



Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado

Working with local heritage from documentary historical sources. Didactic proposal for the Spanish northwest from the perceptions of the students

Patricia Suárez Álvarez^{1*}, Roberto García-Morís²

¹ Universidad de Córdoba, España

² Universidade da Coruña, España

*Autor de correspondencia:

psuarez@uco.es.

Recepción: 15 – Marzo – 2023

Aprobación: 28 – Junio – 2023

Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Suárez Álvarez, P. y García Morís, R. (2023). Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado. *Maskana*, 14(2), 9-17. <https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.01>

Resumen:

Tras llevar a cabo una investigación histórica, se presenta una propuesta de transferencia desde la historia local hacia la historia escolar. A través de un ejemplo aplicado al norte de España, concretamente al concejo de Carreño (Asturias, España), que se investigó desde el punto de vista histórico, se propuso una transferencia didáctica que parte del estudio de las representaciones escolares sobre el medio próximo. En la propuesta se problematizan los saberes históricos escolares a través del uso de fuentes documentales que dan visibilidad a espacios, temáticas y personas, tradicionalmente invisibilizados por la historia escolar, pero que forman parte de la historia social o de la historia de las mujeres desde hace décadas. El caso escogido nos ha permitido identificar fuentes locales útiles para este cometido, generando una propuesta alineada con el nuevo marco curricular español.

Palabras clave: historia local, percepciones del alumnado, fuentes documentales, didáctica de la historia, historia escolar.

Abstract:

The aim of this paper is describing a transfer proposal of local history starting from students' perceptions. Through an example applied to the north of Spain, specifically to the council of Carreño (Asturias, Spain), which was investigated from the historical point of view, a didactic transfer was proposed that starts from the study of school representations on the immediate environment. In the proposal, historical school knowledge is problematized by using documentary sources that give visibility to spaces, themes and people, traditionally made invisible by school history, but which have been part of social history or women's history for a long time. The chosen case has allowed us to identify useful local sources for this task, generating a proposal aligned with the new Spanish curricular framework.

Keywords: local history, students' perceptions, documental sources, didactics of history, school history.

1. Introducción

En esta aportación se realiza una propuesta de innovación educativa en Ciencias Sociales en la que se plantea el uso del patrimonio local, utilizando fuentes documentales para conectar los saberes históricos escolares. Esta propuesta, aunque se ciñe a un marco cronológico y geográfico específico, es extrapolable a otros territorios y etapas. La propuesta toma como referencia a un grupo del último curso de la enseñanza secundaria (16 años) de un Instituto de Educación Secundaria del norte de España, situado en el concejo de Carreño, en la comunidad autónoma de Asturias. El instituto se sitúa en Candás, una villa marinera que es la capital de ese municipio asturiano. Este territorio cuenta con un rico patrimonio local y documental, además de un tamaño adecuado que permite plantear actividades a pequeña escala, accesibles para el alumnado.

El concejo de Carreño está situado en la franja central marítima asturiana en España, limita al norte con el concejo de Gozón, al sur con el de Gijón, al este con el mar Cantábrico, y al oeste con los municipios de Corvera de Asturias y Gozón. Con una superficie de 66.70 km² tiene 10,288 habitantes, según los datos de 2021 del Instituto Nacional de Estadística (INE), distribuidos entre sus doce parroquias: Candás, Perlora, Albandi, Carrio, Pervera, Prendes, Piedeloro, Logrezana, Guimarán, El Valle, Ambás y Tamón.

Desde el punto de vista temporal, la propuesta didáctica se centra en el siglo XVIII, el Siglo de las Luces en Europa, una época de suma importancia desde el punto de vista político, política que se centró en impulsar una serie de importantes reformas o de proyectos reformistas dentro de la corona española. Para llevarlas a cabo fueron necesarios estudios encaminados a conocer lo que los ilustrados denominaban, con insistencia, la situación del país, tanto económica como demográfica. Esto generó una ingente documentación al albur de este afán reformista, fondos documentales que en gran medida se conservan actualmente.

Teniendo en cuenta el marco curricular, propusimos dicha innovación didáctica para aplicar con adolescentes del último curso de Educación Secundaria (4º de ESO) del Instituto de Enseñanza Secundaria de Candás. El objetivo primordial, no es otro que el de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico, íntimamente ligado al desarrollo del pensamiento crítico, incluyendo las dimensiones de comprensión histórica, causalidad, perspectiva y empatía histórica (Santisteban, 2010) en la totalidad de los bloques de actividades.

2. Marco teórico

Las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de la historia defendidas desde el ámbito universitario e investigador no siempre coinciden con la realidad existente en la escuela, donde predominan planteamientos curriculares muy tradicionales (Canals y González-Monfort, 2011).

En España, tanto desde la formación del profesorado de Ciencias Sociales, como desde la investigación universitaria, la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales se sitúa en un paradigma crítico, que relaciona la materia con el desarrollo de competencias sociales y cívicas y con la educación para una ciudadanía global, al igual que en el ámbito internacional (Santisteban, 2019; Ross y Vinson, 2012; Ross, 2021).

Legardez (2003) considera que las Ciencias Sociales deben ocuparse de “cuestiones sociales e históricas vivas”, que son aquellas que están vivas en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares. El objetivo de las Ciencias Sociales pasa por formar personas críticas y responsables dentro del sistema democrático, haciendo hincapié en su formación en valores como el de libertad, educación, participación e igualdad (Benejam, 1997).

En este sentido, y aunque con más frecuencia se realizan programas innovadores desde el ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria, la renovación curricular que se viene demandando desde hace años impregna la nueva ley educativa (LOMLOE) aprobada en España en 2020, cuyo nuevo currículo escolar se está implantando actualmente. Los centros y el profesorado necesitan recursos y propuestas que permitan el desarrollo de este nuevo marco curricular, para el desarrollo de propuestas críticas en la historia escolar. Por esta razón es necesario diseñar y poner al alcance del profesorado recursos y materiales adaptados a esta concepción de la enseñanza de la historia, para que el alumnado reciba propuestas relacionadas con su medio próximo, que sirvan para conectar e identificar los saberes escolares, algo imprescindible en Ciencias Sociales.

2.1. Fuentes documentales para trabajar el patrimonio local

El nuevo marco curricular español da prioridad al aprendizaje competencial y, entre las competencias específicas, vinculadas a las materias históricas, destacan las relativas al desarrollo de las competencias de pensamiento histórico, donde las fuentes históricas juegan un importante papel para la interpretación histórica (Santisteban, 2010). Las actividades en torno al patrimonio local resultan significativas para el aprendizaje de la historia (Borghí, 2010), fomentando el sentimiento de identidad desde ejemplos conocidos y cotidianos, favoreciendo el pensamiento crítico al utilizar conceptos y ejemplos cercanos que el alumnado maneja (Guerrero-Elecalde y López-Serrano, 2021). Además, la historia y el patrimonio local permiten también el desarrollo de propuestas críticas, permitiendo visibilizar personas, espacios y temáticas tradicionalmente olvidados en el relato histórico escolar (García-Moris et al., 2021).

La importancia educativa del patrimonio local se evidencia también en el creciente número de investigaciones educativas realizadas al respecto (Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017; Jagielska-Burduk y Stec, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2020), intervenciones

e investigaciones llevadas a cabo asimismo en experiencias con profesorado en formación (Valverde- Fernández et al., 2018). Asimismo, las experiencias didácticas sobre el patrimonio local permiten trabajar de forma transversal áreas diferentes, como Ciencias Sociales, Matemáticas, Naturales y Lengua y Literatura, entre otras, siendo sus modelos perfectamente exportables en nuestro ámbito geográfico (Pastor Blázquez y Santisteban Cimarro, 2020). En este aspecto, las fuentes documentales como herramienta para abordar las cuestiones históricas se han manifestado como un recurso idóneo y de fácil acceso para el alumnado, de modo que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, y particularmente desde la Didáctica de la Historia continúan publicándose propuestas didácticas e investigaciones que utilizan las fuentes documentales (García-Morís, 2016; Guerrero Elecalde y Chaparro Sainz, 2019; Guerrero Elecalde y López Serrano, 2021; López Serrano et al., 2019; Ortega Cervigón, 2020) y los archivos (Ortega Cervigón, 2019 y 2021), destacando sus potencialidades para la enseñanza aprendizaje de la historia y para el trabajo de las competencias de pensamiento histórico (Ortega Cervigón, 2020; Santisteban, 2010).

Nuestra propuesta gira en torno a la utilización de fuentes documentales para trabajar el patrimonio local, siguiendo la metodología de aprendizaje cooperativo.

2.2. Trabajar lo significativo a partir del aprendizaje cooperativo

Señala Ruíz Martín (2020) que ninguna metodología en el aula es efectiva per se sino que debe ajustarse al alumnado, “el propósito y el contexto”, no habiendo ninguna “receta concreta efectiva” (p. 32). De acuerdo con el autor, hemos realizado nuestra propuesta teniendo en cuenta estos factores, analizando previamente las representaciones del alumnado a través de un cuestionario realizado al efecto. Es decir, que en una primera fase encuestamos al alumnado seleccionado sobre nociones históricas y patrimoniales de su entorno próximo, con la finalidad de acercarnos a sus conocimientos, pero también a sus opiniones sobre el patrimonio local.

Posteriormente, teniendo en cuenta sus respuestas, diseñamos una serie de actividades, partiendo de que el alumnado se halla estrechamente interrelacionado con el contexto. Esto en parte se debe a que con carácter general el alumnado es oriundo del municipio, por lo que conoce sus particularidades y el medio en el que están basadas las actividades que se desarrollan en esta propuesta.

A excepción de la primera actividad, todas se plantearon para su desarrollo de forma grupal, por lo que consideramos que la metodología a seguir en su implementación debe fomentar el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1994, p. 3) y se diferencia del aprendizaje individual en que se considera que el alumnado progresa en mayor medida gracias a la interacción con otros compañeros y

compañeras de su grupo debido a la comunicación y a las distintas habilidades que poseen.

Según Brown y Ciuffetelli (2009) existen cinco elementos esenciales en el aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: el docente plantea un objetivo conjunto para que el alumnado tome conciencia de que deberán trabajarlo conjuntamente, teniendo en cuenta que si alguien fracasa los demás no pueden llegar al éxito.
2. Interacción cara a cara: el alumnado debe ayudarse y motivarse unos a otros, resolver cualquier tipo de problema, enseñar sus conocimientos y analizar los conceptos que se van asimilando.
3. Responsabilidad individual y grupal: todos los alumnos y alumnas deben hacerse responsables de alcanzar sus objetivos, cumpliendo correctamente su rol y teniendo claro sus objetivos para así ser capaces de evaluarlos, así como el esfuerzo de cada uno. El grupo debe ser consciente que no pueden obtener el éxito solo con el trabajo de otros y saber quién es el que necesita mayor ayuda.
4. Habilidades cooperativas: los miembros del grupo deben transmitir confianza, ser capaces de verbalizar cómo solucionar conflictos, tener la capacidad de comunicarse y expresarse correctamente y tener capacidad de liderazgo y decisión.
5. Evaluación grupal: el grupo debe saber en qué grado están alcanzando sus objetivos y cuánto están siendo efectivos sus miembros, para saber qué labores se deben mantener y qué labores se deben cambiar.

En la medida de lo posible hemos considerado estos cinco elementos en el diseño de nuestra propuesta de actividades para conectar los saberes escolares con la historia local, recogiendo en las propuestas de evaluación objetivos como las habilidades cooperativas y la responsabilidad individual y grupal, así como la interdependencia positiva (si falla uno, fallamos todos), siempre trabajando desde distintos niveles de análisis.

2.2. Estudio de las representaciones del alumnado sobre su entorno cercano

Para acercarse a la imagen que el alumnado tiene sobre el concejo de Carreño, se realizó un cuestionario a un grupo de estudiantes del centro de educación secundaria de la localidad, con preguntas sobre la periodización histórica general y sobre bienes patrimoniales del municipio.

En el estudio participaron 35 discentes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto de Educación Secundaria de Candás (16 años). Tal como se recoge en su P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro), este centro escolariza al 80% de la población de Carreño de entre 12 y 16 años, contando con una trayectoria como institución educativa de más de 50 años. Es destacable también la relación que el centro mantiene con otros organismos, como los colegios de Educación Primaria próximos o el Centro de Profesorado y Recursos de Gijón, la Universidad

de Oviedo y la colaboración activa con el Ayuntamiento de Carreño.

El cuestionario está formado por 14 ítems divididos en dos bloques (Tabla 1). El primero se compone de 3 preguntas de opción múltiple en las que se interroga por contenidos cronológicos, como la periodización histórica en edades, la horquilla temporal de la Edad Moderna y los años que abarca el siglo XVIII. El segundo apartado del cuestionario se centra en Carreño y plantea cuestiones sobre la geografía y la organización territorial del concejo, así como sobre elementos patrimoniales concretos para su identificación. Igualmente, hay dos preguntas abiertas que abordan la importancia de cuidar los bienes culturales y el valor

que el alumnado otorga a estos elementos. Dentro de las representaciones, parece fundamental conocer la conexión que presentan con el lugar en el que viven (Cuenca López et al., 2020).

Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el concejo de Carreño fueron tenidos en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica, cuya estructura se aborda a continuación.

2.3. Estructura de la propuesta

La propuesta didáctica se denominó el *Presente del Pasado en el concejo de Carreño* y aunque no parte de

Tabla 1: Preguntas del cuestionario

Preguntas	Opciones
Bloque I. CATEGORÍAS HISTÓRICAS	
1. Ordena cronológicamente los siguientes periodos históricos (Siendo 1 el más antiguo y 5 el más reciente).	Edad Media; Edad Antigua; Prehistoria; Edad Contemporánea, Edad Moderna.
2. La Edad Moderna comprende los siglos XVI, XVII y XVIII, pero se consideran dos fechas históricas como hito de su inicio y final, ¿qué fechas son estas? Elige una opción.	a) 1401-1789 b) 1492-1789 c) 1492-1801
3. El siglo XVIII, ¿qué años abarca? Elige una opción.	a) 1701-1800 b) 1601-1700 c) 1492-1516
Bloque II. SOBRE CARREÑO	
4. Carreño es un concejo o municipio dividido en 12 parroquias, ¿cuáles son?	a) Candás, Perlora, Albandi, Carrió, Prendes, Pervera, Piedeloro, Guimarán, Logrezana, El Valle, Ambás y Tamón. b) Candás, Perlora, Bayas, Laspra, Santa María del Mar, Santiago del Monte, El Valle, Naveces, Pillarno, Quiloño, Salinas. c) Candás, Bañugues, Albandi, Luanco, Piedeloro, Guimarán, Logrezana, El Valle, Prendes, Pervera, Carrio, Prendes.
5. ¿Con qué concejos limita Carreño?	Respuesta libre.
6. ¿Reconoces estos lugares? ¿Puedes decir qué son y dónde están? *Incorpora fotografía de restos de torreón medieval (Torruxón de Prendes) *Incorpora fotografía de restos arqueológicos funerarios megalíticos (Monte Areo) *Incorpora fotografía de puerto marítimo (Candás)	Respuestas libres.
7. ¿Sabrías decir en qué siglo se construyeron las siguientes edificaciones del municipio? Escoge una opción: * Incorpora fotografía de la Iglesia de Santa María de Piedeloro identificándola en el pie de foto. *Incorpora fotografía de la Fuente de la Santarúa identificándola en el pie de foto.	Fotografía 1: a) Siglo XIII b) Siglo XVIII c) Siglo XX Fotografía 2: a) Siglo X. b) Siglo XVIII. c) Siglo XX.
8. ¿Conoces esta imagen? ¿Conoces la leyenda en torno a la misma? ¿Con qué fiesta está asociada dicha imagen? * Incorpora fotografía de imagen religiosa del Cristo de Candás.	Respuestas libres.
9. ¿Conoces el pleito de los Delfines? ¿En qué consiste? ¿Sabes en qué periodo histórico tiene lugar?	Respuestas libres.
10. ¿Sabes qué es la ruta clariniana y a qué se debe su nombre?	Respuestas libres.
11. ¿Te ha supuesto mucha dificultad contestar las anteriores preguntas sobre Carreño? ¿Por qué?	Respuestas libres.
12. Enumera otros monumentos o lugares relacionados con el patrimonio histórico y/o cultural de Carreño (máximo tres).	Respuesta libre.
13. ¿Crees que es importante conservar y cuidar los bienes arquitectónicos y culturales? Razona tu respuesta.	Respuesta libre.
14. ¿Puedes decir otro lugar importante para ti dentro del municipio?, ¿dónde está? ¿por qué lo consideras importante?, ¿qué valor tiene para ti?	Respuesta libre.

una problemática concreta, puede enmarcarse en lo que el currículum define como Situación de Aprendizaje, es decir, una situación y actividades que implican desplegar por parte del alumnado actuaciones que se relacionan con las competencias del currículo, tanto las competencias clave como las específicas, contribuyendo a su desarrollo y adquisición. En la materia de Geografía e Historia debe fomentarse además el trabajo de la causalidad. Sobre estos principios girará nuestra propuesta, estructurada en cuatro bloques, que recogen siempre los siguientes apartados:

Justificación Didáctica. En el que se detallarán las Competencias Específicas y Competencias Claves con las que estará ligada la propuesta, los contenidos transversales y otras materias con las que está relacionada la actividad, dando unas pautas sobre el desarrollo de la misma.

Información histórica. Con una breve introducción sobre las fuentes documentales contextualizadas en la época.

Actividades. Un total de 11 actividades en las que, a partir de la utilización de las fuentes documentales y orales en el caso de la última actividad, se fomenta el trabajo participativo, autónomo y cooperativo.

Tip de patrimonio. Un dato práctico relacionado con el patrimonio arquitectónico del concejo en el que se inserta una imagen con un elemento patrimonial, información sobre el mismo y una breve cuestión o planteamiento para el alumnado.

2.4. Fuentes documentales utilizadas

El siglo XVIII puede considerarse en España como el siglo de los censos, ya que, durante toda la centuria se llevaron a cabo una serie de recuentos destinados a conocer la población real que había en el país. Su finalidad no era otra que la de implementar políticas económicas destinadas a la mejora del país y, aunque algunas reformas no llegaron a término, sí que generaron un corpus documental importante de gran utilidad para la ciencia histórica, como es el caso del Catastro de Ensenada, una fuente fiscal, o de los Censos de Aranda y Floridablanca, fuentes estadísticas que generaron innumerables estudios históricos desde hace décadas (Camarero Bullón et al., 2021).

El Catastro del marqués de la Ensenada o proyecto de Única Contribución vio la luz mediante el Real Decreto de 10 de octubre de 1749 y, tras un intenso debate sobre “cómo y dónde” debía implantarse, se procedió a realizar el Catastro en las 22 provincias castellanas, desarrollándose en dos niveles, el municipal, cuyas informaciones se obtendrían a través de las respuestas a 40 preguntas relativas al municipio (Respuestas Generales), y el individual, donde declararían sus riquezas cada una de las personas jurídicas seculares y eclesiásticas (Libro de Hacienda), de las que previamente se habría registrado su situación personal y profesional (Libro de lo Personal). Este segundo conglomerado de información es lo que se conoce con el nombre de Respuestas Particulares del

Catastro de Ensenada, fuente principal utilizada en nuestra propuesta didáctica. La realización de la averiguación se llevaría a cabo por provincias, y dentro de estas por jurisdicciones o términos, generalmente eclesiásticos, es decir, por feligresías.

De forma subsidiaria recurrimos también en la propuesta didáctica a otras referencias literarias, bibliográficas, documentales o gráficas, a lo largo de las actividades planteadas.

3. Resultados y discusión

3.1. ¿De dónde partir? Las representaciones escolares sobre Carreño

El análisis de las respuestas al cuestionario realizado por el alumnado del último curso de secundaria arrojó unos resultados que nos llevaron a incidir en la importancia de trabajar el patrimonio local.

Atendiendo a las primeras cuestiones sobre la cronología, se evidencia que la mayoría del alumnado domina la temporalidad, ya que 32 de las 35 personas participantes ordenan correctamente las diferentes etapas históricas y 34 aciertan los años correspondientes al siglo XVIII. No obstante, esta cifra desciende a 24 respuestas correctas cuando se pregunta específicamente por los límites de la Edad Moderna, lo que indica que es una etapa histórica menos conocida o definida para el alumnado. En cuanto a los contornos espaciales, 31 estudiantes aciertan las parroquias mientras que, por el contrario, solo 8 jóvenes identifican correctamente los concejos limítrofes de Carreño.

En el cuestionario también se solicitó al alumnado que indique la centuria de dos monumentos, representados en sendas fotografías: la iglesia de Santa María de Piedeloro y la Fuente de la Santarúa. En ambos casos, la cifra de respuestas correctas es reducida: 10 en el caso de la primera y de 6 en la segunda; de hecho, solo hay dos estudiantes que apuntaron con acierto las dos fechas. En cuanto al reconocimiento del patrimonio del concejo que se solicitaba en el cuestionario, 25 personas identifican adecuadamente el dolmen de Monte Areo y solo se da una respuesta incorrecta en la imagen relativa al puerto de Candás, que es reconocido por la inmensa mayoría. Sin embargo, el torreón de Prendes, en un delicado estado de conservación, no es un elemento tan conocido y menos de la mitad del estudiantado (16 personas) lo consigue identificar. Frente a ello, no sorprende que 27 discentes identifiquen al Cristo de Candás, que es uno de los emblemas del territorio. Sin embargo, solo 6 de esas 27 personas han aludido a que fue hallada en el mar por pescadores de Carreño.

Asimismo, se alude al patrimonio inmaterial, como la leyenda del pleito de los delfines. En este caso, son 8 discentes quienes explican, en mayor o menor medida, en qué consiste dicho pleito; ahora bien, llama la atención que varias personas lo vinculan sobre todo a la fuente que recrea esta historia y no tanto a la leyenda en sí.

Como se ha indicado, interesaba conocer igualmente la percepción del alumnado sobre el valor que este otorga al patrimonio, por lo que se le planteó la siguiente pregunta abierta: “¿Crees que es importante conservar y cuidar los bienes arquitectónicos y culturales?”. La respuesta afirmativa fue unánime, algo que no se puede obviar es el papel que quizá haya jugado cierta deseabilidad social.

El argumento que más aparece es la importancia de conocer la historia del lugar en el que se vive y los bienes que las generaciones anteriores han legado a la actualidad (23 respuestas) como parte de la cultura propia del territorio (7 respuestas). El estudiantado parece asimilar la antigüedad de los monumentos como un valor en sí mismo (6 respuestas), deduciendo que se tienen que preservar porque son históricos y si no “se caen” (Estudiante 11). Se menciona también la necesidad de preservar esos monumentos por su función estética (4 respuestas) o, incluso, por su valor económico o turístico (2 respuestas). Dos estudiantes señalan, además, el compromiso con las generaciones futuras, indicando que esos bienes patrimoniales “son importantes para nuestros descendientes” (Estudiante 18). En definitiva, el alumnado refleja varias de las funciones que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se definen actualmente para la educación patrimonial (González-Monfort, 2019).

Otra de las cuestiones que se plantearon fue la alusión a monumentos o lugares de carácter histórico-patrimonial distintos a los ya presentados en el cuestionario. Uno de los enclaves más citados (14 estudiantes) es el Museo Antón, dedicado al escultor Antonio Rodríguez González y que recibe habitualmente visitas de grupos escolares por parte de los centros educativos. En segundo lugar, 7 estudiantes reseñaron la iglesia de San Félix de Candás, lugar icónico de la villa y vinculado a las fiestas patronales que acoge la imagen del Cristo aludida anteriormente en otra pregunta del cuestionario. También se citaron iglesias y capillas de otros puntos del concejo, como las de Guimarán o Piedeloro, en este caso por alumnado procedente de estas localidades.

No solo se mencionaron monumentos sino también espacios abiertos, como la Plaza de las conserveras (6 respuestas), que es un punto habitual de convivencia entre personas de su edad, o la Plaza de la Baragaña, la playa de la Palmera y Perlorá, estos últimos con una respuesta cada uno. Asimismo, 4 discentes apuntaron el faro de Candás como otro de los enclaves significativos, en el que tiene especial importancia no solo el edificio en sí, sino también el entorno que lo rodea, entendiéndolo como patrimonio natural. Por último, la pregunta relativa a otros espacios del concejo que fueran importantes para el estudiantado arroja diversidad de opiniones, que tienen como nexo común espacios que son significativos para el alumnado, como el campo de fútbol o el polideportivo, el paseo marítimo o las plazas de reunión para los adolescentes. Esto alude a la necesidad de trabajar, tanto en las aulas como fuera de ellas, el vínculo de la ciudadanía con el patrimonio, para que no se sienta como algo ajeno (González-Monfort, 2019) y también por su utilidad para potenciar

el pensamiento crítico (Cuenca López, 2023; Gil Cuadra, 2020); la mayoría de las respuestas están en relación con sus “zonas de confort” y les suscitan algún tipo de emoción (Suárez Álvarez, 2022).

Habida cuenta de que el alumnado, de forma unánime, cree que es importante conocer y trabajar el patrimonio de Carreño, nuestra propuesta didáctica traslada esta inquietud bajo la premisa de lo adecuado que es familiarizar al alumnado de Educación Secundaria con la Edad Moderna y, concretamente, con el siglo XVIII, como ya se señaló con anterioridad. En este sentido y aunque han mostrado otros puntos débiles relativos, por ejemplo, al conocimiento sobre patrimonio religioso (fecha de la iglesia de Piedeloro) o de otras épocas (Torruxón de Prendes), consideramos que el patrimonio cultural, histórico y oral que hunde sus raíces en la Edad Moderna es una seña identificativa del concejo, llegando incluso a estar presente en su vida cotidiana. Teniendo como base estas cuestiones, hemos elaborado la propuesta didáctica que desarrollamos a continuación.

3.2. Propuesta didáctica para una conexión de la historia escolar con la historia local

Titulamos la propuesta el *Presente del Pasado en el concejo de Carreño*, dividiéndola las actividades en cinco bloques, siguiendo la estructura ya comentada.

1. *¿Quién gobierna en Carreño?*
2. *Carreño en el siglo XVIII.*
3. *Entre el campo y el mar.*
4. *Les muyeres de la paxa.*
5. *Seamos literatos.*

En el primer bloque, *¿Quién gobierna en Carreño?*, pretende que el alumnado valore los órganos de gobierno y de participación básicos como fundamentales para el funcionamiento de la sociedad, que conozca alguna de sus competencias y que reflexione sobre el papel de la importancia de la res pública. Tomando como referencia transcripciones de Libros de Acuerdos, conservados desde el siglo XVII, y donde se recogían los acuerdos o actas tomadas en el Ayuntamiento, se han planteado preguntas y ejercicios de comprensión que relacionan pasado y presente. Como ejemplo de tip de patrimonio se propone una fotografía del Ayuntamiento de Carreño, antigua casona de indianos, nombre con el que se conoce a los oriundos que emigraron a América y tras hacer fortuna dejaron huella en el patrimonio de los territorios en forma de casonas representativas. En este apartado se les instará, a partir del visionado de un extracto del documental de la BBC *The complicated legacy of Spain's super-rich indians*, en el que se instará al alumnado primeramente, a investigar sobre la figura de los indianos para, seguidamente, reflexionar sobre el origen y legitimidad de sus fortunas.

El siguiente bloque de actividades titulado *Carreño en el siglo XVIII* tiene como objetivo que el alumnado ponga en práctica los conocimientos previos sobre instrumentos geográficos y demográficos, identificando los principales problemas demográficos que tenemos en la actualidad a

partir de la comparativa pasado/presente. Asimismo, se espera que reflexione sobre las desigualdades sociales y detecte su origen histórico y social.

A partir de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada, consultables en el Portal de Archivos Españoles (PARES), se instará en la primera actividad a que comparen los límites geográficos dados por esta fuente con los actuales, para luego pasar, en la actividad 2, a trabajar con la información demográfica que nos da el mismo Catastro y/o el Censo de Floridablanca, con la actualidad.

Con las informaciones de las Respuestas Particulares se elaboró la actividad 3, en la que se comparó el asiento (datos personales y socioeconómicos de los titulares de hogar en el año 1753, que esta fuente proporciona) de una persona con un estatus socioeconómico del concejo, con otro que se infiere de un estatus opuesto a partir de las informaciones proporcionadas, haciendo hincapié en las diferencias que encuentra entre uno y otro titular. En el tip de patrimonio arquitectónico se presentó el Palacio de los Carreño-Alas situado en Logrezana, cuyo origen data en el siglo XIII, y que presenta en la actualidad una arquitectura típica de los denominados palacios o casonas rurales asturianas de la Edad Moderna.

En el bloque de actividades *Entre el campo y el mar* y a partir del mismo tipo de fuente (Respuestas Particulares) se persigue que el alumnado sea capaz de trabajar en equipo, llegando a conclusiones sobre los cambios experimentados en el concejo a lo largo de los siglos, valorando positivamente tanto cambios como pervivencias de su propia cultura, a la vez que desarrolla la empatía histórica y el pensamiento crítico, a partir de tres actividades que, en línea con el bloque anterior, plantean el análisis de la relación entre los medios de subsistencia y las características de una sociedad, ahondando en las particularidades que definen su entorno actual, y enfatizando en los dos recursos económicos más importantes del concejo en el Antiguo Régimen, el campo y el mar. Se proponen tres actividades, *Lo que la tierra nos da*, donde a partir de las informaciones de las Respuestas Generales hemos planteado unas tablas sobre cultivos, tipos de ganado, etc., de la vecindad en el siglo XVIII, proponiendo contrastar estos datos con testimonios cualitativos de viajeros. En la segunda actividad, *Lo que la mar nos da*, se presentan también datos sobre actividades económicas relacionadas con el mar, pero, en esta ocasión, para que reflexione sobre las reminiscencias económicas de las mismas en el municipio. Y, por último, en *Lo que la mar nos quita* se contrastarán dos sucesos trágicos para el concejo, que hoy día siguen presentes en el imaginario colectivo, como son los naufragios. Para el tip de patrimonio, y relacionado con el trabajo agrario, expusimos una fotografía de una panera (infraestructura agraria tradicional) estilo Carreño, estilo representativo del concejo en lo que a bienes muebles destinados al almacenaje se refiere, en el que se pedía al alumnado que indagase sobre el estilo y utilidad del elemento descrito.

Les mujeres de la paxa aborda las mismas problemáticas sociales, pero incorporando la perspectiva de género, y lo hace a partir de tres actividades en las que se propone como objetivo que el alumnado ponga en práctica los conocimientos previos sobre demografía y geografía, que identifique, analice y reflexione sobre el origen de las desigualdades sociales y de género y que valore el papel de las mujeres en el devenir histórico, así como su importancia en las sociedades tradicionales, lejana a los estereotipos que nos han llegado. Por otro lado, se pretende también fomentar el trabajo grupal y autónomo, que contribuirá a trabajar la competencia de aprender a aprender. En la primera actividad, a partir del análisis de las Respuestas Particulares del marqués de la Ensenada, se indagará sobre mujeres relevantes socialmente en el municipio, para luego, en la actividad 2, hacerlo sobre aquellas que figuraban como trabajadoras, en especial casos de mujeres comerciantes, a fin de evidenciar que relevancia social y económica no necesariamente iban de la mano. En la última actividad se insta a reflexionar sobre los oficios tradicionales exclusivos de mujeres, relacionados con el textil y la transformación del escabeche en nuestro concejo, comparando estos con otros que han tenido tradición en el territorio. En este bloque, se analizó como tip de patrimonio arquitectónico a una antigua fábrica de conservas del municipio que empleaba a cientos de mujeres del entorno y cuyo legado ha llegado a la actualidad como un icono para el vecindario.

La última actividad, *Seamos Literatos*, aunque relacionada con Geografía e Historia, aborda de forma interdisciplinar con Lengua Castellana y su Literatura por lo que se trabajará la competencia lingüística, la competencia en conciencia y expresiones culturales, así como la personal, social y de aprender a aprender. Con ella se pretende que el alumnado cree una narrativa propia, recogiendo información sobre dos leyendas con raíces en la Edad Moderna que siguen presentes en el imaginario actual, que fueron incorporadas en el cuestionario, y que pretenden abordarse de forma lúdica, participando en una evaluación tanto propia como de sus compañeros y compañeras.

4. Conclusiones

El nuevo marco curricular español, al menos en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, está alineado con los principales postulados de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Esto se debe a que el currículo plantea un aprendizaje competencial, pero también a que en los saberes escolares relativos a los contenidos históricos se da visibilidad a personas, espacios y temáticas presentes en la historiografía, pero en cambio olvidados en la historia escolar durante décadas. Estos saberes están relacionados con ramas historiográficas de larga trayectoria, como la historia social o la historia de las mujeres, pero que sin embargo no impregnaban las propuestas escolares, sin embargo, el nuevo marco curricular permite darles más visibilidad. Esto debe unirse a la prescripción curricular de generar situaciones de aprendizaje, por lo que resulta

muy necesario transferir ejemplos de la investigación en historia local a la historia escolar, teniendo en cuenta el contexto en el que se inserta el centro y alumnado al que va dirigida la propuesta didáctica.

La propuesta aquí presentada forma parte de una investigación histórica más amplia, que se plantea como objetivo transferir los estudios históricos locales al marco educativo. Siguiendo las investigaciones relativas al desarrollo del pensamiento histórico, como parte del trabajo competencial en las materias de historia (González-Valencia et al., 2020), es necesario generar propuestas que presenten fuentes históricas existentes en un amplio espacio, que hayan generado documentación propia en los diferentes territorios, como es el caso del Catastro de Ensenada.

Además de la selección de las fuentes históricas por sus características y potencialidades didácticas, es necesario establecer ejemplos que sirvan de modelo para problematizar los contenidos históricos. Esto es lo que se hace en esta propuesta, dando visibilidad a diferentes grupos sociales, pero también a las mujeres trabajadoras. El patrimonio documental es un aliado de este planteamiento, pero para el profesorado no resulta fácil la selección de fuentes documentales, por eso es importante que se haga transferencia desde la investigación histórica en colaboración con la investigación didáctica. Disponemos de otros ejemplos que ofrecen, desde la investigación histórica y didáctica, modelos de fuentes documentales para la historia escolar (Guerrero Elecalde y Chaparro Sainz, 2019; Guerrero Elecalde y López Serrano, 2020; López Serrano et al., 2022; Ortega Cervigón, 2021). Esto ha sido una constante en las publicaciones españolas, especialmente de aquellas personas que tienen perfil investigador histórico y didáctico. Con esta propuesta aplicada a un caso concreto, se pretende aportar un ejemplo más de trabajo con fuentes documentales y patrimonio local para conectar la historia escolar con la historia local a través de la problematización de los contenidos escolares, con ejemplos del medio próximo que permitan generar situaciones de aprendizaje acorde con el nuevo marco curricular español.

5. Referencias

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Horsori.

Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela*, 70, 89-100.

Brown, H., y Ciuffetelli, D. C. (2009). *Foundational Methods: Understanding Teaching and Learning*. Pearson Education.

Camarero Bullón, C., Aguilar Cuesta, Á. I., y Sánchez Domingo, R. (2021). La fiscalidad sobre el trabajo

femenino en el Catastro de Ensenada (1749-1756). En C. Borreguero Beltrán, Ó. R. Melgosa Oter, Á. Pereda López. Retortillo Atienza, A. (coords). *A la sombra de las catedrales: cultura, poder y guerra en la Edad Moderna* (pp.1959-1977). Universidad de Burgos.

Canals, R. y González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès, (Coord.) *Didáctica del Conocimiento social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Síntesis.

Cuenca López, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>

Cuenca López, J., Martín Cáceres, M. y Estepa Jiménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>.

Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage education and heritagization processes: SHEO methodology for educational programs evaluation. *Interchange*, 47, 65–90.

Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). Research on heritage education: Evolution and current state through analysis of high impact indicators. *Revista de Educación*, 375, 184–214.

García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la edad moderna como recurso didáctico. *Didácticas Específicas*, 14, 71-85.

García-Morís, R., Muriano, M., y Bas, B. (2021). Our space at the heart of the smallpox vaccine expedition: A service-learning project for social studies and citizenship education in Galicia (Spain). *JSSE-Journal of Social Science Education*, 20(4), 147 a 177.

Gil Cuadra, F. (2020). La formación del pensamiento social crítico a través de la educación patrimonial. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 19, 43-54.

Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, P., Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural heritage and methodological approaches: An analysis through initial training of history teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12, 933.

González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>.

- González-Valencia, G. A., Santisteban, A., y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Guerrero Elecalde, R. y Chaparro Sainz, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 111-128.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2020). Prensa histórica y comercios de Córdoba. Una práctica para la enseñanza de la historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 102-111.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2021). La identidad y la historia local de Córdoba como herramientas para favorecer la enseñanza del tiempo histórico en Educación Primaria en R. Grana (coord.), *Discursos, mujeres y artes, ¿construyendo o derribando fronteras?* (pp. 1549-1568). Dykinson.
- Jagielska-Burduk, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe cultural heritage and education policy: Preserving identity and searching for a common core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 1-12.
- Johnson David, W., Johnson Roger, T. y Holubec Edythe, J. (1994). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, 245-253.
- López Serrano, M. J., García-Moris, R. López Fernández, J.A. y Medina Quintana, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.5919>
- López Serrano, M. J., Medina Quintana, S. y Guerrero Elecalde, R. (2019). Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa. *Clío: History and History Teaching*, 45, 155-167.
- López-Fernández, J.A., Medina, S.; López, M.J. y García-Moris, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13, 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de Paleografía en educación primaria? La utilización de las fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, 35-47.
- Ortega Cervigón, J. I. (2020). Competencias sociales y lingüísticas en las fuentes primarias: El taller «Historiador/a por un día». *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 383, 31-36.
- Ortega Cervigón, J. I. (2021). El uso del patrimonio documental para Educación Primaria y Secundaria: talleres didácticos en archivos históricos. *Clio. History and History Teaching*, 47, 295-314.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pastor Blázquez, M. M. y Santisteban Cimarro (coords). (2020). *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local*. Editorial Paraninfo.
- Ross, E. W. (2021). Society, democracy, and economics: Challenges for social studies and citizenship education in a neoliberal world. In Wirtschaft, En *Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (pp. 33-51). Springer.
- Ross, E., y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86.
- Ruiz Martín. H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Grao.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Suárez Álvarez, P. (2022). La percepción del paisaje en el alumnado de Educación Infantil: una propuesta desde la literacidad visual en M. Bermúdez Vázquez y A. Chaves-Montero (Coords.) *Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis* (pp. 1623-1638). Dykinson.
- Valverde Fernández, F. Ramírez García, A., Mora Márquez, M., López Fernández, J.A., Medina Quintana, S., y Arrebola Haro, J.C. (2018). Itinerarios interdisciplinarios en el grado de educación primaria. *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes*, 6, 69-75.