

Multiperspectiva, iconos culturales y referentes locales para enseñar historia: retos y potencialidades¹

Verónica Pardo Quiles. Universidad de Murcia

veronica.p.q@um.es

Carmen Díaz-Lara. Universidad de Valladolid

carmen.diaz@uva.es

Sebastián Molina Puche. Universidad de Murcia

smolina@um.es

María del Carmen Fernández Rubio. Universidad de Oviedo

m CFR@uniovi.es

Hace casi una década Burke (2017) afirmaba que, pese a los muchos esfuerzos realizados en distintos países desde, al menos, los años setenta del siglo pasado, la enseñanza de la historia sigue mayoritariamente aferrada al uso de enfoques tradicionales que enfatizan lo nacional (Burke, 2017), priman el dato sobre la reflexión y provocan una estandarización del conocimiento. Evidentemente, no se trata de un problema privativo del mundo anglosajón: estudios realizados en España y otros países europeos muestran una situación semejante. En el caso español Sáiz y López Facal (2016) demostraron que las visiones ejemplarizantes de la historia se mantienen especialmente presentes en los textos y prácticas escolares; algo que el reciente cambio curricular (LOMLOE) no ha solventado (Carril-Merino, Llonch, de la Calle y Ortega, 2024). En el caso italiano, la nación es el eje principal del discurso de los libros de texto de historia, y la propuesta de enseñanza de los contenidos de historia que se ofrece en los mismos es muy tradicional: un caso ejemplar es el tratamiento que se realiza de la mujer como sujeto histórico, y también de la historia de las relaciones de género (Scopellitti y Molina, 2022). Por su parte, el caso francés no es muy

¹ Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

diferente: el tratamiento de ciertos períodos y procesos históricos se ve afectado de manera similar en el currículo y en los libros de texto, usando un marco europeo como excusa para centrar la atención en la nación, desde una perspectiva generalmente política y en la que perviven las narrativas maestras (Gómez y Molina, 2017).

Que la enseñanza de la historia se siga manteniendo en torno a las grandes narrativas maestras nacionales (Carretero, 2017) no tiene por qué ser un gran problema, pues potenciar, por medio de la enseñanza de la historia nacional, la construcción de un sentimiento identitario y de adhesión al país de pertenencia no tiene por qué ser, necesariamente, negativo. De hecho, puede convertirse en un instrumento de especial utilidad para la construcción de una identidad ciudadana en los sistemas democráticos (Sánchez, Carril y Miguel, 2016). El problema estriba en el caso en el que esos relatos nacionalistas, apoyados en una mala praxis docente, acaben convirtiéndose en narrativas acríticas, uniformes y supremacistas, basadas en una concepción homogénea y esencialista de las sociedades (MacMillan, 2014). Para combatir esa situación, el uso de la multiperspectiva en la enseñanza de la historia desde edades tempranas se percibe como una posible solución.

La multiperspectiva debe ser entendida como una estrategia docente encaminada a desarrollar en los estudiantes una predisposición a ver eventos históricos, personalidades, desarrollos, culturas y sociedades desde diferentes ópticas enfrentando al alumnado a procedimientos y procesos que son fundamentales para la historia como disciplina (Stradling, 2003). No se trata solo de mostrar al alumnado la complejidad de los procesos históricos, sino hacer hincapié en los fenómenos de hibridación cultural propios de cualquier civilización (Nordgren y Johansson, 2015). Y en ese sentido, los iconos culturales se presentan como una perfecta herramienta para lograr esa finalidad, ya que encarnan o personifican el principio identitario de un colectivo concreto (que puede ser el nacional, pero también el local o cualquier otro) o cultura histórica y geográficamente acotada. Un icono se usa como una forma de representación colectiva que juega un rol capital en la construcción de significados en la sociedad actual (Alexander, 2010). El uso de los iconos culturales históricos en la enseñanza de la historia puede ayudarnos a trabajar con referentes conocidos y propios del gran público y transformarlos en herramientas significativas para acceder a una enseñanza de la multiperspectiva y la multivocalidad que la enseñanza de la historia permite para cualquier evento y proceso histórico. Un uso crítico y contextualizado de esos referentes reconocidos por el gran público (los iconos culturales) puede ser una herramienta perfecta para combatir los estereotipos históricos que, por ejemplo, se ha demostrado que poseen los docentes en formación (Arias y Egea, 2019; Sánchez-Agustí, 2011; Sáiz y Gómez, 2016), y que como indicábamos anteriormente, los libros de texto perpetúan (Carretero, Jacott y López, 2002; Pousa y López-Facal, 2013). En este sentido, la potencia del icono se encuentra en el reconocimiento generalizado del mismo, y en el hecho de que, a partir de referencias en ocasiones muy simples (una imagen, un personaje real o ficticio, un hecho histórico concreto...), se suelen transmitir ideas complejas (Truman, 2017).

La clave del buen uso didáctico de los iconos culturales radica en identificar la representación colectiva que entraña todo icono cultural, y realizar con ella una acción explicativa desde la contextualización histórica que permita trascender la visión de justificación de la sociedad actual, y con ello, poner en tela de juicio el posible estereotipo que, de manera simplista, se pueda escudar en el icono. En este caso, y como veremos a continuación, los referentes locales ganan una fuerza nada desdeñable, en tanto que se convierten en referentes “próximos” y fácilmente reconocibles por parte del alumnado de los distintos niveles educativos (Cardoso, Molina y Ortuño, 2020).

Justamente en esta línea es en la que se presenta esta obra. Se trata de un libro que recoge catorce propuestas didácticas que, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, plantean distintas formas de abordar la enseñanza de la Historia en el aula utilizando los

iconos culturales como eje vertebrador. Todas ellas comparten su enfoque basado en la multiperspectiva histórica y su énfasis en el desarrollo de competencias como la investigación, la empatía histórica y el análisis crítico, con el fin de mostrar la riqueza metodológica de las propuestas y su contribución a la construcción de un aprendizaje histórico más significativo, reflexivo y conectado con los desafíos del mundo actual.

En primer lugar, el **capítulo 1: Ampudia: tesoros que se escuchan. Un proyecto de aprendizaje-servicio para Educación Infantil**, escrito por Virginia López-Martín (Universidad de Valladolid), desarrolla un proyecto educativo para revalorizar el patrimonio rural mediante el enfoque de aprendizaje-servicio (ApS). Por ello, se pretende involucrar al alumnado de tercer curso de Educación Infantil en las problemáticas que afectan a su comunidad, convirtiéndolos en participantes activos.

La propuesta de López-Martín busca crear un espacio intergeneracional donde este alumnado, junto a personas mayores, pueda preservar y compartir el patrimonio rural. La importancia de este proyecto viene dada por uno de los desafíos a los que se enfrenta la “España vaciada”, esto es la progresiva pérdida de la tradición oral y las costumbres autóctonas, con la pérdida de identidad y de riqueza cultural que ello conlleva. A través de aproximadamente diez sesiones, los y las estudiantes se convierten en “guardianes del tiempo”, asumiendo un rol activo en la preservación del patrimonio local. La metodología utilizada promueve la reflexión sobre su realidad, fomentando un aprendizaje significativo y contextualizado.

Como conclusión, la propuesta *Ampudia: tesoros que se escuchan* trata de conseguir que el alumnado sea consciente de las problemáticas que se producen a su alrededor, como es la despoblación, y que sea capaz de buscar soluciones. A su vez, la autora destaca que los y las estudiantes de Educación Infantil son capaces de cooperar y ayudar, por lo que es posible el desarrollo del ApS en esta etapa, alcanzando a través de este un aprendizaje más profundo y significativo.

Pasando a las propuestas para Educación Primaria, el **capítulo 2: Historia y multiperspectiva en 3.º de Primaria: una experiencia a través de los primeros viajes intercontinentales de la Edad Moderna**, escrito por Francisco Javier Ramiro Iglesias (CEIP Príncipe de Asturias), Sara l’Anson Gutiérrez (CEIP Príncipe de Asturias) y Miguel Ángel Suárez Suárez (Universidad de Oviedo) pretende acercar al alumnado a la historia europea, en concreto los grandes viajes intercontinentales de la Edad Moderna, por medio de la introducción a diferentes personajes y sociedades.

La situación de aprendizaje se dirige al tercer curso de Educación Primaria del Principado de Asturias situado en un entorno rural. Esta se desarrolla por medio del Diseo Universal para el aprendizaje (DUA) y teniendo en cuenta la idea de multidisciplinariedad. Su desarrollo tiene lugar a través de 15 sesiones en las que se tratan los viajes realizados desde España en la Edad Moderna por medio de la utilización de diferentes narrativas y considerando distintos fenómenos que tuvieron lugar en la época.

Los autores destacan, por ejemplo, la investigación realizada por parte del alumnado sobre mujeres relevantes del momento histórico trabajado y el posterior debate sobre su invisibilización frente a la figura de otros hombres ampliamente reconocidos en la misma época. También el estudio de la configuración de los distintos modos de vida del momento, dando así voz a las personas que contribuyeron a los distintos procesos históricos que tuvieron lugar.

Para finalizar, la conclusión de los autores es que la situación de aprendizaje cuenta con un amplio potencial educativo, sobre todo en lo que se refiere a la metodología utilizada. Esta incluye tanto la investigación como la participación y el diálogo, todo lo cual fomenta el cuestionamiento de diferentes hechos históricos por parte del alumnado a través del análisis

de distintas fuentes. Su desarrollo ha permitido así el acercamiento a los contenidos desde diferentes perspectivas, garantizando un aprendizaje significativo.

Por su parte, el **capítulo 3: Pensamiento histórico, fuentes primarias y multiperspectiva en educación primaria: reconstruyendo una nueva visión del pasado romano de Murcia**, desarrollado por Alicia Cascales García, Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos (Universidad de Murcia), señala la necesidad de una renovación metodológica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en España. Para ello, consideran que la memorización de fechas y eventos históricos deben dejarse atrás con el fin de alcanzar una enseñanza más crítica y reflexiva.

Los autores señalan que introducir al alumnado en el conocimiento histórico a través de personajes de la historia podría ser una posibilidad para conseguirlo. Ello debido a que al hacerlo se promueve una conexión emocional que facilita un aprendizaje más significativo. A su vez, se menciona como el uso de fuentes primarias puede resultar clave para fomentar habilidades como la observación, el análisis y la reflexión desde una perspectiva más crítica. En este sentido, se destacan estrategias como el método del historiador o el aprendizaje basado en objetos.

La propuesta didáctica recogida en el capítulo está dirigida a alumnado de Educación Primaria, especialmente en los primeros ciclos. Esta se basa en una situación de aprendizaje centrada en un yacimiento arqueológico local que tiene como objetivo que los y las estudiantes se conviertan en "detectives del tiempo". En ella, el estudiantado analiza distintas fuentes y, tras ello, es capaz de formular hipótesis y extraer conclusiones sobre la vida en la antigua Roma. En las distintas sesiones, donde se promueve el trabajo cooperativo, el alumnado analiza estas fuentes en pequeños grupos, discute ideas y elabora teorías que debe argumentar en base a los datos obtenidos, aprendiendo así a construir conocimiento histórico a partir de evidencias.

Como conclusión, el capítulo destaca la importancia de transformar la enseñanza de la historia para hacerla más activa y motivadora. De esta manera, los autores señalan la necesidad del uso de fuentes y de estrategias de indagación para alcanzar un aprendizaje más significativo.

Por otro lado, el **capítulo 4: Maneras de vivir en la huerta murciana del siglo XX: aprendizaje del patrimonio etnológico a través de objetos y desde la multiperspectiva**, escrito por Pablo Porras Montané y Alejandro Egea Vivancos (Universidad de Murcia), analiza la relación entre la educación patrimonial y la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Infantil y Primaria. En el marco del Real Decreto 157/2022, los autores argumentan que el uso del patrimonio etnológico —y en particular desde la multiperspectiva— resulta esencial para alcanzar una visión más inclusiva y completa de la historia.

En este sentido, y según los autores, la multiperspectiva puede ayudar a evitar relatos idealizados, incorporando las voces de todos los colectivos que formaron parte de la vida en la huerta murciana, incluyendo a mujeres, niñas y niños. Para ello, se plantea una propuesta educativa desarrollada en una clase de cuarto de Educación Primaria en Murcia. Porras y Egea destacan que, a pesar de la extensa tradición huertana en Murcia, el conocimiento del patrimonio etnológico en este centro escolar es superficial, limitándose a actividades anecdóticas y descontextualizadas.

El artículo ofrece así una propuesta educativa en la que el alumnado analiza e interpreta objetos cotidianos utilizados por hombres, mujeres, niñas y niños en la huerta murciana. Para desarrollar la multiperspectiva, además de tratar la agricultura en la vida huertana, se aborda una economía diversificada que incluía oficios como la sericicultura y el trabajo del esparto. A su vez, a través de la investigación de estos objetos y de las historias de vida de mujeres, niñas y niños en la huerta, Porras y Egea también abordan la falta de

reconocimiento del papel activo que estos colectivos desempeñaron en el pasado. La conclusión del trabajo es que, al educar a las y los estudiantes en una comprensión amplia y crítica del patrimonio local, puede estimularse su interés y valoración por él, lo que contribuye a una formación ciudadana más comprometida y consciente.

El **capítulo 5: La Nueva Historia: palacios y casonas. Proyecto internivel para la conservación y difusión del patrimonio**, escrito por Sandra Flórez Alonso (Colegio Rural Agrupado Río Cibeá), presenta un proyecto educativo que pretende que el alumnado de Educación Primaria explore y valore su entorno más cercano a través de distintas estrategias activas. Concretamente, se trata de promover el aprendizaje del patrimonio artístico del Concejo de Cangas del Narcea de manera vivencial para contribuir a su conservación.

Dado que el concejo de Cangas de Narcea cuenta con más de 70 palacios y casonas, la autora señala que se han escogido los más emblemáticos para el desarrollo del proyecto. Cabe destacar, a su vez, que este cuenta con un enfoque de ApS con el fin de que el alumnado aprenda mientras realiza una acción comunitaria. Por otro lado, aunque el proyecto es interdisciplinar, el capítulo se centra en el desarrollo curricular del área de Ciencias Sociales, dado que esta cuenta con el mayor peso dentro del proyecto, aunque se ofrecen pinceladas de las acciones realizadas en las demás áreas.

Por su parte, la propuesta presentada se dirige a alumnado de cuarto de Educación Primaria. Para su desarrollo, se comienza brindando al alumnado de una amplia visión sobre el patrimonio arquitectónico de la zona, promoviendo al mismo tiempo su conciencia histórica. Asimismo, se han fomentado tanto el compromiso comunitario como el pensamiento crítico por medio de la utilización de escenarios hipotéticos y la imaginación creativa, así como a través del contacto con personas mayores como testigos directos de la historia reciente.

Como conclusión, la autora señala cómo el alumnado ha desarrollado su pensamiento histórico gracias al análisis de su entorno y a la conexión con su realidad. Además, la participación de la comunidad ha servido para reforzar la conciencia histórica y poner en valor a las personas mayores y su aportación al patrimonio inmaterial.

En cuanto al **capítulo 6: Por los oficios de antaño. Situación de aprendizaje sobre patrimonio inmaterial asturiano para tercer ciclo de EP**, escrito por Verónica Menéndez Caneiro (C.P. San Félix), desarrolla una propuesta didáctica para acercar el Patrimonio Histórico-Artístico-Cultural a alumnado de Educación Primaria. De esta forma, se pretende potenciar tanto su conservación como su valoración. Su principal meta es que las nuevas generaciones sean conscientes del valor del patrimonio cultural y desarrollen una conciencia histórica.

A su vez, la autora pretende el desarrollo del pensamiento histórico a través de una perspectiva crítica con el fin de que el alumnado sea capaz de alcanzar un enfoque multiperspectiva que incluya a colectivos tradicionalmente olvidados, como las mujeres. Asimismo, Menéndez vincula la propuesta con problemas relevantes de la actualidad, y del entorno de los estudiantes, como el medio rural y los lazos intergeneracionales.

Concretamente, la situación de aprendizaje se orienta al tercer ciclo de Educación Primaria, de manera específica a estudiantes de quinto curso, y abarca 12 sesiones y una jornada complementaria. La temática, por su parte, trata el patrimonio inmaterial asturiano, explorando oficios tradicionales, expresiones culturales y su evolución a lo largo del tiempo. Las actividades incluidas fomentan el aprendizaje activo a través de la investigación del entorno o las entrevistas con personas mayores.

Como conclusión, la autora destaca cómo la propuesta pretende no solo la enseñanza de la historia, sino también la construcción de un vínculo emocional con el patrimonio cultural

y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Además, destaca como se incorpora la voz de colectivos marginados o poco representados, como es el caso de las mujeres en la historia rural de Asturias o de los mayores, poniéndolos en valor y reconociendo su papel.

Por su parte, el **capítulo 7: Transformar un yacimiento arqueológico en la base de un proyecto educativo: la experiencia de la escuela Jaume Miret de Soses**, escrito por Clara López-Basanta (Museu de Lleida y Universidad de Lleida), Marta Cerón Carrera (Escola Jaume Miret de Soses) y Miquel Sabaté Navarro (Museu de Lleida), pretende acercar el patrimonio cultural a alumnado de Educación Primaria. Esto se debe a que constituye un recurso didáctico que puede favorecer la formación integral, el sentido de pertenencia y el desarrollo de la ciudadanía activa del alumnado. En este sentido, resulta esencial, según los autores, superar visiones tradicionales y poner el acento en las personas como agentes activos a la hora de conservar y poner en valor el patrimonio.

Teniendo todo ello en cuenta, se gesta la situación de aprendizaje que se presenta en el capítulo, derivada en concreto de un proyecto más amplio de nombre ‘Hacemos Escuela. Descubrimos Gebut’. Esta situación de aprendizaje, denominada ‘Guías de Gebut’, se produce en la Escuela Jaume Miret, situada en el pueblo de Soses y se dirige a alumnado de 5º curso de Educación Primaria. Su meta principal es que el alumnado conozca, analice y valore el patrimonio cultural de su pueblo con el fin de que pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Las conclusiones de los autores tras el desarrollo de la experiencia son positivas. Destacan la generación de aprendizajes significativos, globalizados y vivenciales, así como la oportunidad de crear situaciones en las que el alumnado participe activamente en la vida comunitaria y cultural de su entorno. Todo ello ha permitido también la mejora de la cohesión social y la consideración del yacimiento protagonista de la experiencia como un elemento de gran valor.

Por su parte, el **capítulo 8: Estrategias didácticas para favorecer la discusión de otras historias en el aula de Educación Primaria**, desarrollado por Ana Cano García y Laura Arias Ferrer (Universidad de Murcia), muestra la ausencia de diversos colectivos, como las mujeres o los niños y las niñas, en las clases de Ciencias Sociales. Además, señala que a esta problemática se une el hecho de que el alumnado está acostumbrado a aprender la historia de manera memorística en lugar de encontrando su valor procedimental y para entender el mundo.

De esta forma, las autoras señalan que estos aspectos pueden abordarse mediante la introducción de estrategias activas en el aula. Un ejemplo de ellas es el aprendizaje basado en objetos, que puede favorecer la observación, el análisis de fuentes y la discusión, siguiendo así el propio método del historiador. Asimismo, se menciona la importancia del paisaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales de cara a tratar problemáticas relacionadas, por ejemplo, con la Educación para el Desarrollo Sostenible. A su vez, a través del paisaje puede lograrse una enseñanza interdisciplinar y holística para desarrollar diferentes tipos de contenidos.

Por todo ello, en el capítulo se presenta una situación de aprendizaje dirigida a sexto de Educación Primaria en la que el paisaje es empleado como recurso principal y el aprendizaje basado en objetos la estrategia utilizada. Por su parte, su temática es la explotación de las minas romanas desde la perspectiva de la infancia. Combinando las fuentes históricas y el aprendizaje dialógico se consiguen alcanzar las multiperspectivas históricas.

Con respecto a la conclusión de las autoras, estas señalan como el grupo de estudiantes ha mostrado mejoras en lo que a la percepción sobre la intervención del ser humano en el espacio se refiere, alcanzándose así un cambio hacia una visión más

comprometida y consciente. A su vez, mencionan que el aprendizaje basado en objetos ha servido para desarrollar las habilidades críticas del alumnado, pero también para favorecer su implicación y participación, considerando que esta estrategia resulta adecuada para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalizando con la etapa de Educación Primaria, el **capítulo 9: Compositoras musicales a lo largo de la historia**, desarrollado por Anna Berent Palau (Universitat de Lleida), aborda la desigualdad de género en la historia de la música, particularmente en lo que a la composición se refiere. Dada esta circunstancia, la autora aboga por trabajar el conocimiento de las mujeres compositoras a lo largo de la historia desde la educación.

Si bien es cierto que en la literatura científica existe una invisibilización de las mujeres compositoras, ello no significa que estas no hayan contribuido de manera significativa a las artes, sino más bien que a menudo han sido excluidas de la narrativa histórica. Por ello, para cambiar esta dinámica, Berent señala que la educación musical debe incluir modelos femeninos y sus distintas obras en los programas educativos. En este sentido, la autora considera esencial el trabajo sobre iconos culturales, así como la multiperspectiva histórica en el ámbito educativo.

La programación educativa que se presenta en este capítulo está dirigida a alumnado de Educación Primaria y cuenta con un total de 6 sesiones para su desarrollo. Concretamente, esta se ha llevado a cabo en un pueblo de entorno rural y se enmarca en un proyecto interdisciplinar más amplio de nombre DONART (Dones artistas). La programación musical presentada involucra al alumnado en la búsqueda, investigación, reflexión y divulgación del legado de diferentes mujeres compositoras y su papel en la historia de la música.

En definitiva, la programación educativa ha contribuido al aprendizaje del alumnado en lo que respecta a la multiperspectiva, el pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía crítica. A su vez, la motivación de los y las estudiantes ha sido alta, lo que ha llevado a que se alcance un aprendizaje significativo, favoreciendo la visibilización del papel de las mujeres en la historia.

En cuanto a las propuestas para Educación Secundaria, el **capítulo 10: Fundamentando las celebraciones escolares como iconos culturales, más allá del pasatiempo y el folklorismo banal**, escrito por Nayra Llonch-Molina (Universitat de Lleida), Jesús Sauret-Vidal (Col·legi Episcopal y Universitat de Lleida) y Jaume Cortada Cortada (CRP Servei Educatiu del Segrià y Universitat de Lleida), desarrolla el potencial de las festividades para potenciar contenidos en el ámbito escolar.

De esta forma, el capítulo expone la manera de celebrar dos festividades, como son Halloween y Sant Jordi, a través de tres experiencias en forma de propuesta educativa. En este caso, los ejemplos se circunscriben a un centro educativo del ámbito territorial catalán, en concreto el Col·legi Episcopal, y se plantean para Educación Secundaria, específicamente para grupos de 1º y 2º de ESO.

La primera de las experiencias utiliza una maleta de objetos de nombre ‘Remedios, brujería y magia’ a través de la cual se pretende conocer una parte de la historia de la fiesta de Halloween. En cuanto al segundo ejemplo, también pensado para Halloween, se trata el caso de ‘La conjura del harén’, conectando así historia de Egipto con algo tan típico de la festividad como son las momias. Por último, en el marco de la celebración del día de Sant Jordi, se presenta el taller de escritura medieval ‘El escritorio de Sant Jordi. Un placer de escribir’ muy relacionado con una modalidad artística de moda en la actualidad: el lettering.

Como conclusión, los autores señalan que, a través de las distintas actividades propuestas, se ha alcanzado un aprendizaje significativo y una motivación extra por parte del alumnado. A su vez, reiteran que es posible dejar de banalizar las festividades escolares,

dotándolas del lugar que les corresponde en el ámbito educativo y en lo que a la transmisión de conocimientos se refiere.

Por su parte, el **capítulo 11: Personajes que cuentan la historia: una aproximación didáctica multidisciplinar para la puesta en valor del patrimonio murciano**, escrito por Pablo Muñoz Muñoz (Universidad de Murcia), pone en evidencia que la enseñanza de la historia en la actualidad no consigue alcanzar el objetivo de formar ciudadanos críticos y responsables.

En este sentido, el autor señala cómo existen narrativas maestras que condicionan la manera en que se aprende historia más allá de las aulas. Por ello, considera que, a través de la elaboración de pósteres o carteles científicos, en este caso en Educación Secundaria, puede superarse ese tipo de narrativas. Ello por medio del fomento de habilidades de investigación, síntesis y comunicación en el alumnado, así como a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, Muñoz señala la importancia del patrimonio como recurso educativo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El patrimonio resulta apropiado para el fomento de la inclusión y la diversidad en el aula, así como para formar ciudadanos activos y comprometidos. Además, el estudio de personajes históricos también puede resultar una manera interesante al alcanzar una visión más contextualizada de la historia.

En este capítulo, el autor presenta una situación de aprendizaje dirigida a alumnado de 4º ESO y de perspectiva multidisciplinar. Su diseño viene dado por el objetivo de poner en valor el patrimonio humano de la Región de Murcia tras un proceso de investigación y que a través del cual se produzca un aprendizaje significativo. La tarea final consiste en la creación de un póster científico sobre un/a personaje relevante relacionado/a con cualquier disciplina científica.

Como conclusión, Muñoz señala como la propuesta presentada es capaz de trascender las fronteras disciplinares tradicionales, en consonancia con los principios de la LOMLOE. Asimismo, destaca como la misma pone en valor el patrimonio próximo al alumnado y sirve para que este alcance una visión más holística de la realidad.

Por su parte, en las propuestas para Bachillerato encontramos el **capítulo 12: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes. Una propuesta de ABP para Primero de Bachillerato**, de Olga Sanz Redruello y José Ignacio Ortega Cervigón (Universidad Complutense de Madrid), desarrolla una propuesta didáctica para promover la educación en valores y el desarrollo cívico del alumnado a través del aprendizaje de la historia. En concreto, el capítulo trata la enseñanza del Holocausto por medio de las fuentes primarias y del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia metodológica. En este sentido, a través del ABP se facilita la adquisición de competencias de pensamiento histórico, permitiendo que el alumnado de Bachillerato pueda ser el constructor de la propia narración, demostrando así que la historia es una disciplina abierta. Por su parte, el trabajo con fuentes se vincula con el desarrollo de la empatía histórica, en este caso por medio de las historias vividas y contadas por parte de las víctimas del Holocausto.

La propuesta presentada por Sanz y Ortega se dirige concretamente a alumnado de primero de Bachillerato y se divide en siete sesiones donde se promueve un aprendizaje activo, asumiendo los y las estudiantes el rol de protagonistas. Por su parte, a través del manejo de fuentes, se produce un fomento de las habilidades de investigación y colaboración.

Los autores señalan la efectividad de la implementación de este ABP a la hora de enseñar el Holocausto, dado el interés mostrado por el alumnado y el incremento de su rendimiento académico. Por otro lado, la propuesta educativa muestra la importancia del

desarrollo de una ciudadanía crítica en las aulas y del diálogo sobre el respeto a los derechos humanos, inculcando así al alumnado un sentido de responsabilidad y de justicia social.

Continuando con las propuestas de Bachillerato, el **capítulo 13: De la II Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas: una situación de aprendizaje para 1º de Bachillerato**, de Juan Pablo Herrezuelo-Ortega (Universidad de Valladolid), desarrolla una experiencia didáctica cuyo objetivo es fomentar una ciudadanía crítica y comprometida a través del análisis de acontecimientos históricos relevantes y su conexión con el mundo actual. La propuesta desarrolla una situación de aprendizaje estructurada en seis sesiones destinadas al alumnado de primero de Bachillerato, en las cuales se vinculan de manera directa los acontecimientos históricos relacionados con la Segunda Guerra Mundial y su posterior repercusión en la creación de la ONU, con los conflictos internacionales contemporáneos, como el caso específico de Rusia y Ucrania.

A través de esta situación de aprendizaje, se trabajan conceptos clave del pensamiento histórico como la empatía histórica, la multicausalidad y la multiperspectiva. La utilización de fuentes históricas, incluidos documentos oficiales, testimonios personales y películas permite que el alumnado no solo conozca los hechos históricos, sino que también los analice desde diferentes perspectivas, fomentando así un aprendizaje más significativo y un mayor desarrollo del pensamiento crítico. Herrezuelo-Ortega destaca el valor de este enfoque para desarrollar competencias ciudadanas críticas en los estudiantes, así como para promover una actitud reflexiva y comprometida con los valores democráticos y pacíficos, mostrando la historia no solo como disciplina académica sino como herramienta esencial para comprender y actuar en la sociedad contemporánea.

Por último, dentro de las propuestas innovadoras para Bachillerato encontramos el **capítulo 14: Icons de la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo: una propuesta didáctica para Historia del Arte en 2º de Bachillerato**, elaborado por Carmen Díaz-Lara (Universidad de Valladolid). Esta propuesta plantea una situación de aprendizaje basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que pretende analizar las características de la pintura italiana del siglo XVI y el surgimiento del artista como el icono cultural que ha llegado hasta nuestros días.

La situación de aprendizaje se organiza en ocho sesiones en las que el alumnado, trabajando de manera colaborativa, investiga sobre figuras clave del Alto Renacimiento y del Manierismo, incluyendo a artistas como Rafael, Miguel Ángel, Tiziano o Tintoretto, y otorgando visibilidad a mujeres artistas como Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana. El resultado final del proyecto es la creación de un fanzine que combina investigación histórica, análisis artístico y diseño gráfico, el cual será publicado como número especial de la revista del instituto con el fin de dar difusión al trabajo realizado.

El enfoque didáctico de la Díaz-Lara pretende conectar la Historia del Arte con el presente, mostrando cómo la construcción de iconos culturales sigue vigente en la sociedad contemporánea. Asimismo, la propuesta fomenta el desarrollo de competencias clave como la investigación, el análisis crítico, el trabajo colaborativo y la creatividad. De esta manera, se favorece un aprendizaje activo y significativo que promueve una reflexión crítica sobre el arte y su papel en la construcción de identidades culturales a lo largo del tiempo.

En general, puede comprobarse cómo las propuestas presentadas en los diferentes niveles educativos buscan favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado, ligado al entorno cercano del alumnado, alejándose así de la enseñanza memorística. Asimismo, el alumnado se convierte en todas ellas en el protagonista del proceso de aprendizaje, a través de un enfoque participativo y el uso de métodos activos como el ABP, el aprendizaje basado en objetos o el método del historiador.

A su vez, y teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca el presente libro, resulta esencial hacer referencia a cómo las distintas propuestas pretenden la visibilización de colectivos habitualmente invisibilizados o silenciados (Arias y Egea, 2023). Es el caso, por ejemplo, de la presencia de las mujeres en la historia (Molina, Bellatti y Ortuño, 2024) o la incorporación de las voces de los niños y niñas, así como de las personas mayores, fomentando así la multiperspectiva histórica. Por su parte, cabe destacar cómo algunas de las experiencias buscan generar un impacto en la comunidad mediante el uso del enfoque de ApS y la inclusión de distintas actividades intergeneracionales.

Finalmente, resulta de interés señalar que la búsqueda del fomento del pensamiento crítico e histórico —por medio de la formulación de hipótesis, el análisis de fuentes y la reflexión sobre el pasado— es una constante en las distintas experiencias. Por ello, todas ellas pretenden la formación de una ciudadanía crítica, activa y comprometida.

Referencias

- Alexander, J. (2010). The Celebrity Icon. *Cultural Sociology*, 4(3), 323-336.
- Arias, L., y Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers'. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-39. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Arias, L. y Egea, A. (2023). Los colectivos invisibles europeos a partir de la cultura material (Lethe Project): hacia la construcción de una ciudadanía crítica. En C. R. García, A. Razquin, M. M. Felices, M. J. López y J. L. Zorrilla (eds.). *Educación en memoria histórica y democrática: currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 123-132). Dykinson.
- Burke, P. (2017). Illustrating National History. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.153-168). Palgrave.
- Cardoso, N., Molina Puche, S. y Ortuño, J. (2020). Identificación del alumnado de Educación Primaria con las narrativas históricas locales y nacionales. Estudio de caso en un contexto multicultural. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 17-38.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?. *Learning and Instruction*, 12(6), 651-65. <https://tinyurl.com/y3zhcwgmm>
- Carril-Merino, M. T., Llonch Molina, N., de la Calle-Carracedo, M., y Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 35-50. <https://doi.org/10.6018/reifop.601331>
- Gómez, C.J., y Molina Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6(6), 206-229. <https://doi.org/cvj6jz>

- MacMillan, M. (2014). *Usos y abusos de la historia*. Ariel.
- Molina Puche, S. Bellatti, I. y Ortuño Molina, J. (2024). Mujeres cuidadoras: la persistencia de estereotipos de género en las representaciones sociales sobre la historia de España del profesorado en formación. En J.C. Colomer, S. Ferrero, J.M. Santacreu y R. Sebastián (coord.). *La memoria democrática del magisterio durante la Segunda República: Investigación, materiales y recursos didácticos* (pp. 191-204). Octaedro.
- Nordgren, K. y Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- Pousa, M., y López-Facal, R. (2013). Eurocentric history in Spanish textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12(1), 107–20. <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.1.08>.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>
- Sáiz, J., y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: Fundamentos teóricos y metodológicos. *REIFOP*, 19(1), 175–90. <https://tinyurl.com/yxk53y3o>
- Sáiz, J., y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, 374, 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sánchez-Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 3-15.
- Sánchez Agustí, M., Carril Merino, M. T.; Miguel Revilla, D. (2016). Percepción de los futuros maestros sobre el papel de las Ciencias Sociales en la formación de identidades: un estudio exploratorio. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (edit.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 469-477). UPDCS, Las Palmas.
- Scopellitti, M. y Molina Puche, S. (2022). La presenza delle donne nell'insegnamento della Storia in Italia. Analisi dei libri di testo di storia nelle scuole secondarie. *Didattica della Storia*, 4, 1-26. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15726>
- Truman, E. (2017). Rethinking the cultural icon: its use and function in popular culture. *Canadian Journal of Communication*, 42, 829-849.