oral y escrita) de la idea que ya ha comprendido. El estudiante asocia correctamente «lo que es con el cómo se expresa». Esto no puede ser descubierto por el estudiante, ya que el nombre, la simbología... en definitiva,

«cómo se expresa», pertenece al lenguaje convencional, por lo que tendrá que ser transmitido por el que enseña.

3. **MEMORIZAR.** Recordar a corto y largo plazo «cómo se llama lo que ya se sabe qué es»; concreción. Una vez que se han conseguido las dos etapas anteriores, el estudiante a través de actividades propuestas por la maestra o el maestro, aplica a situaciones conocidas y ligadas a su experiencia, el contenido comprendido con la correcta expresión convencional. La función de esta etapa es memorizar la correcta asociación entre expresión y significado para recordar «lo que es y cómo se expresa».
4. **APLICAR.** Es la última etapa del método y no se puede empezar si no se ha conseguido la anterior. El alumno, **por decisión propia**, a través de actividades propuestas por el adulto y/o encontradas en las experiencias que le presenta su vida, generaliza y aplica el conocimiento memorizado a situaciones distintas o que se diferencian en algo con las situaciones que se le hayan presentado en las etapas anteriores, tanto para obtener nuevos conocimientos en la misma materia de estudio, en otras materias o en otras realidades e idealidades, para su desarrollo social, emocional, intelectual, físico, ético, etc.

3. ETAPA DE COMPRESIÓN

COMPRENDER es dar **sentido propio al correcto significado**. Actuar con el sentimiento y con el pensamiento, partiendo de lo que se percibe y conoce, para encontrar el significado correcto de lo que se está aprendiendo y generar un nuevo conocimiento concreto, con la posibilidad de convertirlo en saber.

Obsérvese que no se puede pasar del «no saber» al «saber», sino del «saber» al «saber más». Es fundamental partir de lo que realmente sabe el alumno y asegurarnos de ello sin suposición alguna.

Esta etapa se desarrolla de forma interna en el sujeto que aprende; el alumno **crea** el significado a partir de las ideas generadas por él o ella. En esta etapa los alumnos toman decisiones y generan ideas válidas para

descubrir el significado de las cosas. Se debe conseguir la intelectualización de la/s estrategia/s, el/los concepto/s, y procedimiento/s que haya/n sido propuesto/s como tema de estudio (objetivo/s claro/s).

El profesorado propondrá, respetando el trabajo y el vocabulario utilizado por los alumnos, y las ideas expresadas por ellos –punto de partida para el que enseña–, actividades y desafíos precisos que sirvan para canalizar esas ideas dentro de la investigación que los alumnos estén realizando en su camino de búsqueda. Tal planteamiento supone evitar la información verbal por parte del que enseña, así como las palabras correctivas: «bien», «mal» o similares; utilizando, en todo momento, ejemplos y contraejemplos que aporten continuidad a la pluralidad de respuestas escuchadas. Estas respuestas, ya correctas o incorrectas, se forman a través de un diálogo entre todos y de un diálogo interior, y deben ser recogidas –como hipótesis– desde la motivación de comprobarlas por sus propios medios para establecer conclusiones válidas. La curiosidad surge por la actualización de las necesidades de nuestros alumnos; necesidades no solamente físicas o intelectuales, sino también operativas para buscar soluciones a las dudas que se reflejan en focos concretos de las situaciones que se les plantean. Esta etapa termina cuando el estudiante comprende correctamente y es **consciente** de lo que ha aprendido.

Esta etapa subraya el carácter cualitativo del aprendizaje. El respeto a los alumnos es obligación permanente para que su originalidad y creatividad tomen forma en las estrategias de construcción/resolución de las actividades y desafíos que se les presenten. En esta etapa, el profesorado pondrá a prueba el dominio que tiene sobre el contenido del objetivo que se quiere conseguir. Un dominio imprescindible para despertar la comprensión en el que aprende.

El arte de preguntar, el método socrático, los ejemplos y contraejemplos, el respeto, la escucha, etc. son íntimos aliados de esta etapa.

Es fundamental añadir a la metodología empleada, tres acciones esenciales:

- Partir del vocabulario del que aprende.
- Respetar los pensamientos y las ideas que expresen los que aprenden.

- Provocar la autocorrección.

Es decir, de ningún modo debería el que enseña: partir de su vocabulario; indicar cómo se hace; y, corregir.

3.1 Fases de la etapa de Comprensión

La etapa de comprensión se divide en cuatro fases: INICIAR, DESPERTAR, CONDUCIR y CONCLUIR.

- INICIAR. El profesor, la profesora, la maestra, el maestro, el tutor o la persona que se encargue de la enseñanza elige una actividad/ejercicio/juego/manipulación/ observación... que le sirva de inicio para el desarrollo del objetivo marcado. Aquello que utilizemos en la fase de «iniciar» lo llamaremos «situación de despegue» (ya sea un juego, actividad, vídeo ...). Hay que partir de situaciones sencillas, pero fecundas que nos permitirán el trabajo de las siguientes fases.

Esta «situación de despegue» tiene las siguientes características:

- Todos entienden lo que hay que hacer.
- Todos lo saben hacer y pueden realizarlo.
- Todos quieren hacerlo. (Es fundamental tener en cuenta los sentimientos, las emociones, las motivaciones y los intereses de los sujetos que aprenden).

Sería posible que, para iniciar el aprendizaje de un concepto con niños de doce años haya que partir de una «situación de despegue» que podría entender cualquier niño o niña de seis años.

En estas situaciones, nuestra misión es ESCUCHAR, por lo que:

- Hay que provocar movimiento, ya sea físico y/o intelectual (es imprescindible destacar aquí el sentido neurológico de *emoción*, que significa *movimiento*, al margen de las emociones que se suscriben a los sentimientos).
- No se puede corregir al que aprende (sabe realizarlo).

- Se desarrolla la atención, la observación y la intuición.
- Se tiene que utilizar el vocabulario que los alumnos utilicen, poniendo cuidado en no usar palabras que ellos no hayan pronunciado.
- Es nuestra misión entender lo que hacen los alumnos y cómo los alumnos realizan lo que se les ha propuesto, sin imponer nada en absoluto.
- **DESPERTAR.** La misión del profesor, la profesora, la maestra, el maestro, el tutor, o la persona que se encargue de la enseñanza es ESCUCHAR. Planteará a los niños, o al sujeto que aprenda, una situación problemática, un desafío, una actividad etc. que provoque en el que aprende la necesidad de generar ideas, plantear hipótesis, indagar, investigar, buscar estrategias etc.; en definitiva, crear.

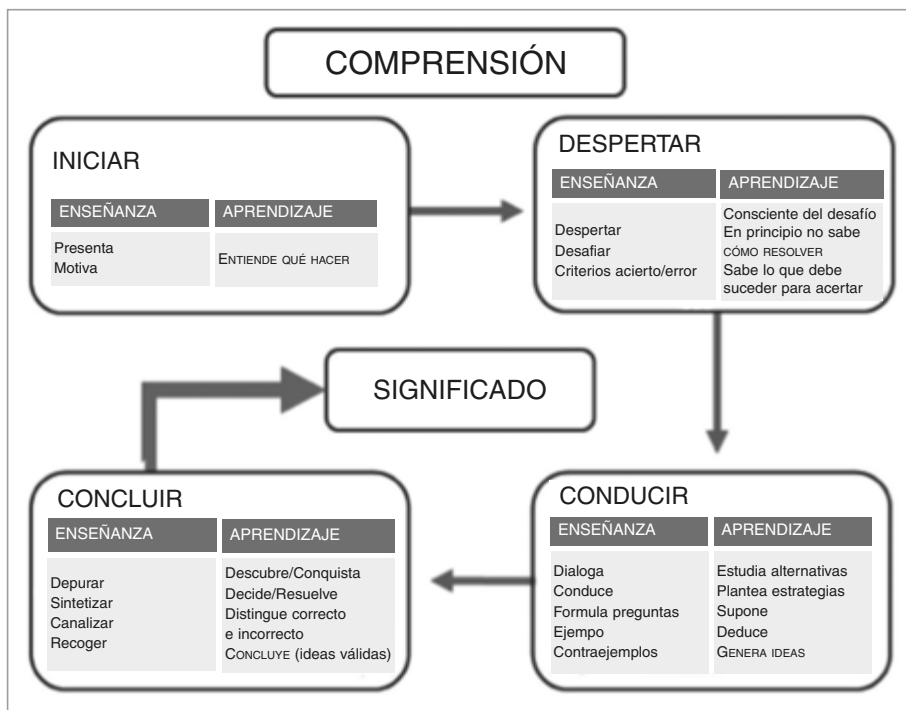
En estas situaciones:

- Se tendrá en cuenta el objetivo a conseguir.
- Se utilizarán materiales y recursos apropiados.
- Se desarrolla la atención, la observación y la intuición.
- No se puede corregir al que aprende.
- Se deben aceptar todas las ideas por absurdas que estas sean.
- Se debe utilizar el vocabulario que los alumnos usen, poniendo cuidado en no utilizar palabras que ellos no hayan pronunciado.
- Es misión del que enseña entender lo que quiere decir el que aprende, sin imponer nada.
- Se hará conscientes a los alumnos de lo que están buscando, aportando sentido al objetivo que se desea conseguir.
- **CONDUCIR.** Esta es la tercera fase, por lo que los alumnos ya han generado ideas que expresan con su vocabulario y son conscientes de lo que están buscando. El docente conduce el pensamiento de los alumnos mediante preguntas. Busca el debate y lo provoca

entre ellos. Crea ejemplos y contraejemplos adecuados para que sean los alumnos los que se autocorrijan (sabiendo en todo momento si van, o no, por buen camino), siendo el propio razonamiento –a través del diálogo y la utilización de materiales y recursos– el instrumento para la contrastación de sus ideas, aceptándolas o rechazándolas por decisión propia como fiabilidad y validez de la autocorrección. En la fase anterior, se creaban y se generaban ideas –ya correctas o incorrectas–, ahora se hace necesario filtrarlas, sugerir propuestas de verificación, de contrastación etc. De alguna manera es la fase en la que se descubre y se conquista la idea correcta, en función del objetivo. Los alumnos aprenden a escucharse, a respetarse, aprenden a argumentar, a explicar, a razonar y a exponer sus puntos de vista para recoger también lo que de estos piensan los demás.

- **CONCLUIR.** En esta fase recogeremos las ideas clave que se hayan descubierto en las fases anteriores. Dialogaremos con los alumnos para concluir juntos, **a partir de sus ideas y utilizando su vocabulario**, con el sentido y significado correcto del contenido implícito en el objetivo propuesto. Esa conclusión a la que se llegue testificará el aprendizaje de lo que nos hayamos propuesto. Es fundamental utilizar experiencias, actividades y recursos distintos a los utilizados para comprobar que se ha comprendido correctamente y se puede concluir. Los alumnos deberían aportar el significado correcto en al menos dos situaciones distintas a las empleadas, para que fortalezcan su comprensión con otros ejemplos; de esta forma, se asegurará la claridad y corrección de lo que se ha conquistado. Es la fase que termina con la **COMPRESIÓN** y enlaza con la **ENUNCIACIÓN**.

Figura 2
Fases de la etapa de Comprensión



Nota. Tomado de *La sonrisa del conocimiento*, por J. A. Fernández Bravo, 2019.

4. ETAPA DE ENUNCIACIÓN

Esta etapa comienza con las expresiones que se han recogido en la última fase de la etapa anterior. A partir y en relación *con las palabras del que aprende*, se pueden presentar ahora los nombres convencionales, símbolos y expresiones formales con las que se identifique lo que se ha comprendido.

ENUNCIAR. Adquirir el vocabulario correcto para saber cómo se expresa el significado encontrado del conocimiento anteriormente comprendido. Conocer la expresión oral y escrita –así como, en su caso– los códigos, los signos, la representación y la simbología CONVENCIONAL.

En esta etapa se conoce cómo se expresan en la materia de estudio –convencionalmente– las ideas generadas en la etapa anterior, asociando correctamente expresión y significado.

En la etapa anterior (Comprender) hemos respetado las palabras, las imágenes y los símbolos propios que los alumnos hayan utilizado libremente para exponer sus ideas. Llegados al punto en el que los alumnos han comprendido a partir de la generación mental de esa serie de ideas, se hace necesario enunciar y/o simbolizar lo que han comprendido respecto a la nomenclatura o simbología correctas: *los convencionalismos*. Este es el objetivo de esta etapa: poner nombre a lo que se ha descubierto y comprendido o enunciar con una correcta expresión científica y estructura gramatical. Por ello, la etapa anterior es muy importante y debe tener su particular evaluación para no considerar intelectualizado todo lo que en ella se ha visto, sino todo lo que en ella –ciertamente– se ha intelectualizado (Fernández Bravo, 2019, pp. 203-210).

4.1 Fases de la etapa de Enunciación

Los alumnos tienen que asociar correctamente expresión (vocabulario, símbolo, etc.) y significado (concepto):

- Reconocer el sonido del vocabulario que se asocia al concepto (audición).
- Expresar oralmente el vocabulario que se asocia al concepto (dicción).
- Leer correctamente la expresión escrita del vocabulario que se asocia al concepto (leer).
- Expresar de forma escrita el vocabulario que se asocia al concepto (escribir).
- Crear, utilizar o entender una expresión escrita, con el vocabulario que se asocia al concepto, con gramática adecuada, claro sentido y correcto significado. Así, por ejemplo, a partir del concepto *diagonal*, no podríamos aceptar la expresión: «el diagonal es una raya»; sino, por ejemplo: «la diagonal es un segmento del polígono cuyos extremos son dos vértices que no están en el mismo lado».

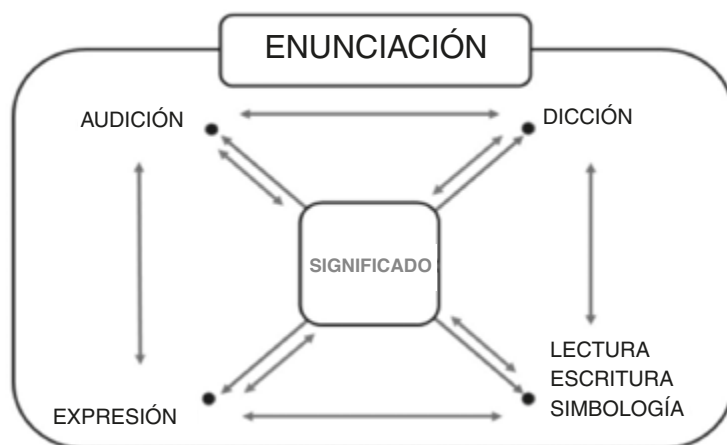
En la etapa de enunciación se distinguen cinco fases:

1. Fase de audición: Los alumnos identifican correctamente el sonido del vocabulario que se asocia al concepto.

2. Fase de dicción: Los alumnos repiten correctamente de forma oral el sonido escuchado.
3. Fase de lectura: Los alumnos observan cómo se escribe, simboliza-representa, lo que se les ha dicho y lo leen correctamente repitiendo el sonido escuchado.
4. Fase de escritura/simbolización: Los alumnos escriben/representan correctamente lo que ya saben leer.
5. Fase de expresión: Los alumnos crean, utilizan o entienden, en una expresión lingüística y científica correcta, el vocabulario indicado, con sentido y significado adecuado.

Figura 3

Fases de la etapa de Enunciación



Nota. Tomado de *La sonrisa del conocimiento*, por J. A. Fernández Bravo, 2019.

5. ETAPA DE MEMORIZACIÓN

MEMORIZAR. Actuar con la inteligencia para grabar y conservar en la mente la comprensión del significado y el enunciado del conocimiento adquirido en las etapas anteriores, reteniéndolo y recordándolo cuando se necesite de manera cognoscitiva e intelectual. Su duración respecto al pasado, como persistencia de lo que el sujeto conoce, está en función de la potencia de la consciencia que haya generado en el sujeto que apren-

de «la acción de la grabación en el presente» y por la reiteración de esos presentes.

Etapa en la que se memoriza lo que se ha trabajado en la etapa anterior, presentando actividades, en función de la edad, en las que se pueda utilizar el conocimiento adquirido, asociando correctamente la expresión con su significado.

Es la etapa en la que los alumnos mecanizan, interiorizan, adquieren destrezas y habilidades por la utilización, en situaciones conocidas y con ejemplos claros *ligados a su experiencia*, de la estrategia, el concepto o la relación comprendida con su nomenclatura y simbología correctas. Se proponen actividades para que los alumnos consoliden y memoricen el conocimiento adquirido en las etapas de *Comprensión y Enunciación*.

La función de esta etapa es interiorizar y memorizar *cómo se llama lo que ya se sabe qué es*. Por eso es importante el orden en el que se presenta. No tiene sentido memorizar el nombre de algo que no se comprende o no se le atribuye el significado correcto.

Esta etapa exige la memorización del vocabulario convencional y el significado, por lo que ofrece mecanización, ejercitación, repetición etc. Es aconsejable la variabilidad en la tipología de actividades y también el uso de juegos y materiales diversos que ayuden a la memorización que esta etapa tiene como finalidad.

Podríamos considerar aquí los clásicos ejercicios que se han hecho siempre después de una explicación. Lo que ahora cambia es que se presentan después de que los alumnos hayan comprendido y hayan asociado correctamente expresión y significado.

La exigencia marcada anteriormente de repetición, reiteración, mecanización, aunque necesaria, en modo alguno debe ser desagradable. La memoria guarda estrecha relación tanto con el pensamiento como con el sentimiento, por lo que no debemos excluir de esta etapa el aprendizaje cooperativo, la discusión, el debate, los juegos, una secuenciación atractiva en la presentación de actividades etc. Y, sobre todo, no debemos excluir la autocorrección.

El desarrollo de la memoria es esencial para el aprendizaje. Ciertamente, se hace necesario optimizar la memoria, por lo que deberíamos averiguar —en cada momento y circunstancia— (en función de la edad, el contenido, los nuevos avances tecnológicos y de desarrollo...) lo que a nuestros alumnos les conviene memorizar; para ello, la pregunta fundamental no es ¿qué deben memorizar?, sino ¿qué necesitan recordar?

5.1 Fases de la etapa de Memorización

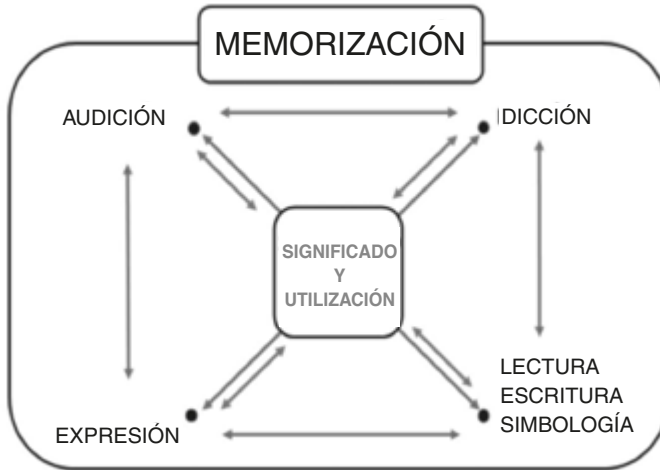
En la etapa de memorización se distinguen cinco fases:

1. Fase de audición: los alumnos recuerdan correctamente el sonido del vocabulario que se asocia al concepto.
2. Fase de dicción: los alumnos memorizan correctamente el sonido escuchado.
3. Fase de lectura: los alumnos memorizan y recuerdan cómo se escribe, simboliza-representa, lo que se les ha dicho y lo leen correctamente repitiendo el sonido escuchado.
4. Fase de escritura/simbolización: los alumnos recuerdan cómo se escriben/representan correctamente lo que ya saben leer.
5. Fase de expresión: los alumnos recuerdan como se crean, utilizan o entienden, en una expresión lingüística y científica correcta, el vocabulario indicado, con sentido y significado adecuado.

Hay que dotar a la memoria de la importancia que merece y esta es vital para el aprendizaje. Aunque la memoria es una facultad de la inteligencia no siempre utilizamos una memoria inteligente. No solo es cuestión de recordar, sino de que mis recuerdos den respuesta a lo que necesito cuando lo necesito, tomar decisiones correctas, ofrecer al pensamiento el recuerdo preciso para generar una estrategia apropiada, etc.

Los datos obtenidos durante casi treinta años de observación sobre cómo utilizamos la memoria, tanto de niños como de adultos, obligan a reflexionar sobre cómo debemos actuar para facilitar su desarrollo, teniendo en cuenta la «memoria directa» y, «la memoria indirecta»: con recursos externos e internos (Fernández Bravo, 2019, pp. 212-217).

Figura 4
Fases de la etapa de Memorización



Nota. Tomado de *La sonrisa del conocimiento*, por J. A. Fernández Bravo, 2019.

6. ETAPA DE APLICACIÓN

Finalmente, **aplicaremos** a distintas situaciones aquello que se ha memorizado, desarrollando competencias, habilidades sociales, la transferencia e interconexión del conocimiento, con el fin de que la persona se desarrolle tanto de forma científica como humanista. Esta etapa nos permite valorar el nivel de adquisición de competencias, habilidades, destrezas, etc. para el desarrollo integral de la persona.

Solo una memoria inteligente puede dar acceso al desarrollo de esta etapa.

Es la etapa que transforma el aprendizaje en saber.

El alumno, **por decisión propia**, a través de actividades propuestas por el adulto y/o encontradas en las experiencias que le presenta su vida, generaliza y aplica el conocimiento memorizado a situaciones distintas o que se diferencien en algo con las situaciones que se le hayan presentado en las etapas anteriores. Identifica lo aprendido en otras situaciones –sin que nadie se lo advierta– y lo utiliza **POR DECISIÓN PROPIA** para calcular, explicar y entender nuevas situaciones, resolver otros problemas, entender nuevos conceptos, etc. El sujeto es consciente de su aprendizaje y a mayor nivel de consciencia mejor es la aplicación.

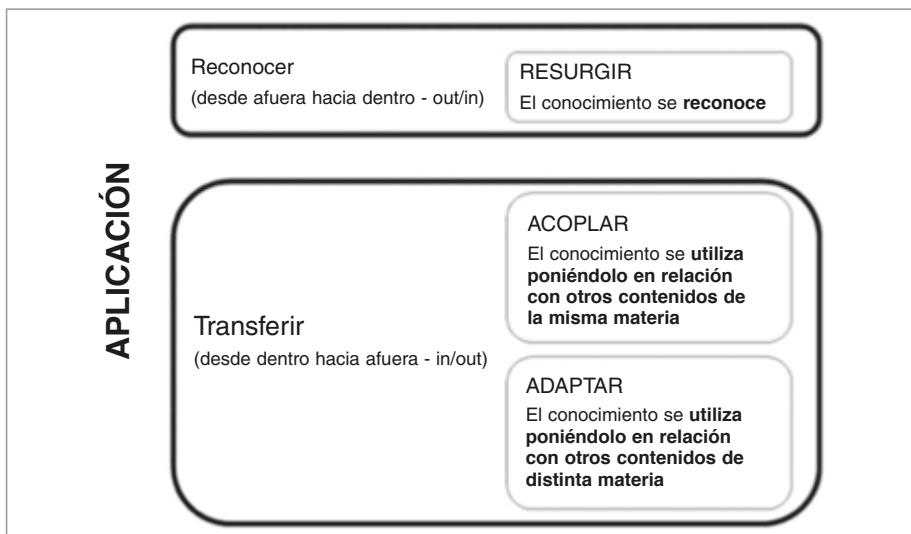
APLICAR. Abstraer y transferir, por decisión propia del sujeto que aprende, el nuevo conocimiento memorizado, apartándolo del entorno en el que ha sido aprendido y poniéndolo en situaciones diferentes a las que se hayan utilizado en su memorización, para que el sujeto pueda comprender, explicar, argumentar, demostrar, investigar, etc. otros conocimientos: de la misma materia de estudio; de otras materias diferentes; y del mundo físico, moral, intelectual, emocional y espiritual en el que vive (Fernández Bravo, 2019, pp. 220-232).

Las etapas son cíclicas. El saber obtenido por la *aplicación* de un conocimiento nos puede llevar a una etapa de comprensión para la construcción de otro nuevo. Y también, en muchas ocasiones, la etapa de *Aplicación* se desarrolla formando parte de una nueva etapa de comprensión. Otras veces, la etapa de comprensión se plantea desde un aprendizaje por inmersión, donde necesariamente los alumnos deben aplicar los conocimientos que poseen para dar sentido y significado a lo que ahora se debe aprender (obsérvese que no estamos hablando solo de conocimiento académico).

Las etapas presentadas no se pueden ver como cuatro pasos distintos sino como un *todo* ligado en el PROCESO DIDÁCTICO.

Figura 5

Fases de la etapa de Aplicación



Nota. Tomado de *La sonrisa del conocimiento*, por J. A. Fernández Bravo, 2019.

7. CONCLUSIONES

Confundimos «subir el nivel» con «adelantar contenidos». **La pregunta fundamental no es ¿cómo de bien realiza el estudiante el ejercicio que hace?, sino ¿cuánto de bien le hace al estudiante el ejercicio que realiza?** Entonces: el procedimiento es *enseñar*; el objetivo es *aprender*; y, la finalidad es *saber*. Hay que enseñar a aprender, no para «aprender a aprender», sino para «aprender a saber». Las etapas: «Comprender-Enunciar-Memorizar-Aplicar» (CEMA; Fernández Bravo, 2019), son el proceso de un método de enseñanza antropológico-ontológico que describe los pasos, que debe ofrecer y respetar el que enseña, a realizar por el que aprende. Describe el procedimiento ordenado y sistemático para la adquisición del conocimiento. Se puede aplicar, como método de enseñanza, en los procesos de aprendizaje de cualquier materia del saber y ámbito académico, pero también a cualquier realidad de vida que implique una situación de aprendizaje.

Siempre desde la doble perspectiva humanista y científica, la finalidad del método CEMA es el desarrollo integral de la persona, en todas sus dimensiones: intelectual, física, social, emocional, ética, estética y espiritual (Fernández Bravo, 2019).

Comprender es dar sentido propio al correcto significado. Exige la utilización de recursos, la experimentación real y simulada, la manipulación de materiales, la visualización de procesos a través de cualquier herramienta, y el constante diálogo que permite hablar y escuchar. El que aprende utiliza su propio lenguaje para comunicar, identificar y representar. En esta etapa se reta y se desafía; las situaciones problemáticas son estimulantes del pensamiento reflexivo (Broudy, 1992, p. 136). Se podría hacer uso: de materiales manipulativos, tecnología, del aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en problemas (Fernández Bravo y Barbarán, 2017), el método científico, debate, el aprendizaje cooperativo, el método heurístico, el aprendizaje basado en retos y problemas (Berlanger y Gilbert, 2018), la gamificación, el aprendizaje diálogo, rutinas de pensamiento (Perkins, 1998; Rirchhart, 2014), el método socrático, etc.

El «arte de preguntar» como herramienta didáctica o, lo que es lo mismo: la importancia de la comunicación a través de una adecuada formulación

de preguntas, es fundamental en esta etapa para partir siempre de las ideas del que aprende.

Todo ser humano posee un cúmulo de pensamientos, dependiendo del nivel cultural que tenga y el medio ambiente en el que se desenvuelva, pues el hombre, como ser social por naturaleza, se relaciona con los demás, se comunica de forma oral, escrita y no verbal, tiene ideas, razona, reflexiona, conoce, aprende, sabe cómo percibir lo que necesita, siente y desea. (Jara, 2012)

La acción más importante de esta etapa es desarrollar el pensamiento. «Según la lógica formal la estructura del pensamiento está compuesta de la siguiente manera: concepto, juicio, razonamiento y demostración» (Izquierdo, 2006, pp. 21-23).

En esta etapa, la misión del que enseña es **encontrar los procedimientos adecuados para facilitar al que aprende: entendimiento y comprensión.**

Enunciar, informar con precisión, rigor y claridad, del nombre, representación, simbología etc. Necesariamente después, y solo después, de que se haya comprendido: ¿son las palabras «delta», «meseta», «apote-ma», «mitocondria» ... o formalizaciones como $[\alpha / 180] \Pi (r_1 + r_2)] + [2 (r_1 - r_2)]$, el punto de partida o el punto de llegada? Para la epistemología del conocimiento, la respuesta correcta es: **siempre el punto de llegada.**

En el ámbito académico, es necesario entender lo mismo con las mismas representaciones, símbolos y expresiones «¿por qué atribuimos diferentes significados a las mismas palabras?» (Brown, 2017).

La colaboración diádica de los primeros humanos se amplió hasta las prácticas culturales de los humanos modernos, incluidas las que constituyen los símbolos y construcciones convencionales (en algunos casos situaciones simbolizadas como proposiciones) de la comunidad lingüística local, a las que debe ajustarse todo aquel que quiera ser uno de *nosotros*. (Tomasello, 2016)

En esta etapa, la misión del que enseña es **conocer el significado del concepto que se enuncie y las distintas expresiones con las que se identifica de forma lingüística, académica, científica o cultu-**

ral, con ejemplos claros de diversas situaciones que ayuden a la generalización; asociando correctamente el significado con su expresión.

Memorizar-retener-reproducir. Es la tercera etapa; guardar en el recuerdo cómo se nombra, se identifica y representa (Enunciar), lo que ya se sabe qué es (Comprender). Son técnicas, procedimientos y herramientas posibles en esta etapa: los clásicos ejercicios, canciones, novelas (Moreno-Guerrero et al., 2020), experiencias reales, Desing Thinking (DT), programas informáticos (TIC) y medios audiovisuales, gamificación, dramatización, guiñol, aprendizaje cooperativo (Berta y Hoffmann, 2020), juego de roles, etc.

En esta etapa, la misión del que enseña es **encontrar los procedimientos adecuados para facilitar al que aprende el recuerdo, acordándose de ello y teniéndolo presente.**

Aplicar los conocimientos aprendidos a multitud de experiencias, reconociéndolos en otras situaciones e incorporándolos en nuevos contenidos, para fortalecer el aprendizaje y adquirir el saber. Se pone de manifiesto la relevancia y validez de lo que se ha aprendido, desarrollando el nivel competencial del estudiante; paso final para reconocer, acoplar y transferir a otras: situaciones, contextos, ambientes, escenarios y condiciones; **siempre a partir de sus propias decisiones.** En esta etapa se podrían utilizar técnicas como: programas informáticos, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking Based Learning), el basado en competencias, el globalizado, *Scape Room*, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), etc.

El concepto de estructuras del pensamiento, el modelo de aprendizaje de una estructura a través de la adquisición, internalización y transferencia, y los principios fundamentales ... son estructuras del pensamiento, estructuras que pueden organizar y catalizar nuestro pensamiento en la enseñanza del pensamiento. (Perkins, 1986, p. 10)

En esta etapa, la misión del que enseña es **encontrar los procedimientos adecuados para facilitar al que aprende: la utilización y el empleo –por decisión propia– de lo que ha aprendido; sobre el**

mismo u otro concepto relacionado con la materia de estudio, de otra materia o de la vida real.

Las etapas «Comprender-Enunciar-Memorizar» dan sentido a lo que entendemos por APRENDER. Pero eso solo no es suficiente, hay que pasar del «aprender» al SABER, y esto se consigue con la etapa «Aplicar», en la que se desarrollan habilidades, destrezas y competencias que contribuyen a «saber hacer» y transferir lo conocido mediante un aprendizaje inteligente.

El método CEMA favorece la igualdad de oportunidades y la equidad, reconociendo la atención a la diversidad desde una diversidad de atenciones. Busca resultados de un saber cuya intención es el desarrollo integral de la persona. No puede seguir trascendiendo la obsoleta diferenciación social y clasista entre «los de ciencias» y «los de letras». El pensamiento es UNO; es función de la escuela unir los dos hemisferios cerebrales y no separarlos. Los gustos determinarán la selección de caminos: unos llegarán al saber a través de las ciencias; otros, a través de las letras; y, otros, a través de ambas. Ese saber nos hará:

- más inteligentes, y
- mejores personas.

y contribuirá, sin duda, a crear un mundo mejor.

Las etapas de *Enunciación* y *Memorización* son habituales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El libro de texto es un claro ejemplo de ellas, como lo es la acción habitual registrada como clásica, del que enseña hacia el que aprende. La memoria es una facultad superior de la inteligencia «¿la memoria no resuelve al menos el problema de la continuidad en el tiempo?» (Turner, 2009). En la enseñanza, para las etapas de *Comprensión* y *Aplicación* las personas **serán insustituibles**, ya sea desde una modalidad a distancia, *online*, presencial, semipresencial o... Con la información y los medios que hoy tenemos, cualquier persona, más o menos preparada, podrá aproximarse a las etapas de *Enunciación* y *Memorización*. Pero será necesario recurrir a un docente vocacional y profesional para abordar con éxito las etapas de *Comprensión* y *Aplicación*. Son etapas que, por su entramado académico, pedagógico

y educativo, requieren de una buena formación y un claro entendimiento. La etapa más difícil de preparar para el que enseña es la etapa de *Comprensión* y, sin embargo, debe ser la que más fácil le resulte al que aprende.

Como ya se ha expresado anteriormente, en el desarrollo de la intervención educativa el orden de presentación de las etapas para el que aprende, es inalterable: Comprender-Enunciar-Memorizar-Aplicar. Sin embargo, conviene distinguir lo que presentamos del cómo lo preparamos y, desde el diseño educativo, cuando el que enseñe se disponga –a priori– a preparar la clase, plantear estrategias, proponer actividades, acomodar recursos y organizar contenidos, el orden que deberá respetar para esa elaboración, será: Enunciar-Memorizar-Aplicar-Comprender. Esto significa que, para la preparación, empezaremos por: conocer el significado del concepto que se enuncie y las distintas expresiones con las que se identifica de forma lingüística, académica, científica o cultural, con ejemplos claros de diversas situaciones que ayuden a la generalización; después, buscaremos procedimientos, ejercicios y actividades para proponer al que aprende en la etapa de Memorización; para decidir, posteriormente, actividades que podamos ofrecer en la etapa de Aplicación; por último, buscaremos todo aquello que nos permita desarrollar con el que aprende la etapa de Comprensión.

Los materiales y recursos que existen a disposición de la enseñanza, ya conocidos o desconocidos, y los que no existen –porque surgirán en el futuro–, tendrán que pasar por un proceso de selección en función de la etapa en la que estemos trabajando. Así, por ejemplo, no se podrá utilizar en la etapa de Comprensión ningún material o recurso que incorpore vocabulario específico sobre lo que se está trabajando. Ese vocabulario se utilizará necesariamente en la etapa de Enunciación, después –y solo después– de que se haya comprendido. El uso de materiales es más que necesario, pero para que sea fructífero hay que conocer con claridad lo que se quiere obtener con su utilización.

No podemos confundir los métodos de enseñanza con los modelos de aprendizaje. Como no podemos confundir las metodologías con las personas que las utilizan; ya sea con una u otra metodología,

hay personas que te alejan del conocimiento por su manera de presentar las cosas, y personas que te acercan la ilusión en la que necesitas confiar para conseguir el objetivo. La única metodología fiable dentro de cualquier paradigma educativo es la vocación. (Fernández Bravo, 2021)

A nuestra sociedad, al mundo entero y al sentido común, le debería interesar no solo lo que sabemos y cómo lo sabemos, sino lo que con nosotros hace el saber y lo que con el saber hacemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlanger, I., y Gilbert, T. (2018). Du matériel et des activités de manipulation pour soutenir un apprentissage constructif des fractions et des opérations sur les fractions de 10 à 14 ans. En *Dans Actes du colloque Copirelem, Épinal* (pp. 97-116).
- Berta, T., y Hoffmann, M. (2020). Cooperative learning methods in mathematics education – 1.5-year experience from teachers’ perspective. *Annales Mathematicae et Informaticae*, (52), 269-279. <https://doi.org/10.33039/ami.2020.12.002>
- Broudy, H. (1992). *Filosofía de la educación. Análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna*. Noriega Editores.
- Brown, B. (2017). *Thoughts and Ways of Thinking: Source Theory and Its Applications*. Ubiquity Press.
- Fernández Bravo, J. A., y Barbarán Sánchez, J. J. (2016). Impacto de la invención de matemáticos en la metacognición. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 18(1-2), 157-178. shorturl.at/IMPSU
- Fernández Bravo, J. A. (2019). *La sonrisa del conocimiento*. Editorial CCS.
- Fernández Bravo, J. A. (2021). *Enseñar desde el cerebro del que aprende*. Grupo Mayéutica.
- Izquierdo, E. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Pixeles.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66.
- Moreno-Guerrero, A., Rondón García, M., Martínez Heredia, N., y Rodríguez-García, A. (2020). Collaborative Learning Based on Harry Potter for Learning Geometric Figures in the Subject of Mathematics. *Mathematics*, (8). <https://doi.org/10.3390/math8030369>

- Perkins, D. N. (1986). Thinking Frames. *Educational leadership*, 43(8), 4-10.
- Perkins, D., Tishman, S., y Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- Rirchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Tomasello, M. (2016). A Natural History of Human Thinking, 2(1), 59-64. *Journal of Social Ontology*, 2(1), 59-64. 10.1515/jso-2015-0041
- Turner, M. (2009). *The Scope of Human Thought*. National Humanities Center.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Fernández Bravo, J. A. (2022). Misión, visión y valores del método CEMA: Comprender, Enunciar, Memorizar y Aplicar. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 123-144.

Universitarios, entre la interculturalidad y el cuidado del ambiente: representaciones y comportamiento (estudiantes del CES Don Bosco, curso 2020/2021)

University students, between interculturality and caring for the environment Representations and behavior (CES DON BOSCO Students, Course 2020)

SABINO DE JUAN LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR EN EL CES DON BOSCO

MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO

DOCTORA EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESORA EN EL CES DON BOSCO

Resumen

El objeto de este *paper* es la exposición de los resultados de un proyecto de investigación, realizado en el curso académico 2020/2021 sobre conocimientos, actitudes, valores y comportamientos con relación a la sostenibilidad medioambiental y la interculturalidad en un grupo de estudiantes del CES Don Bosco, Madrid, juntamente con los estudiantes de otras instituciones universitarias de europeas de la red Euro IUS (IUSVE, IUSTO, JABOC, UPS, EUSS). La exposición se restringe a los resultados del CES Don Bosco. Para la aplicación del cuestionario se utilizó una plataforma en internet en la que se había habilitado, a la que accedían los estudiantes, a los que se había enviado previamente la contraseña necesaria para el acceso al ser restringido. Los resultados obtenidos posibilitaron el conocimiento de los niveles de los factores analizados, conocimientos, comportamientos y perspectivas con relación a ambos tópicos, así como el establecimiento del estado de estos con relación al resto de las instituciones. Finalmente se indican algunas líneas relacionadas con la educación en la ciudadanía ecológica.

Palabras clave: representaciones, estilos de vida, sostenibilidad e interculturalidad, cultura, educación ecológica, ciudadanía ecológica.

Abstract

The purpose of this paper is to present the results of a research project carried out in the year 2020/2022 about the knowledge, attitudes, values and behaviours regarding the environmental sustainability and interculturality in a group of students from CES Don Bosco (Madrid), together with students from other European university institutions that take part of the Euro IUS network (IUSVE, IUSTO, JABOC, UPS, EUSS). However, the results displayed here focus on the CES students. The questionnaire was implemented through an online platform with restricted access, so that participants had to use a password. The results measure the factors analysed, thus highlighting the participants' knowledge, behaviours and prospects both on their own and in contrast with those from the rest of the institutions involved in the project. Finally, it is established a relationship between results and education for ecological citizenship.

Keywords: representations, lifestyles, sustainability and interculturality, culture, ecological education, ecological citizenship.

1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

El desarrollo sostenible y la interculturalidad son dos problemas globales que comprometen actualmente tanto la supervivencia del planeta como la convivencia de los humanos. El carácter global viene mostrado comenzando por la Organización de las Naciones Unidas, por ejemplo, en la Agenda 2030, pasando por los compromisos de adhesión de los Estados, pasando por las políticas de todo tipo de organizaciones. Aunque cada uno de los dos problemas tenga su identidad específica por su ámbito o las causas que lo originan, no se puede decir que sean tan independientes que se puedan afrontar ni solucionar independientemente.

La interculturalidad se propone fundamentalmente como un cambio en la gestión de la diversidad: sustituye una perspectiva estática del multiculturalismo por otra perspectiva mucho más dinámica, al tener en cuenta el contexto personal y las relaciones propias de la diversidad, de forma distinta a como lo puedan hacer otros modelos como, por ejemplo, el multiculturalita (Vertovec y Wessendorf, 2010).

En el paradigma multiculturalista, que ha dominado las recientes décadas como respuesta al problema de la conciliación de la unidad y diversidad cultural en el debate sobre el igualitarismo de la relación entre las culturas de la diversidad, se mantiene la inclusión de las minorías (inmigrantes) en la vida ordinaria, aceptando sus diferencias y reconociendo sus costumbres propias, religión y lenguaje, lo que da lugar, por otra parte, a su separación de la sociedad (Crowder, 2013).

Como consecuencia de las limitaciones puestas de manifiesto por la posición multiculturalista –como el mantenimiento de las culturas separadas, apartadas las unas de las otras y aparte de la mayoría convencional, con la consiguiente fragmentación de la sociedad, excesos de determinados grupos– se presenta la integración cívica como la única herramienta que limite lo que se puede llamar multiculturalismo sin límites. En esta línea estaría también la creencia y convicción de que, en el conjunto de la diversidad compleja, la tolerancia necesita ser limitada (Zapata-Barrero y Triandafyllidou, 2012).

Ello da origen a la búsqueda de un cambio de paradigma, donde la mayoría de los principales pilares del modelo multiculturalista permanecen,

pero con el surgimiento de una conciencia de que la aceptación de las diferencias consecuencia del principio de igualdad no se pueden defender sin la exigencia de una justificación. Se busca un modelo que no sólo limite los excesos del multiculturalismo, sino que enfatice los aspectos comunicativos dentro de la diversidad, a favor de la unidad. Sería un modelo que facilitara la pertenencia mutua, la interacción, que facilitara, no solo la diversidad, sino el vivir en la diversidad.

El modelo que respondería a estas exigencias sería el de la interculturalidad. El término enfatiza el hecho de que los agentes intercambian su cultura (entendido en un sentido amplio, como cosmovisión) a través de la interacción. El modelo intercultural enfatiza los aspectos comunicativos dentro de la diversidad, que también pertenece a la unidad. Desde esta perspectiva el «espíritu de ciudadanía» describe un conjunto de prácticas que integran contratos de integración, clases, experiencias de ciudadanía, adquisición de lenguaje del país huésped y aprendizaje de la historia, normas e instituciones (Meer et al., 2015).

Por lo que se refiere a la sostenibilidad, es sabido que es un tema de creciente preocupación, inmediatamente, a partir de los tiempos de postguerra con su punto de inflexión en el *Informe Our Common future*, del premier noruego Gro Harlem Brundtland, presidente de la Comisión Mundial del Medioambiente y Desarrollo (World Commission on Environment and Development, WCED), instituida en el 1983, formulando la primera guía para el *desarrollo sostenible*, todavía hoy válida. El informe *Brundtland*, como es conocido, constataba que los puntos críticos y los problemas globales del ambiente son debidos esencialmente a la gran pobreza del sur en el mundo y al modelo de producción y de consumo en el norte. El informe ponía de manifiesto la necesidad de diseñar una estrategia que integrara las exigencias del *desarrollo* y del *ambiente*. Esta estrategia, definida como «desarrollo sostenible» (*sustainable development*) es de plena actualidad y de uso común.

Con el paso del tiempo, la conciencia del significado de la sostenibilidad, y de los principios y acciones que implica, se ha incrementado en organizaciones internacionales, en los gobiernos y en los ciudadanos. Cada vez, se hace sentir más la necesidad de una gestión responsable para el desarrollo sostenible, lo que está dando lugar a un represamiento de la relación del

hombre con la naturaleza, el repensamiento y reexamen de la naturaleza, de la actividad y de las modalidades de relación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales, adoptados por las Naciones Unidas en 2015, constituyen como una llamada universal a la acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y garantizar que, para 2030, todas las personas disfruten de paz y prosperidad. Los 17 ODS están integrados: reconocen que la acción en un área afectará los resultados en otras, y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad social, económica y ambiental. Los países se han comprometido a priorizar el progreso de aquellos que están más rezagados.

Al no ser problemas ni de tipo local ni nacional, sino globales, se requieren unas implicaciones también de tipo global; pero hay que reconocer que, sin el compromiso, no sólo de los estados sino de los ciudadanos, estos movimientos están abocados al fracaso. En nuestra investigación se quiso constatar el nivel de implicación de los estudiantes universitarios de un grupo de instituciones universitarias en estos problemas. En relación con ambos problemas, se trataba de una investigación desde sus percepciones (lo que percibimos, lo que ignoramos; lo que notamos o indiferencia), los conocimientos (lo que consideramos verdadero o falso); los valores: lo que consideramos correcto o incorrecto, bueno o malo, deseable o indeseable, apropiado o incorrecto, normal o anormal; las actitudes y comportamientos: nuestras disposiciones mentales y afectivas, nuestro estado de ánimo; nuestra perspectiva cargada de sentimiento o emoción.

2. MÉTODO

2.1 Sujetos

Participaron en el estudio 538 alumnos de los 924 matriculados. El 58,2 % de los que terminaron el cuestionario suponen un total de 196 estudiantes. Este número constituye el 58 % de los estudiantes que cursaron sus estudios durante el curso 2020/21 en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía.

La edad de los estudiantes (por fecha de nacimiento) se distribuía en los siguientes rangos: nacidos entre 1979 y 1995, 15 estudiantes (7,65 %); 1995

y 1999, 76 estudiantes (38,77 %); 2000 y 2002, 105 estudiantes (53,57 %). El grupo mayoritario correspondía a los que pertenecientes al último rango (los nacidos entre 2000 y 2002).

En cuanto al género, en el grupo, 170 eran mujeres (86,73 %) y 26 eran hombres (13,27 %).

Los estudiantes participantes estaban distribuidos en los siguientes cursos: Educación Infantil, 69 (35,20 %); Educación Primaria, 83 (42,34 %); Educación Social 23 (11,74 %); Pedagogía, 21 (10,72 %).

2.2 El cuestionario

El cuestionario constaba de dos apartados, uno por cada tema objeto de investigación: sostenibilidad medio ambiental e interculturalidad. A su vez, cada tema se subdividía en cuatro secciones, una para cada dimensión de la investigación de cada tema: comportamientos, conocimientos, valores y actitudes. Cada sección se componía de entre 4 y 7 ítem, 22 para la sostenibilidad, y 13 para interculturalidad. Hay que añadir 13 ítems más relativos a datos sociométricos con los que se recogía información sobre edad, nacionalidad propia y de los miembros de la familia nuclear, grados cursados, situación sociolaboral y estancia en país distinto.

El contenido de los ítems había sido validado por el grupo de profesores investigadores, integrado por seis profesores, dos por cada una de tres instituciones participantes en la investigación de diferentes países: Italia y España.

El formato de la pregunta elegido para los ítems de actitudes y conocimientos era de una escala de 1 a 4: (1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho). Con relación a la sección de comportamientos, se usó el formato de respuesta binaria de sí y no.

Los cuestionarios se habilitaron en una plataforma *online* del 5 enero al 15 de marzo de 2020, enviando a los estudiantes un *password* para el acceso al sitio al ser restringido, para la participación voluntaria y anónima.

2.3 Análisis de datos

El análisis de los datos sociodemográficos se basó en el cálculo de valores de frecuencia y porcentaje.

En cuanto a los datos del resto del cuestionario, se utilizaron los siguientes procedimientos: cálculo de valores de frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a cada ítem y media y desviación estándar para cada dimensión.

Todos los procedimientos estadísticos se realizaron con el software de análisis de datos *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 24.

Como ya se ha indicado, en la presente exposición sólo se hace referencia a los resultados relacionados con el grupo de estudiantes de una de las instituciones participantes, el CES Don Bosco, Madrid, aunque ocasionalmente se haga referencia a los resultados en el resto de las instituciones. Habría que añadir también que el análisis no abarcará a toda la información recibida en las respuestas a todos los ítems del cuestionario, sino que nos limitaremos al análisis que hemos considerado más significativo para el objetivo de la investigación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE DATOS

3.1 Sostenibilidad medio ambiental

3.1.1 Comportamientos

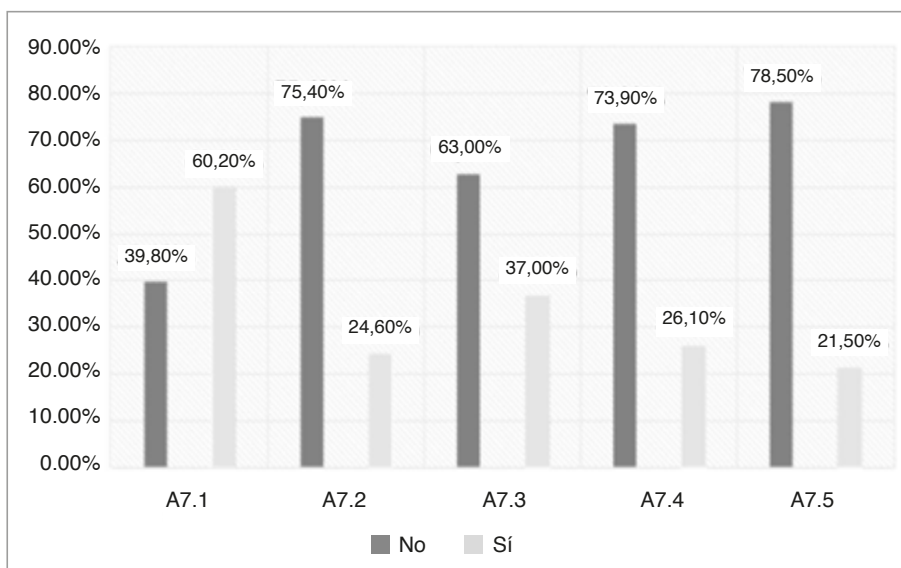
Los comportamientos objeto de investigación eran un conjunto de acciones cuyo objetivo es el cuidado o la protección del medio ambiente, y dos acciones específicas, el reciclaje y los comportamientos en el ámbito económico con particular referencia a la sostenibilidad económica.

Con relación a la sostenibilidad económica, el sondeo se llevaba a cabo a través de una serie de cuestiones de tipo hipotético, pero cuyas respuestas reflejaran los comportamientos reales. ¿Estarías dispuesto –decía– a pagar un precio más alto por determinados productos elaborados conforme a una normativa respetuosa con el cuidado del medio ambiente, productos sostenibles, que por otros equivalentes que no habrían tenido en cuenta tales exigencias? Y se enumeraban los siguientes productos: A7.1 productos alimenticios locales, A7.2 detergentes biodegradables, A7.3 medios de transporte (bici, autobús, motos), A7.4 turismo local compatible con el medioambiente, A7.5 productos informáticos ecológicos (monitores,

impresoras ecológicamente sostenibles). Como en el resto de los casos, los productos elegidos entran dentro del consumo ordinario en diversos órdenes de la vida de un joven universitario: limpieza, medios de transporte, turismo, estudio y alimentación.

La figura 1 del ítem A7 muestra los resultados obtenidos.

Figura 1
A7, sostenibilidad económica



En el primer caso (A7.1), la tasa del «No» está muy por debajo del «Sí», 39,8 % y 60,2 % respectivamente. En el resto, el porcentaje a favor del «No» es muy superior de forma muy notable: detergentes biodegradables. En el caso A7.2, 75,4 % «No», 24,6 % «Sí»; medios de transporte (bici, autobús, motos), A7.3, 63,0 % «No», 37,0 % «Sí»; turismo local compatible con medioambiente, A7.4, 73,9 % «No», 26,1 % «Sí»; productos informáticos (monitores, impresoras.), A7.5, 78,5 % «No», 21,5 % «Sí».

La sostenibilidad económica está muy unida al compromiso adquirido por la empresa de impulsar acciones orientadas a preservar el medio ambiente, lo que implica desde el uso de energías verdes, la transparencia y la sostenibilidad, hasta generar un impacto positivo en las comunidades. Las empresas que asumen este compromiso de sostenibilidad ambiental tienen que asumir también los costos que hay tener en cuenta

como son: el costo de producción (si estoy usando insumos más caros que sean «verdes»); los costos laborales (todo tipo de beneficios que se otorguen al personal, dando por sentado que los sueldos ya son adecuados), los costos de oficinas o áreas dedicadas específicamente a cuestiones de RSC, los costos de implementación y mantenimiento de sistemas de gestión ambiental, y los costos de certificaciones, capacitación y entrenamiento para RSC. En todos los casos, un costo de tipo económico, que tendrá que asumir también los mercados.

El crecimiento de la conciencia y de un compromiso creciente por parte de todos está llevando a la necesidad de escoger o incorporar entre los proveedores a aquellas empresas mayormente comprometidas o que cuenten con certificaciones en responsabilidad social.

Como hemos visto, tan sólo en un caso el porcentaje del «Sí» (A7.1, 60,20 %) es más alto que el del «No» (39,80 %), lo que significa que tan sólo en ese caso estarían dispuestos a asumir las consecuencias que un compromiso con la sostenibilidad implica. Las bajas de tasas indicativas de la disponibilidad a participar en la RSC indicarían, cuanto menos, el menor valor dado a la sostenibilidad económica con relación a la sostenibilidad medioambiental. Y, sin embargo, la necesidad de la conservación del medio ambiente y protección del medio ambiente no puede prescindir de la sostenibilidad económica.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, estos indican el grado de participación de los encuestados en esta conciencia y tipo de compromiso: los datos indicarían la tarea que queda y el camino por andar en los encuestados.

3.1.2 Conocimiento medio ambiente

Un segundo componente del que se quería saber en la investigación era el conocimiento que los participantes poseen sobre la sostenibilidad y el medio ambiente.

Antes de nada, es preciso tener en cuenta que, cuando se habla de conocimiento, aquí se está hablando de la información relativa al medio ambiente, a un conjunto de cuestiones o temas sobre el mismo, como son la sostenibilidad y medio ambiente en sí, incluido el aire, el agua, la tierra y los hábitats de los animales y de las plantas; otras cuestiones se

refieren a las formas de contaminación como las emisiones, la radiación, el ruido; y, finalmente, el conocimiento de las políticas, planes, leyes sobre el medio ambiente.

El conocimiento del que se habla no es, por tanto, el conocimiento científico en sí cuanto la información relativa a la regulación procedente de organizaciones, instituciones, asociaciones comprometidas con la sostenibilidad, protección o cuidado medio ambiental. Entre otros lugares, se puede encontrar en *El Reglamento de Información Ambiental* de 2004 que proporciona acceso público a la información ambiental en poder de las autoridades, que deben poner a disposición la información medioambiental de forma proactiva; los ciudadanos, por su parte, tienen derecho a solicitar la información medioambiental a las autoridades¹.

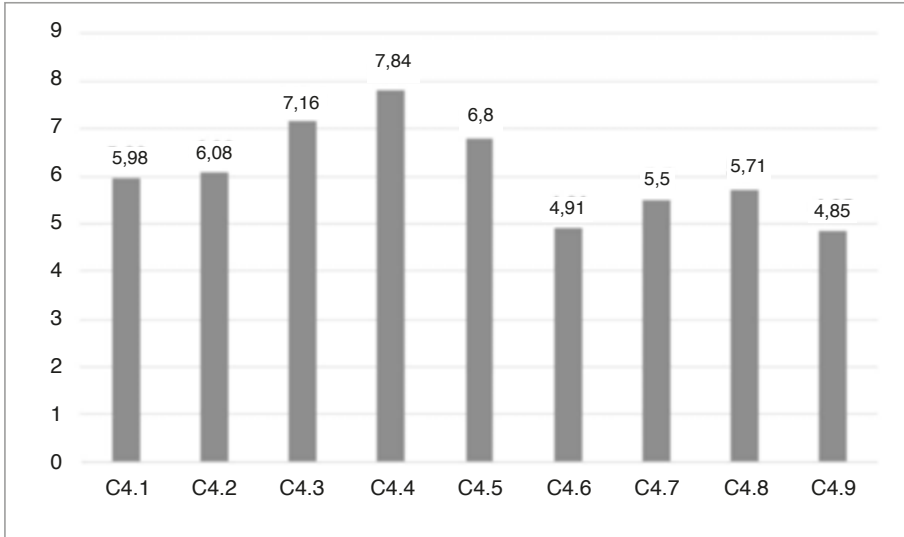
Se analizarán las siguientes cuestiones con relación a este tema del conocimiento: importancia que dan los encuestados al conocimiento; en segundo lugar, ser verá el origen del conocimiento que tienen; en tercer lugar, se investiga el conocimiento que tienen con relación a áreas específicas; dentro de este ámbito específico, se muestran los resultados sobre conocimientos particulares que tienen de la sostenibilidad o de las políticas relativas a la misma.

En la investigación se hacía referencia a tres aspectos del conocimiento: al origen del mismo (media, personas, web), a las áreas de referencia de tales conocimientos (biodiversidad, ecosistema, sostenibilidad ambiental). Nos referimos al conocimiento de las dos últimas:

- **Conocimiento de áreas específicas:** se investiga el conocimiento general relativo a áreas específicas, para lo que, en una escala de 1 a 10, se pide que hagan una valoración del conocimiento que creen que poseen en torno a los términos o locuciones: C4.1 biodiversidad, C4.2 luchas de las especies, C4.3 ecosistema, C4.4 cambio climático, C4.5 sostenibilidad ambiental, C4.6 economía circular, C4.7 migraciones ambientales, C4.8 responsabilidad social de la empresa, C4.9 capital natural.

¹ Directiva 2003/4/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 28 de enero de 2003 relativa al acceso del público a la información medioambiental y por la que se deroga la Directiva 90/313/CEE del Consejo.

Figura 2
C4, conocimiento áreas específicas



En la *figura 2* se muestran los valores medios para cada concepto. Como se puede observar, no hay ningún valor por debajo de 4 ni por encima de 8. El valor más alto es 7,84 para cambio climático, y el más bajo, 4,85 para capital natural. Entre ambos extremos se comprenden el resto de los valores: 7,16 para ecosistema (C4.3), 6,8 para sostenibilidad ambiental (C4.5), 6,08 para luchas de las especies (C4.2), 5,98 para biodiversidad (C4.1), 5,71 para responsabilidad social de la empresa (C4.8), 5,6 para migraciones ambientales (C4.7), y 4,85 para economía circular (C4.9).

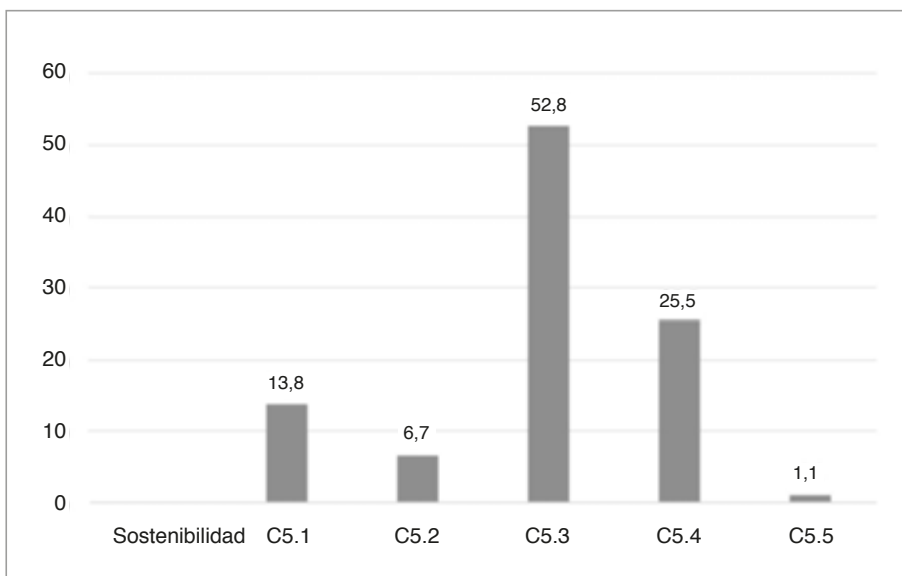
Al conocimiento de la mayoría de los conceptos se le asigna un valor por encima de 5, y, solo al de dos conceptos (economía circular, capital natural) se le asigna un valor menor a 5. Sin estar al nivel de insuficiencia si se toma el 5 como referencia, tampoco se puede decir que sean muy satisfactorios, ya que tan solo dos llegan al 7, o sea, serían ligeramente notable los conocimientos referidos al cambio climático y al ecosistema. Las dos áreas, ecosistema y cambio climático son también las más presentes en los *mass media*, sobre todo en televisión y prensa, medios que son reconocidos como las principales fuentes de información por los participantes.

Si comparamos estos datos con los del resto de las instituciones, es válida la última apreciación: las tasas más altas se corresponden con los términos

que se inscriben en el significado del medio ambiente, en cambio, son más bajas las relacionadas con la sostenibilidad económica, como muestran las medias de cada institución: 7,16 y 5,7 EUSS; 7,32 y 5,07 IUSTO; 7,31 y 5,35 IUSVE; 7,10 y 5,73 JABOK; 7,03 y 4,92 para UPS.

• **Comprensión de «sostenibilidad»:** otro concepto a través se quería saber el nivel de conocimiento era el concepto de «sostenibilidad» de los encuestados con referencia a unos descriptores que se ofrecen del mismo: C5.1 conservar los recursos naturales; C5.2 no alterar el medioambiente; C5.3 no producir daños permanentes al medio ambiente; C5.4 ecosistemas, especies o recursos naturales; C5.5 satisfacer necesidades del presente sin comprometer las de generaciones futuras.

Figura 3
C5, sostenibilidad



El término «sostenibilidad» es un término de extensión y fama mundial, un término que expresaría la globalización del momento presente. Cuando se habla de sostenibilidad, se suele hacer desde una triple perspectiva: económica, social y medioambiental. La encuesta que estamos trabajando arroja mayor conocimiento de la sostenibilidad del medio ambiente que de la sostenibilidad económica, ámbito reservado a entornos más pequeños y selectos (no nos hemos referido a la sostenibilidad social).

Con relación a la sostenibilidad ambiental, quizás se esté produciendo un uso abusivo suponiendo que todos entienden lo mismo a lo que se está refiriendo. En el ítem presente nos referimos a esto: queremos saber si los encuestados comparten una idea sobre la sostenibilidad ambiental (o es más una suposición), y si de alguna manera tendrían un conocimiento de lo que es fundamental en el concepto de «sostenibilidad».

Con relación al grupo que analizamos, en el CES Don Bosco nos encontramos los siguientes resultados: un 13,8 % optaba por entenderla como «conservar los recursos naturales»; una tasa inferior, un 6,7 %, lo entendía como «no alterar el medio ambiente»; un 58,8 % se identificaba con la comprensión del término como «no producir daños permanentes al medio ambiente, ecosistemas, especies o recursos naturales»; y un 25,5 % como «satisfacer necesidades del presente sin comprometer las de generaciones futuras». Un margen de un 1,1 % no se identificaba con ninguna de las alternativas ofrecidas.

En primer lugar, habría que hacer la observación de que el significado último, el de C5.4, es la que expresa la forma como es entendida por la ONU.

Para valorar estos resultados y su alcance, habría que decir que hay una coincidencia con los resultados en el resto de las instituciones, una polarización en la 3 y 4, variando sólo la diferencia: como para el CES Don Bosco, para el IUSTO hay una la diferencia amplia. IUSTO, 53,2 % y 27,6 % respectivamente para 3 y 4. En otras dos instituciones, la franja de diferenciación es más estrecha, pero significativa todavía: IUSVE 47,3 % y 35,7 %; EUS 29 % y 39 %. Pero para el JABOK y la UPS las tasas de identificación con una y otras son casi iguales: 34,1 %, 37,8 % (JABOK) y 36,7 %, 39,9 % (UPS).

3.1.3 *Prospectiva medio ambiente*

Las perspectivas ante la protección/cuidado del medio ambiente en cuanto actitud de los encuestados ante el futuro constituyen el tercer núcleo en torno al cual expondremos los resultados de nuestra investigación.

La prospectiva se podría entender como una referencia al futuro con la intención de conocerlo o de actuar sobre él anticipadamente mediante la proyección de datos del presente. De alguna manera implica un análisis de una situación, una realidad con el fin de explorar o predecir el futuro.

En función de esta acepción, la prospectiva desde la perspectiva clásica implica tres componentes (Rosenberg y Hovland, 1960): cognitivo, afectivo y conativo (comportamental; Lamberth, 1980). Estos componentes, en algunos modelos, aumentan a cuatro. Es el caso del modelo de Fishbein y Ajzen (1975): el cognitivo (las creencias y opiniones), el afectivo (sentimientos y evaluación), el conativo (las intenciones conductuales), y la conducta (conducta observada a través de los actos).

Por el componente conativo-conductual (comportamental) se entiende la predisposición o la intención para actuar, manifestado en la orientación de la acción de una manera determinada ante un objeto o sujeto Eagly y Chayken (1993). Por lo tanto, es una tendencia, una inclinación para actuar, resultado de la cognición y el afecto que sólo se deduce a través de respuestas manifiestas y observables.

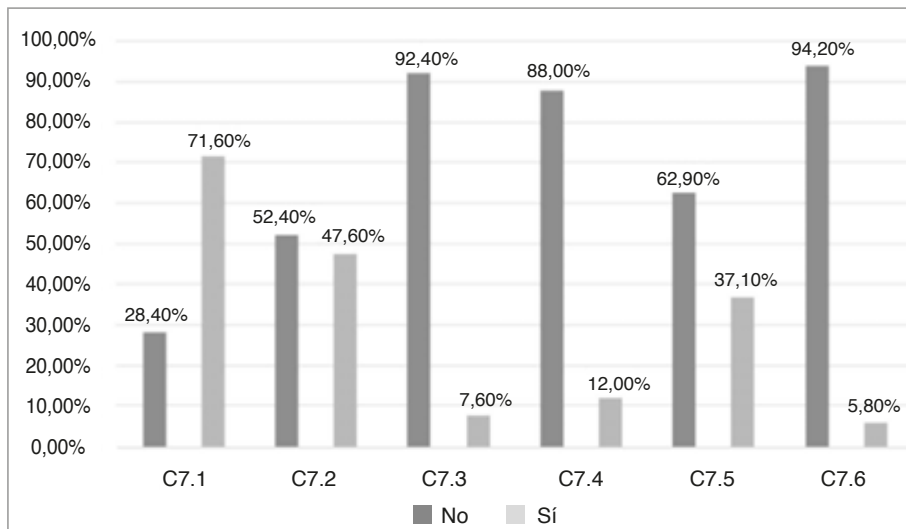
En la investigación se estudiaban, junto con los conocimientos y comportamientos a los que nos hemos referido, las actitudes y los valores. Nos referiremos a ambos conjuntamente en la prospectiva.

En la investigación fueron objeto de estudio los problemas ante el medio ambiente, la posibilidad de la solución, los recursos (educación), y los sujetos como agentes de la activación de las soluciones. Aquí nos referiremos a la prospectiva ante los problemas medioambientales, los recursos, y los sujetos de las soluciones.

• **Prospectiva problemas medio ambientales:** en primer lugar, nos referiremos a la prospectiva ante los problemas relativos al medio ambiente tratando de investigar la opción/valoración de los encuestados de la urgencia de actuar ante determinados problemas medioambientales: C7.1 protección de los mares y de las aguas, C7.2 lucha por la limpieza del aire, C7.3 protección del suelo, C7.4 lucha contra el desperdicio de los alimentos, C7.5 protección de la diversidad de las especies animales y/o plantas, C7.6 lucha contra la cría intensiva de aves/animales (granjas de aves, animales) A la pregunta por la urgencia de la actuación se pide simplemente la respuesta de sí, no. Se pedía la respuesta con un «Sí» o «No».

La *figura 4* muestra los resultados.

Figura 4
C7, prospectiva ante problemas medioambientales



Para el 71,6 %, C7.1 es el problema de mayor urgencia; le siguen C7.2, para el 47,6 %, y, C7.5, para el 34,5 %; muy por debajo están las tasas de la valoración de la urgencia del resto de los problemas: C7.3, para el 7,1 %, C7.4, para el 12,2 %, y 5,8 para C7.6.

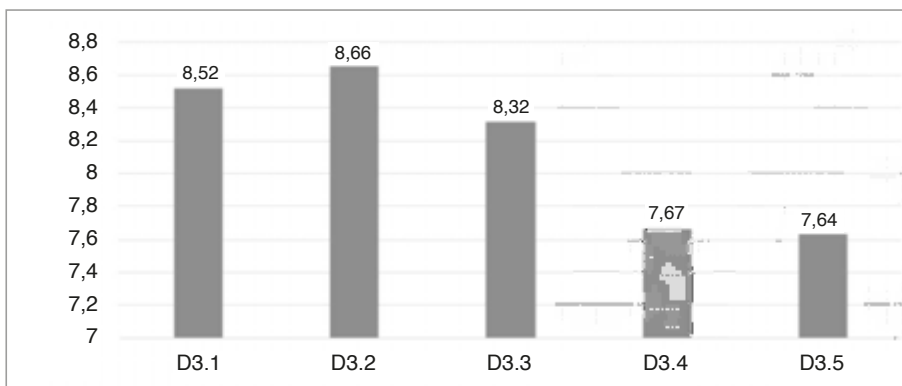
Llaman la atención las bajas tasas para C7.3 (protección del suelo), C7.4 (contra el desperdicio de alimentos), C5.6 (contra la cría intensiva). Se podría pensar que esta infravaloración de solucionar estos problemas pueda proceder del bajo conocimiento del problema o la infravaloración del problema. Sobre la importancia del conocimiento en estos problemas, se preguntaba en ítems anteriores: en el ítem A2.6, un 93,2 % lo consideraba importante frente a tan sólo 6,8 que no; en el ítem C4.1 se investigaba el conocimiento de biodiversidad, con una valoración de 5,5 sobre 10. Sobre la importancia del problema, cabría preguntarse si los datos reflejan la conciencia del problema o más bien el influjo de los *mass media*. Como decíamos antes, los problemas considerados como los más urgentes son los más presentes en los *mass media*, lo que posibilita un mayor conocimiento de estos problemas. En cambio, la información con relación a otros problemas, como de los que estamos hablando, es menos visible, o reducida a determinadas ocasiones como ocurrencia de alguna catástrofe, celebración de algún evento internacional, lo que hace sean problemas sólo asequibles a minorías más sensibilizadas. Se

podría pensar que estos factores explican las valoraciones de la urgencia, las bajas para problemas tan urgentes como el del suelo.

Los resultados en el CES Don Bosco son análogos a los mostrados en las otras instituciones: en la EUSS, 5,7 % para C7.3 (protección del suelo); en el IUSTO, 3,7 %; en el IUSVE, 6,6 %; en la UPS, 8,8 %; en JABOK, 15,0 %. Para C7.4 (desperdicio de los alimentos), el índice es algunos puntos por encima: en la EUSS, 11,5 %; en el IUST, 14,9 %; en el IUSVE, 17,5 %; en el JABOK, 13,7 %; en la UPS, 20,8 %. Lo mismo pasa con relación a C7.6 (lucha contra la cría intensiva de aves/animales): en la EUSS, 9,2 %; en el IUSTO, 21,5 %; IUSVE, 17,4 %; JABOK, 8,8 %; UPS, 14,2 %.

• **Prospectiva y recursos:** otro objeto de la prospectiva con particular impacto son los recursos o estrategias, como la educación, la sanción de comportamientos contrarios o no respetuosos con el medio ambiente. Análogamente a como se procedía en el ítem anterior, en una escala de 1 a 10 se pide una valoración del acuerdo con las siguientes proposiciones: D3.1, pienso que todos deberían ser educados sobre formas de vivir de manera sostenible; D3.2, creo que las generaciones de hoy deberían asegurarse de que las personas en el futuro se encuentren con formas de vida de bienestar; D3.3, la educación en la sostenibilidad debe incluir el problema de la reducción de la pobreza en el mundo; D3.4, creo que las personas que contaminan la tierra, el aire o el agua deberían pagar por el daño que causan al medio ambiente (sostenibilidad económica); D3.5, la educación para la sostenibilidad debería tener prioridad sobre la educación para explotación de recursos.

Figura 5
D3, Educación para Sostenibilidad



La *figura 5* recoge los valores medios de acuerdo para cada una de las situaciones indicadas en los enunciados.

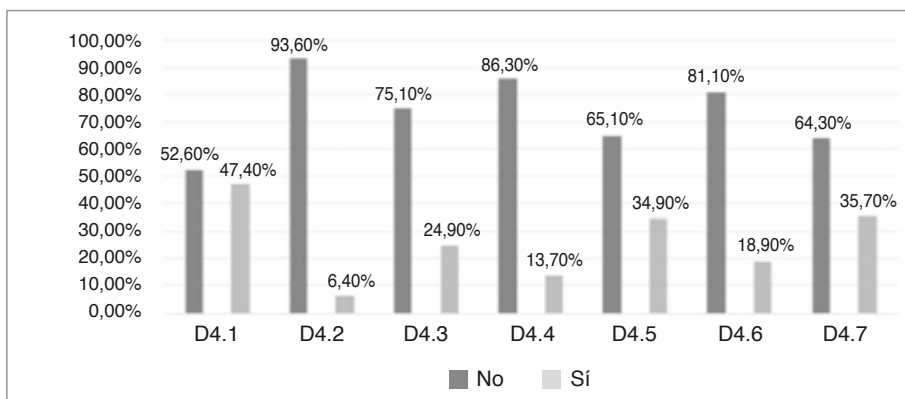
De entrada, los valores medios que expresa el grado de acuerdo con cada una de las proposiciones se distribuyen entre 7 y 8: 7,64 y 7,67 para los enunciados D3.5 y D3.4 respectivamente; 8,52, 8,66 y 8,32, para D3.1, D3.2 y D3.3 respectivamente.

Resalta la importancia que se reconoce en particular a la educación para la sostenibilidad, a lo que se hace referencia explícita en los enunciados D3.1, D3.3, D3.5: para los tres enunciados se halla un valor medio alto y una frecuencia que se puede considerar más que satisfactoria al estar por encima del 50 %.

En una investigación sobre sostenibilidad en un centro de formación de educadores para el futuro, evidentemente no podía estar ausente la referencia a la educación. La conciencia de la importancia de la educación para la consecución de las metas de la sostenibilidad es una garantía de ir caminando en una dirección acertada.

• **Sujeto garante del protección y cuidado del medio ambiente:** y finalmente, un tercer objeto de la prospectiva, los sujetos garantes para el futuro de la protección del medio ambiente; sobre un número de los mismos: D4.1, ciudadanos; D4.2, grupos económicos; D4.3, científicos; D4.4, Estados; D4.5, organizaciones internacionales (p. ej. UE, ONU), D4.6, Asociaciones y Organizaciones no gubernamentales, D4.7, Movimientos sociales (p. ej. Friday For Future, Extinction Rebellion). Se pregunta si lo ve, o no, como garante de la protección del medio ambiente.

Figura 6
D4, sujeto garante medio ambiente



En los resultados, se muestra que la categoría de «ciudadanos» por una parte, y «grupos económicos» por otra. Son las que registran el mayor y el menor valor para el «Sí»: «ciudadanos», «Sí» 47,4 % y «No» 52,6 %; y «grupos económicos», «Sí» 6,4% y «No» 91,6 %.

En el espacio intermedio se encuentra el resto de las categorías, con valores distintos para el «Sí» en cada una, según el siguiente orden: movimientos sociales», «Sí», 35,7 % y «No» 64,3 %; «organizaciones internacionales», «Sí» 34,9 % y «No» 65,1 %; «científicos», «Sí» 24,9 % y «No» 86,3 %; «organizaciones no gubernamentales», «Sí» 18,9 % y «No» 81,1 %; «Estado», «Sí» 13,7 % y «No» 86,3 %.

Para una mejor valoración de los resultados, se puede hacer una clasificación de los sujetos en tres categorías:

- **Organizaciones:** organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales, Estado y grupos económicos.
- **Movimientos:** movimientos sociales.
- **Categoría de personas:** ciudadanos y científicos.

El rasgo fundamental del primer grupo sería unas fuertes estructuras vinculadas a unos objetivos bien definidos; del segundo, su apertura, la capacidad de expansión implicando al mayor número de grupos, personas, ahí podríamos decir que radica el éxito; del tercero, el sujeto de derechos, la dedicación a la actividad científica.

Centrándonos en los datos de la respuesta en el CES Don Bosco, como hemos dicho, la tasa más alta del «Sí» es para «ciudadano» (47,4 %), inferior, no obstante, a la tasa del «No» (52,6 %). Los grupos económicos, del tipo «categorías», registra la menor tasa de «Sí» (6,4) y «No» 91,4. La protección del medio ambiente no es cuestión de competencia, no se ve el problema del medio ambiente como un problema científico, ni tampoco como una cuestión de pragmatismo (de hecho, hay muchos bancos que están financiando proyectos de protección al medio ambiente). Se ve más la protección del medio ambiente como una cuestión de confianza: la confianza en los ciudadanos, pero más bien desde el escepticismo reflejado en el bajo índice de confianza.

3.1.4 Conclusiones de sostenibilidad

Tres conclusiones de lo expuesto:

1. Valoración de la educación como primer recurso para afrontar el problema medio ambiental.
2. Confianza en la ciudadanía para garantizar la protección del medio ambiente frente al ser humano considerado individualmente: educación para la ciudadanía, de primer valor.
3. Desconfianza ante la solución del problema del medio ambiente: baja valoración de personas, técnica, ciencia, economía, políticos (D3, D4).

3.2 Interculturalidad

El cuestionario se estructura en los siguientes sectores: comportamiento, conocimiento, tendencias y valores.

3.2.1 Comportamiento intercultural de los estudiantes

El sujeto del comportamiento intercultural es el ser humano como ser cultural, en cuanto individuo que se constituye mediante su interacción con los significados del ambiente. El hombre que se percibe como interdependiente en cuanto que incluye representaciones personales (habilidades, rasgos), que al mismo tiempo están vinculadas al orden social, por lo que a la vez que lo enriquece, se siente determinado.

El soporte de la relación intercultural es la cultura, el conjunto de creencias, valores, normas, actitudes, conductas, conocimientos y habilidades compartidas en el grupo, o sea las formas de pensar, sentir y actuar, a través de las cuales los individuos del grupo se relacionan entre sí y con otros grupos. Las formas de pensar, sentir y actuar no son producidas por el individuo aislado, al margen del grupo, sino en el grupo, y eso las convierte en comportamiento, en formas de comunicación de reacción en el entorno social. Estas acciones comunicativas en cuanto propias de un grupo constituyen la cultura: la cultura es la base de un grupo cultural.

La UNESCO entiende la cultura:

Como conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social.

Ella engloba, además del arte y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Conferencia Mundial sobre políticas culturales, Méjico, 1992)

Todos estos elementos que constituyen a la cultura son elementos determinantes de un grupo, en cuanto sistema de signos, lengua común del mismo en un periodo histórico específico y en una región determinada geográfica concreta. Existe una gran heterogeneidad/homogeneidad Intercultural en el grado en que las personas internaliza y usan ese sistema de signos dependiente de sus preferencias individuales o del grupo. Cuando la comunicación trasciende los límites culturales de un grupo en otro grupo distinto se da el comportamiento intercultural.

En el cuestionario se aborda el estudio del comportamiento intercultural en la población objetivo de estudio en función de la cultura, del espacio normativo, de la experiencia personal. Pasando los dos primeros espacios, nos detenemos en el análisis de los datos relativos a la experiencia personal de la intercultural.

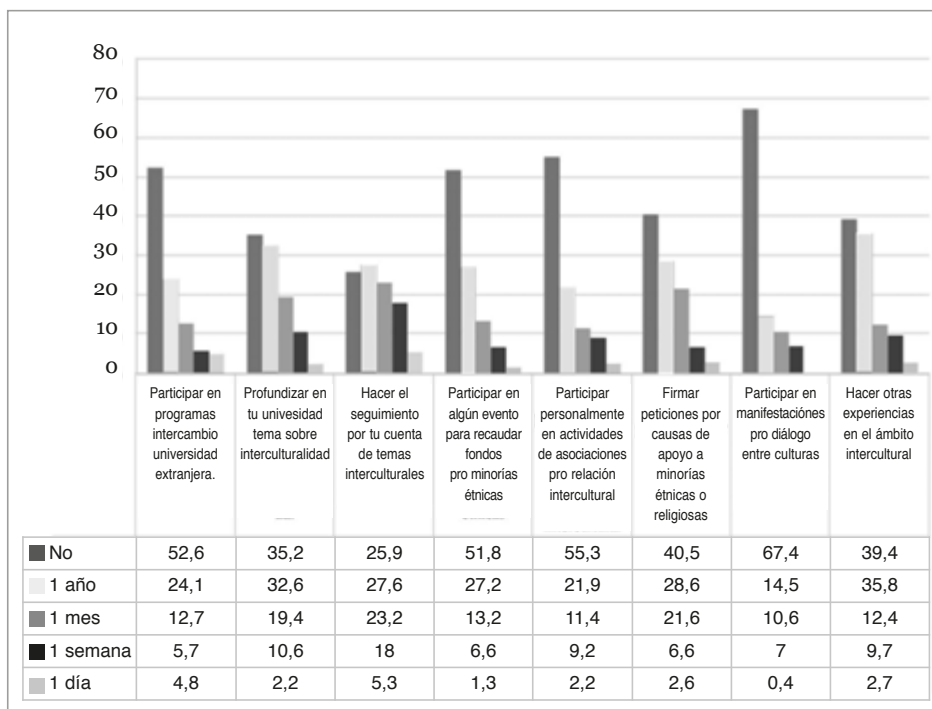
• **Comportamiento intercultural y compromiso:** la investigación tenía como objetivo el conocimiento de comportamientos concretos y la frecuencia de su ejecución por parte de los encuestados. En el cuestionario, en una frecuencia escalonda («nunca», «alguna vez al año», «alguna vez al mes», «alguna vez a la semana», «todos los días»), se pregunta por la participación realización en una serie de acciones: E3.1, participar en programas de intercambio con alguna universidad extranjera (p. ej. Erasmus); E3.2, profundizar en tu universidad en algún tema sobre la interculturalidad; E3.3, hacer el seguimiento por tu cuenta de temas interculturales; E3.4, participar en algún evento para recaudar fondos en apoyo de minorías étnicas o religiosas; E3.5, participar personalmente en actividades de asociaciones que apoyan la relación intercultural; E3.6, firmar peticiones a favor de causas que apoyen a minorías étnica o religiosas; E3.7, participar en manifestaciones en apoyo del diálogo entre los pueblos y las culturas.

Los enunciados expresan distintos tipos de interacción intercultural: unos implican una interacción cultural con presencia, por contacto, es una interacción directa (E3.1), otros expresan una interacción que podríamos

llamar intencional, mostrada en el interés, deseo de información. (E3.2, E3.3), otros expresan interacción cooperativa, mediante apoyo (de tipo económico, reivindicación, [E3.4, E3.5, E3.6, E3.7]). Tenemos unos comportamientos interculturales de interacción directa y otros que lo serían indirectamente.

La *figura 7* expresa los porcentajes de encuestados para cada tipo de frecuencia.

Figura 7
E3, frecuencia experiencia intercultural



En los resultados que ofrece la *figura 7*, tenemos, en primer lugar, el enunciado E3.1, que expresa la participación directa en un comportamiento/acción de carácter intercultural, en concreto, la estancia en una universidad extranjera: hay un 52,6 % que expresa no haber participado de ninguna manera (frecuencia 0), pero hay un 47,4 % que sí afirma haber participado según las distintas frecuencias: 24,11 %, 1-año; 12,7 %, 1-mes; 5,7 %, 1-semana; 4,8 %, 1-día. Los significativo sería el 36,1 % que afirma la estancia en universidad extranjera por un año (24,1 % y 12,7 %).

Los enunciados E3.2 y E3.3 expresaban participación en comportamientos interculturales intencionales, fundamentalmente de tipo cognitivo (profundización/seguimiento de temas de carácter intercultural): lo más significativo sería el bajo índice del porcentaje en ambos casos para la frecuencia 0 (E3.2, 35,2 % y E3.3, 25,9 %) lo que significaría un porcentaje relevante que muestra el interés por los comportamientos de tipo intercultural.

Los enunciados E3.4, E3.5 y E3.7 se referían a comportamientos interculturales de ordinario en situaciones problemáticas (recaudar fondos para minorías, participar en asociaciones, en acciones reivindicativas). En los tres casos, la suma de los porcentajes de frecuencia 0 (nunca; 51,8 %, 55,3 % y 67,4 %) es superior a la suma de los porcentajes para el resto de las frecuencias (48,2 %, 44,7 % y 32,6 %), lo que se podría interpretar como una baja percepción de los problemas de tipo intercultural.

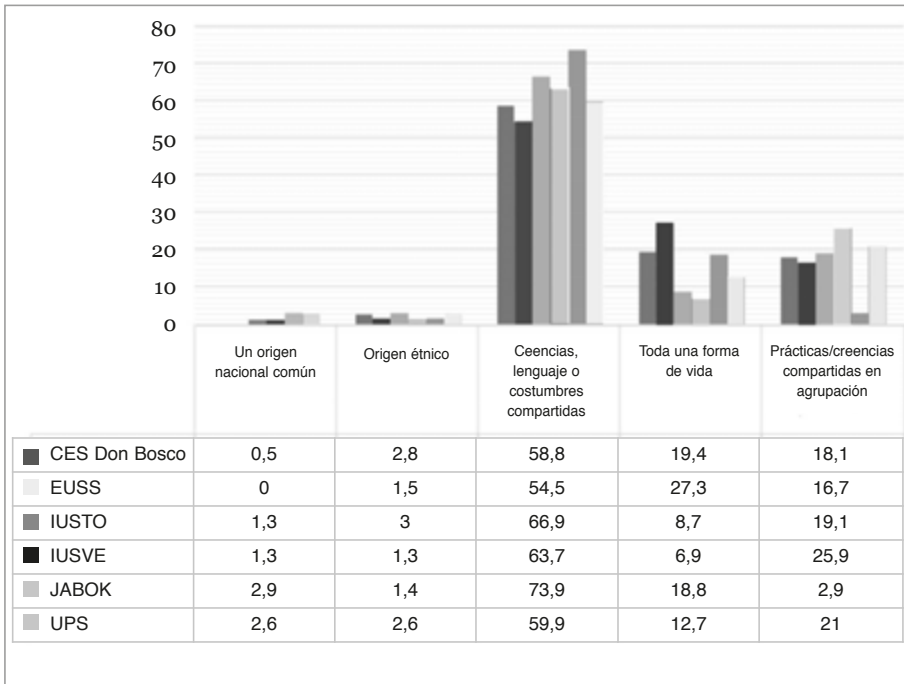
Los datos mostrarían como relevante la experiencia de interculturalidad de los estudiantes del CES Don Bosco, por su presencia en universidades extranjeras, así como su interés a nivel cognitivo por temas relativos a la interculturalidad. Por otra parte, cuando se trata de problemas de carácter intercultural, los datos mostrarían un menor grado de sensibilidad al ser menores los índices de participación en acciones relacionadas con los mismos.

3.2.2 *Conocimientos e interculturalidad*

En una sociedad global y diversificada, es de suma importancia el conocimiento de los principales elementos de la diversidad cultural y comprender la diferencia en todas sus dimensiones para crear, desarrollar y hacer efectiva la interacción intercultural. El objetivo de estos ítems es investigar el conocimiento de los estudiantes relativos a la interculturalidad: interculturalidad, cultura e intercultural. En nuestra exposición prestamos atención al concepto de cultura.

- **Cultura:** en la investigación se sondea lo que los estudiantes entienden por el concepto de cultura, a partir de algunas elocuciones ofrecidas en el ítem: F2.1, un origen nacional común; F2.2, origen étnico; F2.3, creencias, lenguaje o costumbres compartidas; F2.4, toda una forma de vida; F2.5 grupo, prácticas y creencias compartidas de cualquier u organización.

Figura 8
F2, cultura



La *figura 8* presenta el resultado del porcentaje registrado por cada una de las elocuciones como expresión de lo que entienden por el concepto de cultura: la expresión F2.3 (creencias, lenguaje o costumbres compartidas) es la que registra el porcentaje más alto (58,8 %), por contraposición a F2.1 (un origen nacional común), con el porcentaje más bajo, 0,5 %. También se tiene un porcentaje reducido para F2.2 (origen étnico), 2,8 %. Un número significativo, identifica el concepto cultura con F2.4 (toda forma de vida), el 19,4 % o con F2.3 (prácticas y creencias compartidas de cualquier grupo u organización), un 18,1 %.

Se tiene una comprensión del concepto no polarizada en ninguna de las expresiones. Llama la atención el bajo número que vincula cultura a un grupo étnico, siendo que la comprensión de la cultura en término de lenguaje, costumbres y creencias, es la opción mayoritaria. Igualmente, la no identificación de cultura con nacionalidad común, siendo que en grupos nacionalistas el argumento esgrimido de su identidad y diferencia es su cultura diferente a la del resto.

La exclusión de la comprensión de la cultura dentro del marco de alguna estructura, bien de tipo nacionalista u organizaciones es lo que explicaría el bajo porcentaje «origen nacional» o con grupo y organización. Los datos podrían estar indicando, tanto un conocimiento vago de lo que es la cultura, como una falta de identificación cultural.

3.2.3 Prospectivas ante la interculturalidad

Como ya se ha indicado, la prospectiva se refiere al posicionamiento de los encuestados ante los problemas y soluciones alternativas para el futuro ante la interculturalidad.

Ya expusimos anteriormente el sentido y significado de lo que implica la prospectiva ante la interculturalidad. Investigamos por tanto las actitudes y valores con relación a la interculturalidad. Por actitudes se entenderá comportamientos o estados de ánimo que se manifiestan exteriormente, guardan una estrecha relación con nuestros valores, y vienen condicionados, además de por muchos otros factores, por las creencias de cada uno. Los valores son principios morales, ideológicos o de otro tipo que guían el comportamiento personal. En definitiva, el sistema de creencias, actitudes y valores suelen ir unidos y constituyen el soporte de las actuaciones del hombre (García, 2000, citado por Moreno, 2006).

Se investiga la *prospectividad* ante el perfil del ciudadano intercultural, la percepción de la educación, Esta sección se compone de cinco ítems que investigan el grado de identificación con una serie de diferentes tipos relacionados con la interculturalidad.

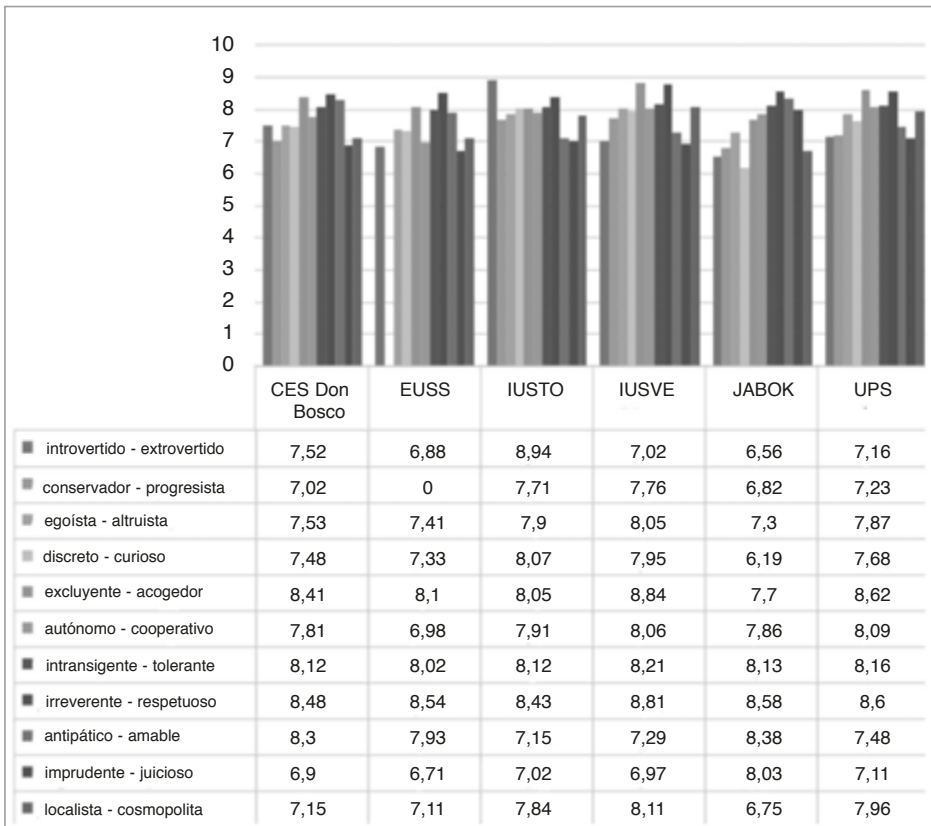
• **Perfil persona intercultural:** se investiga la visión que tienen los encuestado del ideal tipo de persona interculturalmente competente. Para hacerlo deberán hacer una valoración, en una escala de 1 a 10, de una serie de valores y su contrario:

- De introvertido (1) a extrovertido (10).
- De conservador (1) a progresista (10).
- De egoísta (1) a altruista (10).
- De discreto (1) a curioso (10).
- De excluyente (1) a acogedor (10).

- De autónomo (1) a cooperativo (10).
- De intransigente (1) a tolerante (10).
- De irreverente (1) a respetuoso (10).
- De antipático (1) a amable (10).
- De imprudente (1) a juicioso (10).
- De localista (1) a cosmopolita (10).

La *figura* recoge las valoraciones medias de cada par antitético de valores: la dentro de la escala de 1 a 10, la proximidad a 10 indica la percepción de la antítesis desde la serie que figura a la derecha; por el contrario, su distanciamiento, indica la percepción desde la serie de la izquierda:

Figura 9
Perfil persona intercultural



Podemos comenzar por establecer una diferencia entre los pares de rasgos opuestos.

Por una parte, tenemos unos rasgos que son propios de cada persona y que explicarían la diferente conducta de ese individuo ante una misma situación; la forma de ser de ese individuo estaría en función de la predominancia de uno u otro factor. A este tipo pertenecerían los pares (polos dimensión personalidad): introvertido-extrovertido, discreto-curioso, antipático-amable, imprudente-juicioso, egoísta-altruista.

Con independencia de la estructura personal a que se mueva –cognitivo, afectivo, volitivo, acción– el primer polo de opuestos indica la preferencia del yo sobre cualquier forma de la realidad exterior: hay una preferencia del yo en la atención, en la información, en la decisión, y en la orientación.

El otro conjunto de pares de rasgos que caracterizarían la conducta de individuo en el entorno social, determinaría la forma de relacionarse con otras personas: a este tipo pertenecerían los polos (dimensión social): conservador-progresista, excluyente-acogedor, autónomo-cooperativo, intransigente-tolerante, irreverente-respetuoso, localista-cosmopolita.

Estos pares de opuestos caracterizarían fundamentalmente la relación de carácter pragmático de los individuos, más que con otros individuos, con la sociedad; un polo de opuestos sería propio del individuo (individuos) que dan preferencia a sí mismo, o a su grupo, a la categoría de personas, a la estructura social en que se mueve. Y, el otro polo de opuestos sería propio de individuos y grupos que tienden a la armonización de sí, de sus formas de ver, de sus intereses, con intereses, formas de ver, de actuar de otros individuos, grupos, categorías, etc.

¿Cómo perciben el perfil del ciudadano-individuo abierto a la comunicación, la relación intercultural?

Si relacionamos el valor de cada par de opuestos con la media de todos los valores (7,70), tenemos que, para los polos de la dimensión social, de los seis pares de opuestos, resulta que el valor de cuatro de ellos es superior a esa media (irreverente-respetuoso, 8,48; excluyente-acogedor, 8,41; intransigente-tolerante, 8,12; autónomo-cooperativo (7,81); sería inferior, el valor para localista-cosmopolita, (7,15); conservador-progresista (7,02).

En cambio, si se relaciona el valor de cada par de opuestos con la media (7,70), sólo encontramos valor dado al polo antipático-amable (8,0) supe-

rior a la media; el resto sería inferior: egoísta-altruista (7,73); introvertido-extrovertido (7,52); discreto-curioso (7,48); imprudente-juicioso (6,9).

Se puede decir que el perfil de la persona con mayor capacidad para la comunicación, para la experiencia interpersonal, es aquella en la que los rasgos de la dimensión social resaltan sobre una personalidad con determinados rasgos. Hay que entender, no obstante, que la valoración de la dimensión de la personalidad (en absoluto entendido como rasgos individuales) está a poca distancia de la dimensión social, por lo que los rasgos propios que definen la personalidad de cada individuo son altamente apreciados. Se podría decir, entonces, que un perfil comunicativo sería el que aúna la dimensión social como elemento integrante de su personalidad.

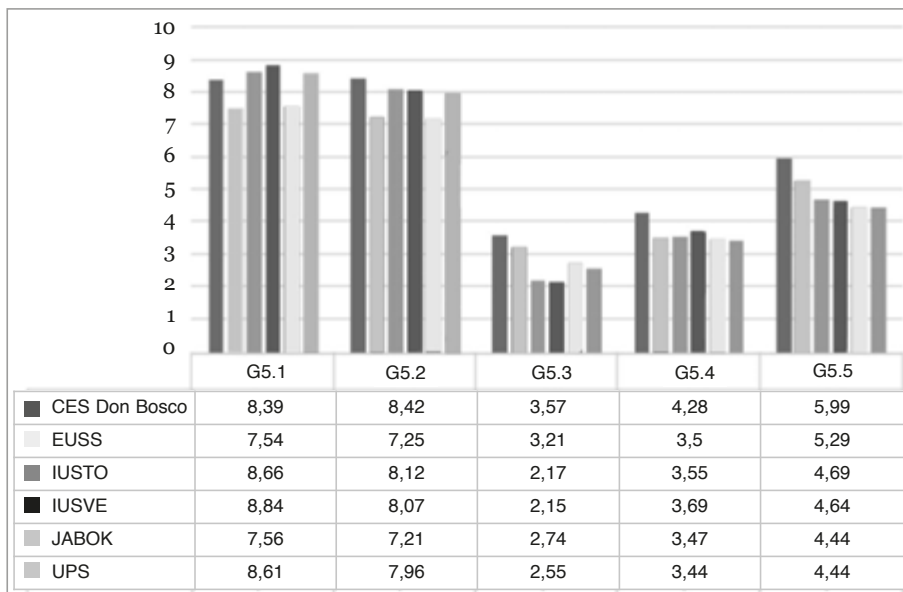
- **Educación e interculturalidad:** en las últimas décadas, como consecuencia de los movimientos migratorios, se han ocasionado profundos cambios en la estructura social y educativa de todos los países europeos. El fenómeno de la interculturalidad no es un hecho reciente, ha existido siempre. Así, se puede hablar de la diversidad cultural vinculada con las diferencias de ámbitos rurales y urbanos, con las diferencias regionales, diferencias lingüísticas, etc. No obstante, el carácter natural de la diversidad, la inmigración, ha generado una gran preocupación en el ámbito político, social, económico y, por supuesto, en el educativo. En el ámbito educativo, la diversidad cultural de la sociedad se refleja en las aulas y, hoy por hoy, es una de las variables que tiene influencia crucial en el clima en el centro. La presencia de diversas culturas en el aula, como es sabido, no sólo influye en la convivencia, sino también en los resultados de tipo académico, especialmente de los alumnos extranjeros. La educación intercultural sigue siendo un problema en España, aun reconociendo lo realizado en todos los campos y a todos los niveles. ¿Cómo se debe trabajar la Educación Intercultural? ¿Es necesario elaborar un currículo específico para la Educación Intercultural? ¿Qué tipo estrategias son las más adecuadas? ¿Las clases deben impartirse en dos lenguas?

Se quiso conocer la opinión de los encuestados sobre estos problemas, sin profundizar demasiado, simplemente, se quiso ver la importancia que conceden a la Educación Intercultural. Análogamente a otras veces, a partir de unos enunciados, se pedía a los encuestados, en una escala de 1 a 10, su grado de identificación con los siguientes enunciados: G5.1, la educación

multicultural debe ser una propuesta en todas las escuelas, incluidas aquellas con pocos estudiantes de otros Países; G5.2, responsabilidad de las escuelas de atender las necesidades de los estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos; G5.3, no es responsabilidad de las escuelas abordar el racismo o la discriminación en su ambiente; G5.4, la sociedad se debilita cuando las personas de diferentes orígenes étnicos o nacionales mantienen sus tradiciones culturales; G5.5, la escuela debería fomentar la integración en la cultura mayoritaria del país más que las relaciones entre las diversas culturas de origen de los estudiantes.

Los enunciados uno y dos hacen referencia a dos formas de entender la función de la escuela en la educación multicultural: o bien incluyendo la educación multicultural dentro del currículo –por lo que la educación multicultural implicaría tanto a los niños procedentes de otro país, como a los del país nativo– o bien mediante la atención a las necesidades de los niños provenientes de países extranjeros, con lo que los niños del país receptor no serían receptores de tal educación. La diferencia entre un enunciado y otro es que, en un caso, la educación multicultural incluye a la escuela y a todos los alumnos, mientras que, en el segundo caso, implica a la escuela y sólo a parte de los alumnos: los provenientes del extranjero.

Figura 10
Educación - interculturalidad



En el CES Don Bosco, la valoración del segundo enunciado («Es responsabilidad de las escuelas atender las necesidades de los estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos», 8.42), es ligeramente superior a la del primero («La educación multicultural debe ser una propuesta en todas las escuelas, incluidas aquellas con pocos estudiantes de otros Países», 8.39).

En el tercer enunciado, se hace referencia al papel de la escuela en algunos problemas que tienen que ver con el multiculturalismo, como puede ser la discriminación y el racismo: el desacuerdo con el enunciado se expresa con la baja valoración, 3,57, pero, aun siendo la valoración baja, es superior a la registrada en el resto: EUSS, 3,21; IUSTO, 2,17; IUSVE, 2,15; JABOK, 2,74; y UPS, 2,55. De alguna manera se podría entender que las bajas valoraciones de este tercer enunciado están en relación con las altas obtenidas por las dos primeras.

En el cuarto enunciado, a primera vista, parecería no tener mucho que ver con la educación, pero sí en cuanto que esta forma de pensar (que la diversidad debilita a la sociedad) llevaría a comprender la educación como integración en la cultura mayoría, como una especie de asimilación.

La valoración del CES Don Bosco al cuarto enunciado («La sociedad se debilita cuando las personas de diferentes orígenes étnicos o nacionales mantienen sus tradiciones culturales») es de 4,28; al quinto («La escuela debería fomentar la integración en la cultura mayoritaria del país más que las relaciones entre las diversas culturas de origen de los estudiantes»), 5,99. La superioridad de esta segunda valoración reflejaría la comprensión de la educación como integración, dado que la diversidad debilita a la sociedad.

En el resto de las instituciones tenemos un comportamiento análogo: baja valoración para la cuarta, y más alta para la quinta: EUSS, 3,55 y 5,29; IUSTO, 3,55 y 4,69; IUSVE, 3,9 y 4,64; JABOK, 3,47 y 4,44; UPS 3,44 y 4,44.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA ECOLÓGICA

Hemos ofrecido una visión general de los datos aportados por los estudiantes participantes en la investigación centrándonos en tres núcleos: comportamientos, conocimientos y prospectivas. Por razón de limitación de la exposi-

ción, en lugar de hacer un recorrido por todos los ítems del cuestionario, nos hemos centrado en los que ofrecen una visión que, sin ser extensa, sí ofrece una visión precisa de los problemas planteados. A partir de unas conclusiones correspondientes a cada uno de los tópicos de la investigación, protección y cuidado del medio ambiente e interculturalidad, concluiremos con una reflexión en un tema, ciudadanía ecológica, que sintetizaría ambos temas.

En primer lugar, unas conclusiones sobre cada uno de los tópicos que manifestaría algo de fortaleza, de debilidad, o de prospectiva:

En relación con la **protección o cuidado del medio ambiente**:

1. Se muestra una valoración positiva de la educación como primer recurso para afrontar el problema medio ambiental.
2. Se manifiesta una confianza importante en la ciudadanía como único sujeto entre los propuestos que de alguna manera pueda garantizar la protección del medio ambiente frente al ser humano considerado individualmente: educación para la ciudadanía, de primer valor.
3. Finalmente, se deja entrever, como se ha dicho a su tiempo, una cierta desconfianza ante la solución del problema de medio ambiente.

Con relación a **la interculturalidad**:

1. Igualmente, como con relación al cuidado del medio ambiente, se hace una valoración positiva de la educación como medio para afrontar el problema ante el futuro de la sociedad, aunque se le da más importancia en contextos más culturales que interculturales para afrontar los problemas e impacto en la sociedad.
2. En función de los datos ofrecidos, se puede considerar como un punto fuerte de tipo empírico intercultural –como la surgida estancia en universidades de otros países– que, aparte de enriquecer el currículo, amplía y fortalece la competencia intercultural.
3. Por el contrario, a partir de lo aportado en torno al núcleo de los conocimientos, cabría decir que una clarificación de la información/conocimientos relativo a la interculturalidad incrementaría la sensibilidad hacia la percepción de la sociedad intercultural frente a otros modelos de sociedad.

A partir de estas conclusiones, que se podrían considerar como diagnóstico sobre los dos tópicos objetos de investigación –protección y cuidado del medio ambiente e interculturalidad– la pregunta que procede sería cómo consolidar los aspectos vistos como fortalezas y robustecer los vistos como limitaciones o debilidades. Una reflexión desde una perspectiva *prospectivística* sobre la educación en la ciudadanía ecológica podría ofrecer la pista tanto para establecer una correlación como para afrontar los dos fenómenos que más comprometen el futuro de los seres humanos en el momento actual.

La preocupación ecológica no es un tema exclusivo de la actualidad, pero es en el periodo de postguerra cuando tiene lugar la emergencia del interés moderno de la preocupación ecológica (Castro 2006). Los movimientos verdes y grupos minoritarios estaban asociados a los valores de la contracultural y la crítica del consumismo y dependencia de la tecnología. Se manifiestan los primeros pasos de la cooperación internacional para solucionar los problemas medioambientales (1948 creación en las Naciones Unidas de la Unión Internacional para la preservación de la naturaleza), y se crea la comisión para la preservación de la naturaleza.

Los años 70 vieron una segunda fase de este moderno medio ambientalismo: es la *fase de la institucionalización*. En los años 80 y 90, se consolidan estas tendencias y comienza las *fases de la generalización*. Se incluye la organización de las conferencias internacionales, la firma de tratados internacionales, la emisión de la legislación universal y las creaciones servicios medioambientales y partidos verdes. En estas décadas se fundan también las mayores ONG. Estos pasos estaban acompañados de una preocupación generalizada y de menos crítica del medio ambiente, que se hace visible por todo el mundo (Dunlap, 2008). En el centro de este periodo se mostró una creciente preocupación pública por los problemas del medio ambiente y el concepto del *desarrollo sostenible* pronto llegó a ser un concepto referencial que ayudó a la unificación y avance del consenso social (Castro, 2012).

En el curso de este proceso, a principios de los años 90, la ciudadanía ecológica ha sido uno de los conceptos más desarrollados con el que se comenzó a investigar cuestiones políticas y dimensiones institucionales de la política ecológica global. La cuestión central se refiere a la relación entre responsabilidades individuales y Estado, de cara a los problemas ecológi-

cos: ¿es suficiente que los ciudadanos de diferentes países apoyen a sus instituciones estatales en las políticas referidas al medio ambiente? ¿O tienen los individuos que asumir su responsabilidad y cambiara su estilo de vida como modo de afrontar los problemas referidos al medio ambiente? (Connelly, 2006).

Aunque parezcan formas proceder opuestas, tienen elementos comunes, como el supuesto de que el ámbito de la política es el espacio público y no el privado, y que la ciudadanía depende totalmente del estado nación y de sus instituciones. Como noción que conceptualice el rol que los estados modernos y los individuos juegan en la gestión del cambio climático hacia la sostenibilidad, la ciudadanía ecologista se basa en la idea de que los estados contemporáneos y sus instituciones han perdido su poder y legitimidad para producir un cambio significativo, subrayando que los protagonistas de los cambios ecológicos tienen que ser los ciudadanos. En este sentido, está más estrechamente alineado con el republicanismo cívico como teoría política subyacente que con el liberalismo (Dobson, 2003).

Al centrarse en las obligaciones individuales, esta visión de la ciudadanía ecológica también encaja en las tendencias más amplias hacia la neo liberalización de la vida política que desafía la premisa de la visión democrática liberal del estado como el máximo poseedor del poder político.

El espacio determinante, por otra parte, de la ciudadanía ecológica, no será el territorio del Estado, sino el espacio ecológico, por lo que ciudadanía ecológica no está ligada ya al territorio de un estado. El espacio de la ciudadanía ecológica desarrollada, no tanto en un espacio estatal, territorial cuanto intercultural es el ámbito intercultural.

En correlación con la ciudadanía ecológica, se sitúan las éticas del cuidado que enfatizan la *relacionalidad* en el individuo como fundamento de su interacción e interdependencia con los seres humanos y no humanos. El cuidado es la atención focalizada en recibir lo que está ahí en otro de modo que se puede generar una respuesta de cuidado (Noddings, 2002, p. 178). Autores que desarrolla estos modelos éticos (Noddings, 2013; Tronto, 2001, p. 62) enfatizan en el cuidado aspectos como encuentros particulares y concretos y durante el tiempo, siendo medios a través de los cuales se aprende a responder a las necesidades de los demás (incluyendo aquí todo tipo de seres humanos y no humanos). Presentan un enfoque solidario del

cuidado de la naturaleza no humana, como la extinción de especies, la contaminación plástica, el calentamiento global o el agotamiento del suelo. El cuidado es visto como una relación de respuesta encarnada al mundo del entorno que se focaliza en las necesidades de las entidades en torno a nosotros.

No es suficiente que los ciudadanos ecológicos participen en formas tradicionales de actividades cívicas como organizar, protestar, debatir o votar, sino que también deben comprometerse a llevar estilos de vida sostenibles (Dobson, 2003, p. 119). Desde altas instancias internacionales, se le asigna a la educación no solo el objetivo de asumir esta tarea, sino de sustituir todos los mecanismos utilizados por los Estados y organizaciones internacionales, y de educar en la asunción de esta responsabilidad de la que depende el futuro de nuestro planeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aroldi, P., y Colombo, F. (2020). Media, Generations, and the Platform Society. En Q. Gao y J. Zhou (eds.), *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 567-578). Springer, Cham.
- Barry, J. (2006). Resistance is Fertile: From Environmental to Sustainability Citizenship. En D. Bell y D. Dobson (eds.), *Environmental Citizenship* (pp. 21-48). MIT Press.
- Bartkienė, A., Bikauskaitė, R., Mincytė, D., y Šaulauskas, M. P. (2019). *Rethinking Ecological Citizenship: The politics and practice of care for the environment*. Vilnius University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Bell, D. (2005). Liberal Ecological Citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 179-194.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita e Pensiero.
- Braun, V., y Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Castro, P. (2006). Applying social psychology to the study of environmental concern and environmental worldviews: contributions from the social representations approach. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(4), 247-266.
- Castro, P. (2011). Social representation of sustainability. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (ed.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 295-308). Cambridge University Press.

- Castro, P. (2012). Legal innovation for social change: exploring change and resistance to different types of sustainability laws. *Political Psychology*, (33), 105-121.
- Castro, P., y Mouro, C. (2011). Psycho-social processes in dealing with legal innovation in the community: insights from biodiversity conservation in. *American Journal of Community Psychology*, (47), 362–373.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical Guide thought Qualitative Analysis*. Sage.
- Connelly, J. (2006). The virtues of environmental citizenship. En A. Dobson y D. Bell (eds.), *Environmental Citizenship* (pp. 49-73). The MIT Press.
- Crowder, G. (2013). *Theories of Multiculturalism: An Introduction*. Polity Press.
- Demetrio, D., y Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. La Nuova Italia, Scandicci.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and Environment*. Oxford University.
- Dunlap, R. E. (2008). The new environmental paradigm scale: from marginality to wordwise use. *Journal of Environmental Education*, (40), 1-8.
- Ellis, E. (2020). *Antropocene. Esiste un futuro per la terra dell'uomo?*. Giunti.
- Francesco. (2015). *Laudato si. Lettera Enciclica sulla cura della nostra casa comune*.
- Gallino, L. (2011). *Finazcapitalismo. La società del denaro in crisi*. Einaudi.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Gozdecka, D. A., Ercan, S. A., y Kmar, M. (2014). From multiculturalism to post-multiculturalism: Trends and paradoxes, *50*(1), 51-64.
- Gubrium, J. F., y Holstein, J. A. (eds). (2001). *Handbook of Interview Research. Context and Method*. Sage.
- Kymlicka, W. (2013). Neoliberal Multiculturalism?. En P. Hall y M. Lamont (eds.), *Social Resilience in the Neoliberal Era* (pp. 99–125). Cambridge University Press.
- Light, A. (2002). Restoring Ecological Citizenship. En B. A. Minteer, B. Pepperman Taylor (eds.), *Democracy and the claims of Nature* (pp. 153-172). Rowman and Littlefield.
- MacGregor, S. (2016). Citizenship Radical, Feminist, and Green. En T. Gabrielson, C. Hall, J. M. Meyer y D. Schlosberg (eds.), *The Oxford Handbook of Environmental Political Theory*. Oxford University Press.
- Meer, N. (2015). Citizenship, Identity & the Politics of Multiculturalism. En N. Meer, T. Modood y R. Zapata-Barrero (eds.), *Interculturalism and Multiculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press.

- Noddings, N. (2002). *Starting at hombre: caring and social policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Revista de Occidente.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Tronto, J. (2001). An Ethics of Care. En M. B. Holstein y P. B. Mitzen (eds.), *Ethics in Community-Based Elder Care* (pp. 60–68). Springer.
- Uzzell, D., y Rãthzel, N. (2009) Transforming environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, (29), 340-350.
- Vertovec, S., y Wessendorf, S. (2010). *Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe*. Routledge.
- Vertovec, S., y Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism Backclass European Discoursees: Pollicies and Practices*. Rouledge.
- Zapata-Barbero, Z. (2019). *Intercultural citizenship in the post-multicultural era*. Sage.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

De Juan López, S., y García de Rivera Hurtado, M. (2022). Universitarios, entre la interculturalidad y el cuidado del ambiente: representaciones y comportamiento (estudiantes del CES Don Bosco, curso 2020/2021). *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 145-178.



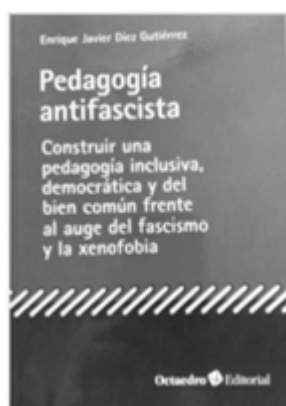
RESEÑAS

LIBROS

Pedagogía Antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2022).

OCTAEDRO EDITORIAL. 203 PÁGS.



Este libro de Enrique Javier Díez Gutiérrez lo edita *Octaedro Editorial* con el Prólogo de Jaume Carbonell. El autor es ensayista, comunicador y profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León, con formación en Ciencias de la Educación, Filosofía, Trabajo Social y Educación Social. Desarrolla su trabajo docente e investigador en la Educación Intercultural, el género, política educativa, atención a la diversidad y orientación escolar. Es colaborador con movimientos

estudiantiles y sindicales. El Prologoista es Jaume Carbonell, pedagogo, periodista y sociólogo. Conocido como director de *Cuadernos de Pedagogía*, colaborador de varios medios y autor de varios artículos y libros sobre temas educativos.

La introducción de la obra incorpora términos que describe como «fascistas» y «neofascistas» y antecedentes que denomina así y que influyen, a juicio del autor, en el sistema educativo. Esto justifica la pretensión de este libro, al afrontar elementos importantes para una pedagogía antifascista, que pretende, por un lado, detectar y prevenir desde la escuela el fascismo, y por otro, combatirlo en la educación con estrategias y herramientas. Procura esclarecer las claves del discurso neofascista con términos de ideología neoliberal, en la que se inspira la sociedad y la escuela. Insiste en defender los derechos humanos y el bien común desde la escuela.

En consecuencia, divide su obra en tres partes: a) la penetración del neofascismo en la educación; b) educar frente al neofascismo; y c) por una educación antifascista.

La primera, refiere once apartados con los que el autor fundamenta su

idea, al explicar una Educación, por ejemplo, «patriótica», «neomachista», «meritocrática», «autoritaria», «ecofascista»; y Educar «y adoctrinar», «en la insensibilidad ante el maltrato animal», «en la doctrina católica», «en la desmemoria», «en el triunfo individual», «en el racismo y la xenofobia», etc.

La segunda parte, presenta Pedagogías: «crítica», «en valores», «laica», «de la memoria», «feminista», «del apoyo mutuo», «inclusiva», «de lo esencial», «de la evaluación democrática», «digital crítica», «lenta», «intercultural y antirracista», «decolonial», «de la igualdad», etc.

En tanto que la tercera, resume y explica la deconstrucción de principios neofascistas y neoliberales infiltrados en la educación. Para lo cual, propone desde la educación, luchar de forma estratégica, asentando una política educativa con los valores y contenidos que han de ser divulgados a los estudiantes. Entiende que los modelos económicos y políticos han de tomarse en cuenta en pro de «la democracia social, responsable y participativa». Los estudiantes han de asumir las habilidades y conocimientos para identificar, según el autor, «las formas antidemocráticas de po-

der» para «conectar el trabajo escolar con los asuntos de la vida social y política real de nuestra sociedad», pasando de una «vida crítica a una vida praxis crítica», que enlace en las clases con los retos e injusticias sociales, uniendo educación con y práctica política, según defiende Díez Gutiérrez con algunos ejemplos de actualidad.

Asegura que el aula ha de ser testigo de las habilidades y conocimientos que recibe el alumnado como agentes activos y comprometidos, que deriven en «modelos de desarrollo alternativos», donde la pedagogía antifascista presenta otra educación desde «parámetros diferentes», que buscan la coherencia con un nuevo «modelo social».

La obra incluye al final la Bibliografía, los Agradecimientos y el Índice.

Por todo lo expresado desde el contenido del libro, se trata de una oferta formativa y educativa con enfoque alternativo, para quienes coincidan en esta línea de pensamiento, o quieran ser críticos con la realidad social y educativa que nos toca vivir, dando a la educación un papel predominante en coherencia con el nuevo modelo social que procura el autor.

Agradezco al autor el esfuerzo por concretar y compendiar sobre el papel en esta obra sus planteamientos, para que sean objeto de lectura, crítica y valoración, frente a la realidad que vivimos y las soluciones variadas que le damos o le podemos dar, donde la educación en todos sus niveles, tiene un protagonismo relevante.

Fernando González Alonso.

Mujeres valientes

FEIXAS TORRAS, T. (2021).

PENÍNSULA. 208 PÁGS.



Txell Feixas es periodista y corresponsal en Oriente Medio. Reside en Beirut, desde donde ha cubierto la guerra contra el Estado Islámico en Irak, la caída del Califato, o las Marchas del Retorno en la Franja de Gaza, entre otros acontecimien-

tos en la zona. En 2020 recibió el premio de la Associació de Dones Periodistes de Catalunya.

Por su trayectoria profesional, desde este lugar del mundo, en esa región que recorre de Oriente Medio a Afganistán, puede ser testigo de que hay una revolución en marcha. Es la revolución de las mujeres. Una lucha sin cuartel ni final contra el patriarcado que domina la política, la cultura y la sociedad. A veces, esa lucha es por la mera supervivencia. Otras, una lucha consciente y organizada por defender derechos que se les niegan de forma reiterada: el derecho a existir libremente, el derecho a una educación, el derecho a un trabajo digno, etc.

Esta corresponsal del Medio Oriente también encuentra mujeres feministas, aunque su techo no es de cristal, sino de acero. Ellas reclaman su derecho a existir. Para la autora la revolución femenina del mundo árabe pasa por las historias personales de muchas mujeres. Una rebelión silenciosa y consciente que diariamente impulsan sus protagonistas.

Freixas va desgranando, con gran empatía, las vivencias crudas de sus personajes. Historia de vidas que desde el drama de la realidad nos sobrecogen y nos interrogan.

La obra comienza con la presentación de Rosa María Calaf y está compuesta de trece conmovedoras historias. Narraciones de vida como Fatma que, uniéndose a otras muchas mujeres, lograron un cambio en la legislación libanesa que permitía a un violador quedar en libertad, sin juicio, si se casa con su víctima. Bushra, refugiada palestina en el Líbano, «la única persona que puede intentar poner orden en esta familia sobrevenida». Samar que «envejece pidiendo limosna para alimentar a los suyos». La narración continua con un largo etcétera de historias, nombres y situaciones en las que se entrelazan muchas mujeres que se alían para lograr un futuro más justo.

Todas ellas tienen algo en común son mujeres supervivientes que se rebelan contra las situaciones injustas y dramáticas que viven. Su rebelión es pacífica consiste en buscar caminos para mover las pesadas tradiciones que no les permiten tener derechos, ni tener una vida digna.

Este libro busca dar a conocer la situación de la mujer en contextos árabes, y lo hace no desde el camino del análisis social de las situaciones, ni la descripción del poder o la injusticia social. El punto de referencia es la vida de cada mujer

concreta: Jadida, Alaá; Hiyam, Gulam, etc. que sufren discriminación por su condición de mujer.

En definitiva, unos relatos biográficos de unas vidas que luchan día a día para que las generaciones de sus hijas y nietas salgan de la injusticia. Ellas, han encontrado en su dolor, un reto para la resiliencia y para ir generando cambios en la sociedad. Si, buscan transformar la sociedad y legarles a sus hijas y a las hijas de sus hijas un futuro como mujeres libres.

Un aspecto que llama la atención es la implicación de la autora en las historias de vida que recoge, su habilidad para acoger y comprender dichas historias que plasma en su escritura con un estilo sencillo. Freixas logra ponernos delante la dolorosa situación sin dramatizar, solo testimoniando la realidad con atención a los signos que impulsan la transformación social. Para la autora «la semilla del cambio está en la educación».

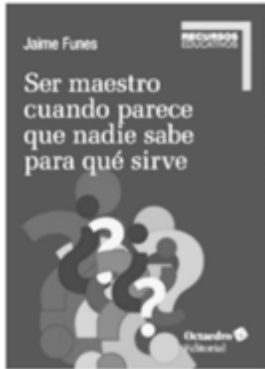
Auguramos a la autora que su obra se difunda para que se conozca la dura realidad que viven tantas mujeres. De modo que logre generar conciencia e implicación social para que en nuestro mundo se promuevan los derechos de todas las personas creando un mundo más justo.

Carmen VÍllora Sánchez.

Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve

FUNES, J. (2021).

OCTAEDRO EDITORIAL. 194 PÁGS.



La obra parte con algo muy valioso, su título. Es una referencia muy curiosa, coloquial, poco académica, pero estimulante a la lectura: «Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve».

Es una segunda edición del libro que está marcada, como señala el autor en la introducción, por la pandemia. No le parecía adecuado presentar la versión castellana sin atajar dos grandes cuestiones: el futuro («un libro que pretende sugerir al futuro maestro o maestra que implicarse en escuela puede llegar al lector a añadir una pregunta más: cómo ha de ser la escuela de después de las pandemias» pp. 11-12); y el pasado: «un libro que pretende recuperar ilu-

siones educativas a quien ya tiene muchos trienios de escuela no puede sustraerse a la desazón que provoca ver cómo, de nuevo, el debate político enloquecido distorsiona el día a día de la educación a la que ha dedicado su vida» (p. 12).

Su autor es Jaume Funes, escritor, psicólogo, educador y periodista español, conocido por su labor dentro de la psicopedagogía, trabajando tanto para la administración como de manera privada, siendo especialista en los problemas de exclusión entre los más jóvenes. Trabajó en la Defensa de los Derechos de la Infancia y también como Secretario de Familias.

Funes publicó su primera novela en 1982 para abordar el tema de la delincuencia juvenil y las bandas. Desde entonces se ha interesado por el sistema judicial aplicado a los jóvenes, su exclusión social y su acompañamiento, además de la adicción a las drogas y los problemas asociados a su uso, abordando la cuestión desde una vertiente terapéutica y educativa.

Durante su trayectoria en el ámbito de la educación se ha implicado en escuelas de pedagogía activa, en la renovación pedagógica del sistema educativo y en los equipos de asesoramiento psicopedagógico, sobre todo en el de Cornellà de

Llobregat del que fue miembro fundador.

En lo literario, ha escrito libros sobre educación para padres. Entre sus títulos cabría destacar 9 *ideas clave*. *Educar en la adolescencia* y *Quiéreme cuando menos me lo merezca... porque es cuando más lo necesito*, que fue un éxito de ventas.

Yo calificaría el libro como una obra de filosofía de la educación, pero sin pretenderlo, es decir, la actualización de los principios que dan sentido a la función docente, pero de un modo práctico, sencillo, mirando al presente. La obra creo que vale la pena. Aunque se trata de una segunda edición, el autor actualiza su reflexión al momento social y socio-sanitario en que nos encontramos.

Este «manual de interrogantes» (p. 21) de Funes tiene una visión optimista, clara, de la educación. Me gusta mucho cuando al comienzo de su obra va trazando una definición que con visos de novedad al mismo tiempo rescata los viejos valores del maestro/a, profesor/a: «ser maestro, ser profesora,

es ejercer una profesión que obliga a mirar, escuchar y observar la realidad cambiante en la que viven inmersos los alumnos. Es una profesión que conserva intactas las razones de ser, las pretensiones de humanización de los niños y adolescentes, pero que está obligada permanentemente a renovar buena parte de las formas de ejercerla. Eres, tienes que ser, una innovadora, un innovador nato y un humanista permanente» (pp. 29-30).

Agradecemos este «manual de interrogantes», esta filosofía de la educación a su pesar, que nos obliga a plantearnos muchas cuestiones que ahora mismo no se pueden obviar: ¿por qué no implantamos una acogida escolar flexible?; ¿Por qué no implantamos la integración de materias, el trabajo cooperativo, la integración de proyectos?; ¿Por qué no nos dedicamos de una vez a concretar qué significa educar en una sociedad digital y en red, llena de series y *youtubers*?; ¿Por qué no asumimos ya que la escuela no son solo las cuatro paredes del aula? (cf. p. 12).

José Luis Guzón Nestar.

***El nadador de Paestum.
Juventud, eros y mar en la
antigua Grecia***

HÖLSCHER, T. (2022).

EDITORIAL CRÍTICA. 170 PÁGS.



El pasado septiembre, el mercado editorial nos ha regalado la última obra del profesor Tonio Hölscher, una obra breve y lúcida que orbita alrededor del único fresco que se conserva de la pintura de los inicios del arte griego clásico: el nadador de Paestum. El profesor Hölscher propone una interpretación de la intención de la pintura con una perspectiva histórica lo más completa posible y alusiones tanto a la cultura de la juventud y su aportación en la sociedad griega de aquel momento, el componente erótico tan vertebral en las sociedades de la antigua Grecia y las coetáneas, el culto estético, al cuerpo y la condición física, su relevancia y funcionalidad social, y la confrontación de los entornos

naturales y urbanitas –como sucede hoy también con nuestra España vaciada– reflejo del contraste entre los contextos que cultivan el campo o el intelecto.

A mediados de 1968 Italia hizo un descubrimiento arqueológico sin igual: acababan de localizar en la necrópolis de la antigua ciudad de Paestum una tumba extraordinariamente bien conservada en cuyo interior aguardaban unos frescos que recogían varias escenas en media docena de klines griegos, esos reconocibles divanes presentes en las escenas de banquetes y replicados en el cine tantas veces... Varias personas los poblaban, en situaciones diferentes. Sin embargo, la relevancia del descubrimiento aguardaba pintada en la losa que cubría la cámara: un hombre, el nadador, circunscrito a un paisaje natural tan bello como sobrio, se arroja de cabeza sobre una inmensa mole de agua en calma, ligeramente ondulada, desde una torre orillada a la derecha de la escena, con un rictus atlético y elegante. Era la *Tomba del Tuffatore*.

Ahora bien, ¿qué hace una pintura de estas características en la tumba de un ciudadano de Poseidonia de hace 2500 años? ¿Era costumbre social? ¿Una forma de

ocio personal? ¿Tiene algún contenido simbólico o metafórico? ¿Y por qué en una tumba? El director de la prospección arqueológica, Mario Napoli, sostuvo entonces que se trataba de una pintura simbólica, que representaba la inmersión del fallecido en el inframundo, que se sometía a una purificación ritual arrojándose desde las columnas de Heracles para penetrar al otro mundo, en medio de la celebración de las otras escenas de alrededor, hombres reunidos en torno al vino, la música y el éxtasis erótico, la despedida de su entorno social.

La obra del profesor Hölscher viene a contextualizar la pintura, y a través de este hilo conductor, analizar y desarrollar las características de aquella sociedad, aquella misma que decía del hombre inculto «ino sabe ni leer ni nadar!», aquella que alababa a sus efebos, a sus jóvenes nadadores favoritos en los términos esculpidos de bello, dulce, armonioso, honesto, dorado... con admiración, con deseo, con erotismo, por ser aquella una sociedad a la que corresponder en capacidad física, instrucción atlética, competiciones deportivas en

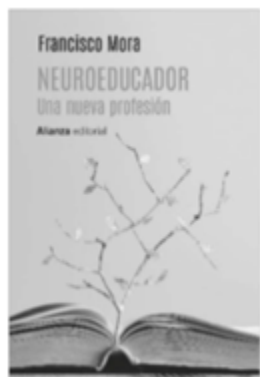
honor a dioses y diosas, etc. Y desde el principio hasta el final, su texto desgana y describe la sociedad y las relaciones entre sus miembros so pretexto del famoso fresco de Paestum en tanto que una tumba no sólo recogía representaciones y alegorías que concernieran estrictamente a la persona allí enterrada, sino que hacían alusión a la mentalidad de la comunidad constituida por su familia y su entorno social, su escala de valores, y su forma de vida. En definitiva, este «nadador» del profesor Hölscher nos regala un paseo reflexivo y formativo alrededor del ágora como hacían algunos filósofos de la antigüedad, un paseo por la historia del hombre, de aquel hombre, para reencontrarnos con la cultura clásica de una sociedad griega que sentó las bases de la democracia y de otros irrenunciables de la nuestra, y para quienes el cuerpo era un eficaz instrumento que lideraba el comportamiento de las comunidades, como imagen del ser humano modelada por la cultura: una breve pero intensa obra de erudición extraordinariamente documentada y desarrollada.

Israel Iglesias Huerga.

Neuroeducador. Una nueva profesión

MORA, F. (2022).

ALIANZA EDITORIAL. 157 PÁGS.



¿Estás buscando lectura?, de ese tipo de lectura estimulante que abra a tu mente alguna nueva estancia donde curiosear, crecer y seguir aprendiendo..., que te permita descansar, pero al mismo tiempo te renueve y te despierte interés y hambre... Si la respuesta ha sido un *sí*, y eres capaz de reconocerte una sensibilidad educativa, si para ti tienen algún tipo de relevancia los procesos tanto de adquisición de conocimientos, como de formación, y de crecimiento, ésta puede ser una buena opción de lectura, y desde luego, un material de primera categoría redactado por una persona referente en este campo de la neuroeducación.

Francisco Mora lleva más de veinte años reflexionando y desarro-

llando el concepto de neurocultura, neuroeducación, y ahora se atreve a perfilar con punta fina el perfil del neuroeducador, con una propuesta de perfil profesional. Con él hemos descubierto que sólo podemos aprender aquello que nos resulta emocionalmente relevante, amable, emocionante, y que dependiendo del estadio evolutivo de cada uno, esos aprendizajes –que no siempre son conocimientos enciclopédicos, sino muchas más veces son pautas de conducta, estrategias relacionales, expresión de emociones, procesamientos, etc–, esos aprendizajes se anclan a un lugar u otro. El desarrollo del Sistema Nervioso es fundamental para ello. De ahí su propuesta vinculante entre las disciplinas de humanidades y de ciencias.

La referencia afectiva de padres y educadores ejerce un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a través de la imitación, la atención compartida, y la empatía, los niños y niñas comenzamos a elaborar nuestros primeros aprendizajes. El modelaje y la referencia ejemplarizante edificarán al andamiaje de las normas y valores que los acompañarán gran parte de sus vidas, y esto ejecutará modifica-

ciones anatómicas, bioquímicas y fisiológicas en el cerebro de quien lo aprende... En palabras del doctor Mora: «Educar significa hacer mejores personas». Esta aseveración pone de relieve el constructo de valores, de pensamiento crítico, analítico y creativo, esa forja de las capacidades individuales al servicio de la sociedad: la libertad, la dignidad, la verdad, la justicia, la belleza, la felicidad...

Aquí viene la propuesta de Francisco Mora: la figura del neuroeducador, ese apoyo a la figura educativa que potencia el desarrollo y la individualidad de las capacidades de cada uno en los diferentes estadios. Hace mención por tanto a las primeras etapas del periplo educativo, los cursos correspondientes a la ESO, la etapa universitaria, y algunos de los desafíos y retos más específicos y actuales, como el alumnado de altas capacidades, la inclusión en las aulas y en la sociedad,... y finalmente se atreve a pergeñar una propuesta formativa de Grado y Máster específicamente de neuroeducador.

Indiscutiblemente, supone una reflexión «en voz alta» sobre la propia educación y el enriqueci-

miento que le aportaría la ciencia, que no solo sirve de pretexto para iniciar una revisión y renovación interior de nuestro que-hacer educativo como madres, padres, profesores y educadores, sino que aporta una cuota de conocimiento y desarrollo de la tarea educativa.

Doctor en Medicina por la Universidad de Granada y doctor en Neurociencia por la Universidad de Oxford, Francisco Mora es catedrático de Fisiología Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid, catedrático Adscrito del de Fisiología Molecular y Biofísica de la Universidad de Iowa, y miembro del Wolfson College de la Universidad de Oxford, toda una referencia en el campo de la ciencia, cuyo conocimiento y experiencia pone al servicio de la educación, subrayando la necesidad de un método objetivable y riguroso de enseñanza, frente al criterio subjetivo y personal que han aplicado tradicionalmente las humanidades. «*El maestro debe de ser la joya de la corona de un país*», ha señalado en alguna ocasión... La reflexión está servida, y la próxima propuesta, sobre la mesa.

Israel Iglesias Huerga.

Yo, mediador(a).
Mediación y formación
de lectores

MUNITA, F. (2021).

OCTAEDRO EDITORIAL. 257 PÁGS.



«Aquí hay un libro maravilloso,
allí hay un grupo de niños,
¿qué sigue?
Sigue hablar» (Aidan Chambers).

El término mediación viene acuñándose desde hace años para abordar distintas realidades, y acortar la distancia entre dos puntos. Así, hablamos de mediación comunitaria, familiar, escolar, vecinal, laboral... de tal modo que se nos ofrezca un itinerario, o al menos algunas estrategias para aproximar dos posturas en conflicto. Desde hace años, venimos escuchando la propuesta de una nueva figura, el mediador de lectores, como una persona que procura la promoción de la lectura, presentar y dar a conocer el hábito y las posi-

bilidades que ofrece. Y eso es precisamente lo que nos traslada Felipe Munita con su texto: una presentación de lo general a lo específico encaminada a la promoción de la lectura, desgranando y sugiriendo itinerarios y estrategias que harán las delicias de educadores, profesores, y madres y padres...

El libro, *Yo, mediador(a)*, está estructurado en tres grandes bloques diferenciados:

1. *Lectura y mediación*, donde se nos presentan el hecho de la lectura, se nos sugieren las bondades de la misma, y se habla por primera vez de la figura del mediador. No se deja matiz que apuntar, desde las lecturas en contextos académicos hasta las lecturas en espacios públicos, su promoción, su acción real sobre las dinámicas sociales, y el propio deleite de la lectura. El barrido de obras y autores es exquisito, Colomer y Tauveron especialmente, y un sinfín de escritos como pretexto a la lectura (Eduardo Galeano, Bernardo Atxaga, Adolfo Córdova, David Wiesner... además anexados al final del volumen). Por añadidura, aunque no son

especialmente numerosos en el capítulo y en la obra al completo, se ofrecen algunos cuadros sintéticos, propuestas de extractos, poemas, etc., que pueden ser de utilidad. Finaliza este primer bloque con la caracterización de la figura del mediador, circunscribiéndolo progresivamente al contexto social, académico, y finalmente rodeándolo de textos literarios... Se trata de un primer bloque que logra lo que se propone: generar una primera aproximación, y, sobre todo, hambre del resto de la obra.

2. *Libros y prácticas de mediación* pone en diálogo a la figura del mediador con los libros que enseñan a leer, con la praxis y las posibilidades desde el contexto escolar, y con la discusión literaria. Este bloque, mucho más centrado e ilustrativo, está sembrado de referencias literarias interesantes y cercanas para el target de la animación escolar a la lectura, de los que rescata extractos, o al menos los señala. Sin ánimo de desvelar más contenidos de los debidos, diré al menos que una obra en especial, Zorro

(de Margaret Wild y Ron Brooks) es la referencia estrella de este bloque por lo que le ha supuesto al autor en su praxis. El objetivo final del bloque: conseguir que los lectores beneficiarios de la mediación dialoguen con las obras y se dejen interpelar y transformar.

3. *Mediadores y contextos*, un tercer bloque destinado a la forja de los perfiles de mediadores, incardinados en contextos sociales determinados, y el mantenimiento de los ecosistemas mediadores. Aquí destaca Munita la variedad de los textos, el conocimiento abierto, la narrativa, los álbumes, la poesía, los libros informativos, el cómic, la novela gráfica, la producción teatral..., es decir, constituir el propio corpus de los textos; la idoneidad de los espacios donde desarrollar la animación a la lectura y los procesos de mediación de lectores; y el diseño del medio, es decir, el ecosistema que favorezca la actividad lectora y el diálogo con los textos.

Para aquellos educadores y docentes que sentimos siempre encendida la inquietud de cómo dinamizar

y provocar a alumnos y clases para irrumpir en la actividad lectora, a veces por vez primera, éste es un libro que nos refresca por dentro, y que nos sugiere con permanente entusiasmo. Me he pasado quince años viendo a adolescentes cruzar por el umbral de algún libro en varios Centros de Ejecución de Medidas Judiciales, y descubrir en muchos casos y por primera vez el regusto maravilloso que les deja en el paladar de su imaginación. Aquella motivación era ajena al propio ejercicio de la lectura. Era más bien con la intención de robarle a su medida judicial unas horas de privación de libertad. Luego, por añadidura, sobrevénía el descubrimiento y el entusiasmo. Sin embargo, en los contextos académicos, donde parecemos estar más próximos a la formación y a la cultura, qué difícil es conseguir que algún alumno se maraville con la lectura, o recupere un hábito infantil en el mejor de los casos... Este *Yo, mediador(a)* de Felipe Munita –doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura, y profesor en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile– nos llega a muchos en un momento acertado y con un contenido y una fundamentación sólidas suficientemente bien edificado, con propuestas creativas y trabajadas, y el garante particular de su propia experiencia dinamiza-

dora, sin duda en el grupo Gretel de la Universidad Autónoma de Barcelona, y en otros espacios de acceso a la lectura. Quiera la suerte que su tono cálido y entusiasta se encuentre a muchos lectores y mediadores de camino para que beban de sus renglones...

Israel Iglesias Huerga.

***Educación en Montessori.
Guía práctica de
actividades para niños y
niñas de 4 a 8 años***

PALMAROLA, J. (2022).

EDITORIAL ZENITH. 191 PÁGS.



Un libro hecho por y para madres, padres y educadores, fiel a la metodología Montessori, y por una persona, Julia Palmarola, con un entusiasmo sin parangón por esta metodología, y un recorrido y experiencia en primera persona que abalan el buen trabajo que ahora

nos hace llegar. Ésta es la carta de presentación del libro que nos ocupa.

Julia Palmarola hace años que se subió al tren de la publicación de materiales prácticos y actividades desarrolladas con el método Montessori, precisamente con el nacimiento de su primera hija, fruto de su propia experiencia, y con el deseo de compartir lo que vivía y enriquecía a diario. Por eso, su credibilidad es incuestionable. Y la certeza de cuanto propone, también. Vieron así la luz hace tres años aquel primer centenar de actividades en la *Guía práctica del Método Montessori*, con un abundante volumen de propuestas para aplicarlas en casa, listados de materiales Montessori, y un directorio de colegios, y recursos. Al año siguiente –en plena pandemia– publicó un nuevo cuaderno de actividades titulado *Leer con el Método Montessori*, que proponía actividades de iniciación a la lectoescritura divididas en tres niveles. Ahora le llega el turno a esta guía práctica para hijos y alumnado de 4 a 8 años, *Educación en Montessori*, y tal parece que el motor siga siendo sus hijas, a las que nuevamente les dedica el libro.

La estructura que se nos presenta cuenta con una primera parte, más genérica o introductoria, que titula

como *Vivir y criar al estilo Montessori*, que cubre cuestiones relacionadas con el legado de María Montessori, conceptos básicos, pautas de crianza para preparar el entorno, materiales de trabajo, y finalmente un desarrollo de los tipos de actividades clasificados por áreas curriculares. Este último epígrafe le allana el camino al segundo bloque del libro, titulado *Actividades para hacer en casa*, donde se desarrollan propiamente las actividades de:

- La vida práctica y sensoriales.
- Lectoescritura y lenguaje.
- Matemáticas.
- Ciencia, música y arte.
- Actividades para aprender idiomas extranjeros.
- Un día Montessori.

Probablemente su obra más visual, es imposible resistirse a sus encantos. La edición está cuidada hasta el último detalle. Al contrario, es un derroche gráfico y de colores, que interpela sin descanso a quien lo tenga entre sus manos, bondad que se suma al tratamiento enormemente cuidado de los contenidos, su estructuración y procesamiento de los materiales, etc. Cada actividad se incardina en su categoría, identificable por su color ya

antes de abrir la guía, y se desglosa a) en una explicación inicial de la actividad en algunos casos, b) una numeración de los materiales necesarios, y c) los pasos a seguir en el desarrollo de cada una de las actividades: un libro agradabilísimo que entra por los ojos, y sobre todo que aporta un volumen grande de actividades para niños y niñas de 4 a 8 años, y que de seguro hará las delicias de educadores y padres y madres que tenemos hijos de esas edades.

Israel Iglesias Huerga.

Nuevas estrategias para la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Superior. Aprendizaje significativo y sostenible

PÉREZ DE VILLAREAL, M.
(2022).

OCTAEDRO EDITORIAL. 236 PÁGS.



En ocasiones, tratamos como lujos de difícil acceso cuestiones cuyo lugar natural en nuestras vidas debería lindar con lo básico y lo obvio. Muchas veces se trata de derechos fundamentales reconocidos por la comunidad internacional, como el acceso a la vivienda o a un empleo dignos, o bien dotaciones sociales y comunitarias que guardan relación con el urbanismo, la sanidad o la educación... En plena cresta de la ola de los desahucios entre 2007 y 2012, dábamos gracias por poder pagar una hipoteca que nos acompañaría durante 40 años –si los llegábamos a vivir–, o por conservar un puesto de trabajo cuya remuneración no nos permitían respirar a partir de la segunda o tercera semana del mes.

Igualmente, en educación nos hemos pasado décadas tratando como un auténtico lujo asiático a determinados abordajes educativos, a pesar de que habíamos constatado sobradamente que eran una manera eficaz de integrar los conocimientos y generar aprendizajes significativos. Todo aquello que conseguimos hacerlo transitar por la senda de los sentidos, todo aquello que conseguimos relacionarlo con conocimientos previos o con realidades relevantes de nuestra propia per-

sona, aquello con lo que podemos interactuar, y que nos cuestiona, o que genera disonancias cognitivas, aquello que converge con nuestros focos de interés, incluso con nuestras necesidades, todo eso en su conjunto tiene grandes visos de ser eficazmente aprendido y anclado a nuestro conocimiento.

En lo que nos concierne, y sobre lo que hoy nos propone reflexionar la profesora Pérez de Villareal, la parcela de las ciencias naturales, la obviedad tratada como un lujo es la propia naturaleza. No puede haber mejor aula que una zona ajardinada próxima a nuestro centro de estudios, ni mejor maestro que las estaciones y la observación, la intemperie, la lluvia, el sol, los ciclos de las formas de la vida. No puede haber mejor docente que la palma de la mano descansando sobre la corteza de un pino, y sentir –y saber, porque en ese preciso instante nos lo diga el profesor– que lo que tocamos es la estrategia evolutiva de un pirómano que se protege con una corteza muy ancha del incendio que sus hojas afiladas y puntiagudas pretenden provocar en la tormenta, para deshacerse de la competencia por los recursos del entorno. O la yema del dedo que le da el quite a la

salvia en junio, y se ofrece a la *nemóptera bipennis*, al duende, mientras aprendemos que no se trata ni de una libélula ni de una mariposa, sino de una singularidad difícil de encontrar y adaptada específicamente a la aridez de la península ibérica en los veranos más exigentes.

El COVID-19 nos obligó a confinarnos, y a cuestionarnos más pronto que tarde por la democratización de las tecnologías, por la posibilidad del acceso a la red, y a los conocimientos en remoto. Pero cuanto más hemos querido mejorar en esto, más deberíamos esforzarnos en compensarlo con clases en el jardín botánico, en la granja, en el zoológico y en los espacios naturales del entorno... Es necesario salir al encuentro del conocimiento, y presentarlo en su forma natural, y relacionarnos con él desde las múltiples inteligencias que nos constituyen: comprenderlo, observarlo, aprenderlo, sentirlo, emocionarnos... porque el todo es mucho más que la suma de las partes, y el aprendizaje holístico rebasa al de cada una de las inteligencias, y se ancla significativamente. En este equilibrio entre en aprendizaje en el medio natural, y el apoyo de las nuevas tecnologías, la realidad aumentada, etc, se basa el

concepto de sostenibilidad del aprendizaje que nos propone Mainer Pérez de Villarreal. Esta sostenibilidad basada además en la relación conceptual pretende generar el conocido como *life-long learning*, un aprendizaje para toda la vida, que permite resolver problemas de manera creativa. La propuesta de su libro acaba de redondearse con algunos instrumentos de metacognición, como son el ya familiar mapa conceptual, la V heurística, o la entrevista piagetiana, destinados a afianzar el conocimiento epistemológico, pero sin perder de vista el mundo emocional de nuestro alumnado. Sin duda, un texto acertado, útil, que nos llega como un refrigerio y una bocanada de ánimo para los docentes, y también los padres y madres implicados en el aprendizaje de sus hijos, extraordinariamente andamiado con múltiples referencias, y tratado amablemente con clasificaciones y tablas aclaratorias, y al que por supuesto desde aquí le dedicamos el éxito divulgativo que merece.

Israel Iglesias Huerga.

Ética para influencers

SIURANA, J. C. (2021).

PLAZA Y VALDÉS. 394 PÁGS.



Léete este libro. Si eres maestro, maestra, (educador/a) o estás en camino de serlo, léete este libro. Si eres padre, madre, léete este libro. Si te preocupa la manera en la que se está desarrollando la influencia de las redes sociales en tu entorno, léete este libro. Incluso si aspiras a que tu Instagram tenga más seguidores, léete este libro.

Lo que vas a encontrarte es un ensayo, con un lenguaje muy poco ensayístico, de lo que debería suponer el comportamiento ético de las personas de este siglo en las redes sociales, desarrollado a partir de diversos ejemplos de algunas de ellas o, también, de los diversos ámbitos que podemos encontrarlos en ellas; más allá de que en muchos de los casos se trate casi

de manera exclusiva de la exaltación del ego de algunas personas (o personajes, según en qué casos). Porque probablemente de eso se trate, y es más, así comienza la introducción del libro: «¿A quién admiras?».

El índice de la obra muestra un *mapa* de temas de los que nos podemos encontrar en las principales herramientas de Internet; Facebook, Instagram, whatsapp, Twitter, Youtube, Tic-toc, ... son ¿solamente? eso, unas herramientas a través de las cuales algunas personas o entidades, exteriorizan sus vidas y nos invitan (no siempre de manera amistosa), a expresar nuestra admiración o nuestra envidia hacia ellas. O intentan provocar nuestra respuesta, o variar nuestra actitud y forzar nuestro comportamiento, para manifestarnos a favor o en contra de una idea, adherirnos a un ideal o, simplemente, aumentar las ganancias de determinadas marcas comerciales cuyos productos nos vemos impelidos a adquirir, y cuya venta genera pingües beneficios en los *influencers* que las promocionan.

El deporte, el cine y la música, los viajes, los hijos, la salud, el Coronavirus, etc. (así hasta quince), aparecen como temas principales de estas redes sociales y son los

que sirven de título a cada uno de los capítulos. El análisis que va haciendo el autor en cada uno de ellos comienza nombrado a los principales *influencers* de cada tema, –con nombres y apellidos– mencionando el número de seguidores, sus *likes* más representativos y, en ocasiones, las intervenciones (o *hilos*) más significativos que estas personas han realizado. Es un apartado en el que el lector reconocerá a algunas de las personas en las que sigue en estas redes. Y puede que se sorprenda de la influencia de algunas de ellas. Como también se sorprenderá al conocer la influencia de algunos gatos, perros o pájaros (no son calificativos, ¡por favor!; se trata de animales reales), o la de algunos personajes irreales (avatares), contruados expofeso. Después suele venir una reflexión más profunda sobre el tema del capítulo desde el punto de vista del filósofo; reflexiones que le llevan a formular al lector algunas preguntas a veces sin respuesta o con una respuesta socrática presupuesta.

Sin duda, la elección de todos los quince temas es acertada, global, objetiva, representativa y muy bien documentada. Es muy sencillo verse reflejado en algunas de esas cuestiones, y en algunas de esas páginas. Creo que también lo es

identificarse con la reflexión ética que se nos propone por parte del autor. A veces, se pueden descubrir incluso matices en la reflexión que uno mismo ha podido llevar a cabo personalmente, y matizarla o incluso observarla desde perspectivas ajenas.

El lenguaje no llega a ser divulgativo, pero tampoco supondrá ninguna dificultad ni siquiera para los que no estén familiarizados con un lenguaje culto: para nada se llega al lenguaje filosófico de *academia* y, pese a ser familiar, para nada roza lo vulgar.

Después del bloque de capítulos restan aún unas *conclusiones*, un *epílogo*, un *anexo*, un *mensaje* para sus hijas, unos *agradecimientos* y unas *notas*.

El capítulo 16 (que bien pudiera abordarse al comienzo de la lectura y que es recomendable releer con cierta frecuencia), define de una manera sorprendente la figura del *influencer*: «un líder tenaz que ha restaurado la esperanza, inspirado la acción y hecho posible ... ampliar nuestra influencia para cambiar el mundo para bien». Desde luego es un buen propósito; un propósito, por tanto-, ético. Tras de él, se escribe también sobre códigos de conducta que aquellas personas que valoran

dedicarse a esta actividad deberían poner sobre la mesa antes de dedicarse de lleno a esta actividad: cómo ha de ser su influencia y qué precauciones habrá que tomarse antes determinados colectivos; cómo es la legislación en algunos países; qué de ético tiene el propósito económico por encima de otros; cuánto de profesionalidad debe haber en un verdadero *influencer*, etc. En fin, todas aquellas cuestiones que hace de la ética *el propósito de saber vivir bien*, no tanto de «bien-vivir» («vivir a todo tren»).

Después se ofrece a los lectores, esta vez no tanto como *influentes*, sino como *influidos* (lo que el autor considera Conclusiones, 50 consideraciones o consejos que deberíamos tener en cuenta antes de decidirnos a seguir a determinados personajes (o temas); en definitiva, antes de que nuestras emociones se lleguen a alterar, para bien o para mal, ante el fenómeno de los *influencers*. Y un Epílogo que aborda específicamente aspectos definitorios de la ética y sus aplicaciones.

Tras la alusión filial y los agradecimientos, el capítulo explicativo de las diferentes notas que han ido apareciendo a lo largo de la obra constituye un ejemplo magnífico

de bibliografía correspondiente con cada una de las temáticas que han aparecido en los capítulos precedentes.

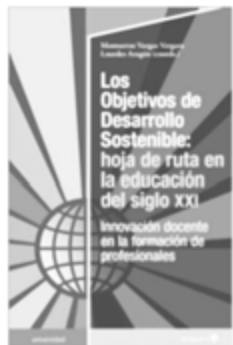
El autor, Juan Carlos Siurana es profesor titular de ética en la Universidad de Valencia y, en palabras propias, manifiesta su pasión por la vida cotidiana y la transmisión de ideas éticas desde el lenguaje sencillo que propicia el diálogo y el intercambio de ideas.

Juan José García Arnao.

Los objetivos de desarrollo sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales

VARGAS-VERGARA, M., Y ARAGÓN NÚÑEZ, L. (COORDS.). (2021).

OCTAEDRO EDITORIAL. 184 PÁGS.



Como sabemos, en 2015, los líderes mundiales acordaron 17 Objetivos Globales (conocidos oficialmente como Objetivos de Desarrollo Sostenible u ODS). Estos objetivos tienen la intención de crear un mundo mejor para 2030, poniendo fin a la pobreza, luchando contra la desigualdad y abordando la urgencia del cambio climático. Guiados por los objetivos, ahora nos corresponde a todos, gobiernos, empresas, sociedad civil y público en general, pero especialmente a los agentes educativos, trabajar juntos para construir un futuro mejor para todos.

Estos objetivos se configuran en una «hoja de ruta» para ser trabajados en el ámbito universitario de forma transversal. La obra forma parte del proyecto de innovación INNOVA 2019/2020, de la Universidad de Cádiz y en él han participado profesores de diversas universidades españolas, entre otras, Cádiz, Pablo Olavide, Sevilla y Valladolid.

Parten de la idea, compartida por casi todos (un plural demasiado genérico, entre los que me encuentro yo), de que estamos en una sociedad cambiante, que va a una velocidad sin precedentes y, por consiguiente, esta sociedad necesita afrontar nuevos retos y metas:

plantearlos con agilidad y afrontarlos con decisión.

Un grupo de profesores/as de la Universidad de Cádiz emprendió este proyecto, al que se han sumado profesores/as de otras universidades, todos ellos muy comprometidos con las ciencias sociales, para establecer «una red de trabajo para enriquecer la actividad docente en el aula a fin de compartir experiencias y metodologías entre compañeros, creando sinergias para trabajar en colaboración» (p. 13).

La obra consta de nueve capítulos en los que se nos ofrecen actividades y proyectos ya realizados en algunas universidades, lo que nos da pista para quienes trabajamos en el ámbito universitario. Temas como la celebración de los días internacionales, la inclusión de la perspectiva de género, la innovación en Pedagogía Social-Educación Social desde los ODS, detallar y estudiar los ODS 7 y 13 en la formación inicial de maestros/as de Primaria, la sensibilización en contextos de diversidad cultural, propuestas concretas de interven-

ción en el aula, el huerto ecológico, y los ODS y el entorno y la escuela en formación inicial, todos ellos tienen una aplicación concreta y cuentan con un recorrido que puede ser muy útil.

Las coordinadoras son Montserrat Vargas Vergara, Licenciada en Filosofía y Letras especialidad de Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Master en Educación Social y Animación Sociocultural por la Universidad de Sevilla y Doctora por la Pablo Olavide. En la actualidad profesora de la Universidad de Cádiz. Y Lourdes Aragón, Doctora en Ciencias del Mar por la Universidad de Cádiz. En la actualidad se encuentra como profesora del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cádiz.

Considero que se trata de una obra práctica y que arroja luz sobre un tema que todos hemos abordado en estos últimos años de un modo concreto en la programación didáctica de los diversos ámbitos universitarios.

José Luis Guzón Nestar.



**ELENCO DE
AUTORES**

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 47

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

Doctor en Historia. Profesor del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid, CES Don Bosco y Antonio de Nebrija.

Participa en varios proyectos de innovación docente dentro del área de didáctica, en relación con la comunicación en redes sociales o la cultura material y la didáctica del objeto. Es coautor de varios libros de texto de educación primaria y secundaria.

Codirector en varios proyectos de investigación arqueológica, está especializado en la prospección arqueológica y el análisis de las relaciones entre yacimientos y espacio físico.

M^a EUGENIA CONTRERAS JIMÉNEZ

Doctora en Historia Medieval por la UCM. Pertenece al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. En la actualidad es asesora del área social del Centro de Formación e Innovación Educativa de Segovia.

Sus actuales líneas de investigación se centran en diversos aspectos de la familia Arias Dávila y de las mujeres judeoconversas de las élites urbanas de Segovia, que se han concretado en publicaciones científicas. Algunas de ellas se recogen en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=27860>

JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ BRAVO

Doctor en Ciencias de la Educación, por la especialidad de Didáctica. Máster en lógica formal, simbólica y matemática. Máster de formación en docencia e investigación para la educación superior. Licenciado en Filosofía – Lógica Simbólica y Matemática–. Diplomado en Magisterio (ciencias y matemáticas). Profesor de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Profesor de Desarrollo del pensamiento Lógico y Matemático, y Director de la Cátedra Conchita Sánchez de Investigación para la Educación Matemática (Centro de Enseñanza Superior Don Bosco –Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid;

2000–). Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) (2013-2016). Investigación de procesos para la innovación en la enseñanza de las matemáticas en España, Canadá, USA (Michigan), Paraguay, Perú, Colombia, México, Alemania, Italia, entre otros. Director de seis Proyectos Europeos Leonardo de Investigación e Innovación Educativa. Colaborador del departamento de Primera Infancia y Educación Inclusiva de la UNESCO. Ponente *Mentes Brillantes* (2015), *Aprendemos juntos* (BBVA) «Cuaderno de viaje de un maestro» (2019). Premio de Metodología Creativa (Italia, Reggio Emilia, 2009), por el libro *La resolución de problemas matemáticos. Creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Autor de 135 obras sobre Educación y aprendizaje de la Matemática. Extensa formación del profesorado y difusión en Congresos Nacionales e Internacionales.

SABINO DE JUAN LÓPEZ

Doctor en Filosofía por la UNED, Licenciado en Filosofía y CC. de Educación por la Universidad Complutense de Madrid, y Licenciado en Teología por la U.P. Salamanca. Profesor del Centro de Estudios Superiores «Don Bosco» Pedagogía en Humanidades y Ciencias de la Educación (Madrid), su actividad docente e investigadora se desarrolla en temas relacionados con la educación, particularmente en el área de la filosofía y la sociología.

MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO

Doctora en Filosofía y Ciencias de Educación por la UNED, Licenciada en Magisterio (UCM) y Pedagogía por la Universidad de Comillas de Madrid. Actualmente es profesora del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (Madrid), donde imparte clases de Educación Intercultural y Teoría e Historia de la Educación. Posee una gran experiencia docente en todos los ámbitos educativos, aunque en los últimos 20 años se ha centrado en el ámbito universitario, concretamente en la formación de Maestros Pedagogos, Psicopedagogos y Educadores Sociales.

En el ámbito deportivo su trayectoria en el campo del Coaching se prolonga por más de 15 años especialmente en fútbol y tenis. Además, ha asesorado a varios entrenadores de fútbol y en la actualidad está centrada en el trabajo de Coaching de jóvenes tenistas y en la formación de entrenadores de fútbol.

ALBERT MARQUÈS DONOSO

Profesor del CES Don Bosco. Es doctorando en Educación por la Universidad de Educación a Distancia (UNED); licenciado en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Máster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); Máster en Formación de profesorado de secundaria por Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y postgrado en Tecnologías Educativas por la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Ha coordinado la asociación Todo Avanza, orientada al apoyo socioeducativo de entornos socialmente complejos; también ha participado en la creación de proyectos de trabajo cooperativo en centros educativos.

Participa en proyectos de metodologías innovadoras y coordina un proyecto universitario de ApS en el CES Don Bosco. Es vicepresidente de Investigación Internacional en Derecho Educativo (RIIDE) de la Comunidad de Madrid. Ha realizado investigaciones en el campo de la sociolingüística; proyectos basados en el aprendizaje cooperativo; prevención del Bullying; problemáticas de la educación en el siglo XXI; brecha digital; alfabetización digital, y gamificación.

MERCEDES REGLERO RADA

Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Zaragoza. En la actualidad es docente en los Grados de Pedagogía y Educación Social en el CES Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, donde además asume la responsabilidad de la coordinación académica en la figura de jefatura de estudios. Sus líneas de investigación principales son la pobreza y exclusión social en España, jóvenes en riesgo social y la Educación Social como profesión. Forma parte como profesora colaboradora de la UNED en el grupo de investigación socioeducativa: Contextos-ISE(GI17). Ponente en diversos cursos, seminarios y congresos, ha publicado varios artículos en estas temáticas en revistas especializadas. En el curso 2019/20 recibió el premio otorgado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Reconocimiento en la promoción de la Educación Social en la Comunidad de Madrid en la categoría del ámbito universitario.

LEONOR SIERRA MACARRÓN (COORDINADORA Nº 47)

Licenciada en Humanidades por la Universidad de Alcalá, centro en el que también ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados de doctorado. Ha cursado un Máster en Gestión del Patrimonio Cultural en la Universidad Complutense de Madrid y en la actualidad, se encuentra realizando el doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha ejercido como profesora ayudante en el Departamento de Español y Portugués de *San Diego State University* y como profesora titular del área de Ciencias Sociales, en los niveles de secundaria y bachillerato, en varios centros concertados de la Comunidad de Madrid. Asimismo, ha colaborado con varias entidades culturales, como el Organismo Autónomo Fundación Colegio del Rey, la FEAM (Federación Española de Amigos de los Museos) y VEGAP (Visual Entidad de Gestión de Artistas Plásticos). Ha participado como ponente en diversos cursos, seminarios y congresos organizados por distintas Universidades e instituciones dedicadas a los estudios históricos. Como investigadora, ha publicado varios artículos en revistas especializadas y ha participado en diversos proyectos.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En a de de.....

Firma:

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio
Centro de Enseñanza Superior Don Bosco
C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a la Revista EDUCACIÓN Y FUTURO por un año y renovación automática hasta nuevo aviso.

Nombre o Razón Social:

NIF / CIF: Teléfono: e-mail:.....

Dirección: CP:

Localidad: Provincia:

País/Estado:

Tarifa de suscripción anual

España 18,03 €

Europa y otros países 27 €

Fecha de solicitud:

El importe de la suscripción lo efectuaré por:

- 1.- Transferencia bancaria a la cc:
ES83 0049 0630 4423 1099 4205
Nombre del beneficiario: **CES Don Bosco.**
Concepto: **Suscripción Revista *Educación y Futuro***
- 2.- Cheque nominativo a nombre de: **CES Don Bosco – Revista *Educación y Futuro.***
- 3.- Giro postal, haciéndolo llegar a la dirección:
CES Don Bosco – Revista *Educación y Futuro.*
Ma Auxiliadora, nº 9 - 28040 - Madrid
- 4.- Domiciliación bancaria (Rellenar el formulario):

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores:

Les agradecería que, con cargo a mi cuenta, atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular:..... NIF/CIF:.....

Banco/Caja:

Dirección Banco/Caja: CP:.....

Localidad:..... Provincia:.....

IBAN

Fecha: En..... a de de 20

Firmado:

(P.D.) También puede hacerse la suscripción a través de la Web de la Revista:
<<http://www.cesdonbosco.com/revista>>

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán a:** efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association* (APA), 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

**“CUMPLE TU SUEÑO,
VIVE TU VOCACIÓN”**



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL
GRADO EN PEDAGOGÍA
DOBLE GRADO EN INFANTIL + PEDAGOGÍA
DOBLE GRADO EN PRIMARIA + PEDAGOGÍA
MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



 C/ MARÍA AUXILIADORA, 9 28040 MADRID

 CESDONBOSCO.COM

 [CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD](https://www.instagram.com/CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD)

 [@CESDONBOSCO](https://twitter.com/CESDONBOSCO)





Nº 47

PRESENTACIÓN

La enseñanza de la igualdad de género a través de la Historia

TEMA CENTRAL

Perspectiva de género en las titulaciones universitarias de Educación

Gender Perspective in the Bachelor's Degree in Education

Las mujeres y la historia en los libros de texto: la percepción de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

Women and History in Textbooks: The Perception of Students from the BA in Primary Education at Don Bosco University Centre

Élites urbanas castellanas, violencia y desigualdad a finales del siglo XV

Castilian Urban Elites, Violence and Inequality at the end of the 15th Century

Un relato prehistórico en femenino: conceptualización del tiempo, del entorno y de la interpretación artística

A Female Prehistoric Story: Conceptualization of Time, Environment and Artistic Interpretation

MATERIALES

Materiales para la evaluación de la elección de las mujeres más relevantes de la historia en tres casos

Selecting the Most Relevant Women in History: Three Assessment Materials

ARTÍCULOS

Misión, visión y valores del método CEMA: Comprender, Enunciar, Memorizar y Aplicar

Mission, Vision and Values of the CEMA Method: Comprehend (C) - Enunciate (E) - Memorize (M) - Apply (A)

Universitarios, entre la interculturalidad y el cuidado del ambiente: representaciones y comportamiento (estudiantes del CES Don Bosco, curso 2020/2021)

Between Interculturality and Caring for the Environment: University Students' Representations and Behaviour (CES Don Bosco Students – Course 2020)

RESEÑAS