

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.06>

## Explorando la invisibilidad en el paisaje cultural urbano: intervención didáctica en la formación inicial de maestros

Exploring invisibility in the urban cultural landscape: didactic  
intervention in the initial training of teachers

Rebeca Guillén-Peñañiel  0000-0002-9441-0566

Universidad de Extremadura  
rebecagp@unex.es

Alfredo Gomes Dias  0000-0001-6500-844X

Escola Superior de Educação de Lisboa  
adias@eselx.ipl.pt

Maria João Hortas  0000-0002-3159-8362

Escola Superior de Educação de Lisboa  
mjhortas@eselx.ipl.pt

### Fechas · Dates

Recibido: 9 de febrero de 2024  
Aceptado: 23 de marzo de 2024  
Publicado: 30 de septiembre de 2024

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Guillén-Peñañiel, R., Gomes Dias, A., & João Hortas, M. (2024). Explorando la invisibilidad en el paisaje cultural urbano: intervención didáctica en la formación inicial de maestros. *REIDICS*, 15, 98-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.06>

## Resumen

El paisaje cultural urbano emerge como un elemento de especial relevancia para abordar problemas socialmente relevantes. Integra diversos elementos que visibilizan y conmemoran a determinados personajes, lugares o acontecimientos históricos, en detrimento de otros colectivos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano resulta prácticamente inexistente.

Con base en este planteamiento, este trabajo presenta los resultados de una intervención didáctica, orientada a valorar el patrimonio urbano y sus implicaciones sociales. La actividad formativa se desarrolla en la Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), involucrando a dos grupos de estudiantes. El principal objetivo fue evaluar si la toponimia del callejero y las esculturas de determinados barrios de Lisboa reflejan la diversidad existente en la ciudad en términos de clases sociales, culturas y géneros. Asimismo, se exploraron las percepciones de los estudiantes en relación con el patrimonio urbano analizado. Para ello, se generaron debates, se evaluó el contenido de las producciones del alumnado y se implementó un cuestionario.

Los principales resultados manifiestan que los diversos elementos del patrimonio urbano no reflejan la diversidad existente en la ciudad de Lisboa. Se evidencia una escasa representación de las figuras femeninas, así como de elementos relativos a creencias o culturas diversas y de miembros pertenecientes estratos sociales desfavorecidos. Además, se manifiesta el potencial de utilizar el patrimonio urbano como recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico de los futuros educadores.

---

Palabras clave: paisaje cultural urbano; patrimonio; diversidad; intervención didáctica; Lisboa

---

## Abstract

The urban cultural landscape emerges as an element of spatial relevance to address socially relevant problems. It integrates various elements that make visible and commemorate certain historical figures, places or events, to the detriment of other groups or minorities, whose representation in the symbols of the urban landscape is practically non-existent.

Based on this approach, this work presents the results of a didactic intervention, aimed at valuing urban heritage and its social implications. The training activity takes place at the Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), involving two groups of students. The main objective was to evaluate whether the toponymy of the street map and the sculptures of certain neighborhoods in Lisbon reflect the diversity that exists in the city in terms of social classes, cultures and genders. Likewise, student perceptions in relation to the analyzed urban heritage were explored. For this purpose, debates were generated, the content of the student productions was evaluated and a questionnaire was implemented.

The main results show that the various elements of the urban heritage do not reflect the existing diversity in the city of Lisbon. A scant representation of female figures is evident, as well as elements related to diverse beliefs or cultures and members belonging to disadvantaged social strata. Furthermore, the potential of using urban heritage as a teaching resource to develop the critical thinking of future educators is manifested.

---

Keywords: urban cultural landscape; heritage; diversity; didactic intervention; Lisbon

---

## Introducción

Una de las grandes limitaciones en la enseñanza de las ciencias sociales radica en la tendencia de los sistemas educativos a considerar el conflicto como un hecho excepcional y aislado de las realidades contemporáneas. Con frecuencia, el conflicto se asume como un principio que debe ser evitado debido a su naturaleza desestabilizadora. En consecuencia, muchos sucesos y procesos del pasado se asumen como experiencia no vividas o acontecimientos superados, lo que contribuye a su negación y olvido (Martín & Martínez, 2021). Al ocultar el conflicto, se forman individuos desconocedores o indiferente ante las desigualdades sociales y culturales (Santisteban et al., 2015).

Los enfoques educativos tradicionales priorizan y perpetúan la difusión de verdades incuestionables y explicaciones unidireccionales (Giroux, 1994; Apple & Beane, 1997), evitando así abordar problemas históricos y las diversas interpretaciones que se desarrollan con el devenir de los años. Esta omisión favorece la legitimación de un único pasado, promoviendo su aceptación sistémica y perpetuando un presente alienado a los intereses de las clases hegemónicas (Benjamin, 2008; Lomas, 2011; De Sousa, 2019; Martín & Martínez, 2021).

El silenciamiento de determinados colectivos minoritarios y subalternos deja al margen a las minorías sociales (Santisteban et al., 2015), obstaculizando la democratización de la memoria y el reconocimiento de la diversidad social (Pérez & García, 2023). En consecuencia, estos grupos no encuentran fundamentos y referentes sobre los que construir su identidad (Yuste & Oller, 2015).

Ante esta situación, cada generación enfrenta la tarea de reinterpretar la historia, ofreciendo nuevas perspectivas sobre los sucesos históricos, en función de los cambios sociales que se dan en el presente (Burke, 2007). Desde el ámbito educativo, se requiere que el docente sea capaz de visibilizar lo que permanece invisibilizado o silenciado, incentivando la discusión y abordando distintas problemáticas sociales (Oller, 2011). Una labor en consonancia con los principios de libertad y justicia en el marco de una sociedad democrática (Santisteban, 2015).

En este contexto, el paisaje cultural urbano se erige como un elemento de especial relevancia para abordar problemas sociales relevantes (Jaraíz & Pantoja, 2023). Esto se debe a la diversidad de elementos que integra y que proporcionan una determinada lectura del pasado, favoreciendo el cuestionamiento sobre los personajes, sucesos históricos o tradiciones que se mantienen (Morales & Sánchez, 2021).

A través del patrimonio urbano, las ciudades proyectan su identidad, la cual está condicionada, en muchas ocasiones, por los intereses e ideologías de las clases sociales hegemónicas (Alderoqui, 2013). Esta situación conlleva la invisibilidad de determinados colectivos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano se percibe como anecdótica. Abarca desde la exclusión de determinados grupos y culturas, hasta las desigualdades de género (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020).

Por tanto, el paisaje cultural urbano emerge como un recurso que ofrece diversas posibilidades educativas. Posibilita realizar un análisis reflexivo de la realidad (Estepa & Martín, 2020), contrarrestando la cultura del silencio (Gellman, 2015) y promoviendo contranarrativas históricas.

cas (Martín & Martínez, 2021). Además, permite comprender el origen de diversos conflictos y su permanencia en la sociedad. En otras palabras, favorece que los ciudadanos y ciudadanas establezcan vínculos con las sociedades del pasado para comprender el presente y desarrollar competencias de pensamiento crítico para tomar decisiones futuras (Cuenca & Estepa, 2013).

Considerando sus potencialidades, se presentan los resultados de una intervención didáctica orientada a trabajar el paisaje urbano y sus implicaciones sociales. El objetivo es que los alumnos y alumnas desarrollen competencias vinculadas con el espacio geográfico y con el conocimiento histórico, al mismo tiempo que valoran y cuestionan la representación de los distintos elementos que influyen en el imaginario o identidad de un territorio específico. Concretamente, se pretende (i) analizar la existencia de posibles desigualdades socioculturales y de género presentes en varias áreas de Lisboa, analizando la toponimia del callejero y reflexionando sobre los personajes representados en distintas esculturas del patrimonio urbano. Además, se persigue (ii) valorar si los estudiantes poseen conocimientos acerca de los personajes o hechos representados en distintos elementos del patrimonio urbano.

Entre las hipótesis, se presupone que (i) los estudiantes son capaces de identificar la invisibilidad de determinados colectivos sociales mediante el análisis de la toponimia urbana. Sin embargo, se intuye que (ii) el alumnado podría no estar familiarizado con determinados personajes y hechos históricos que son objeto de representación en las esculturas y nomenclatura de las vías urbanas, indicando así la necesidad de promover intervenciones pedagógicas dirigidas a visibilizar la exclusión social mediante la utilización del patrimonio controvertido como recurso didáctico.

## **La controversia y el debate para visibilizar la desigualdad de género y la exclusión social**

Si bien las cuestiones controvertidas han sido una constante en el ámbito educativo, frecuentemente han sido concebidas como un obstáculo en lugar de una oportunidad. Sin embargo, desde una perspectiva metodológica, la controversia y los problemas sociales relevantes emergen como recursos eficaces para educar en valores democráticos, así como para desarrollar el pensamiento crítico (Oller, 2011; Pagès, 2019).

Entre los beneficios inherentes a estas prácticas, destaca su capacidad para generar debates (Johnson & Johnson, 1979; Consejo de Europa, 2015), promoviendo reflexiones profundas e impulsando la proliferación de argumentos diversos. Además, la contemplación de cuestiones controvertidas ostenta el potencial de evocar emociones intensas, contribuyendo al posicionamiento individual o colectivo e incentivando la toma de decisiones (López-Facal, 2011).

Para abordar el patrimonio controversial, las diversas estrategias deben considerar como objetivo la interpretación crítica y el cuestionamiento de los elementos y estructuras del pasado desde las lógicas contemporáneas (Pérez & García, 2023). Esta aproximación no solo contribuye a una comprensión más profunda del pasado, sino también a explorar alternativas destinadas a forjar un futuro más justo, equitativo y acorde a los intereses y sensibilidades de la sociedad actual (Estepa et al., 2005; Santisteban, 2011).

El paisaje cultural urbano se define como un recurso idóneo para abordar el patrimonio controvertido, específicamente el patrimonio silenciado o de las minorías (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020; Cáceres et al., 2021). La toponimia de la ciudad, junto con otros elementos como la estatuaria, la simbología, las manifestaciones religiosas, los lugares histórico-artísticos, las costumbres y tradiciones o la gastronomía, conforman diversos componentes del patrimonio urbano. Visibilizan determinados personajes, acontecimientos históricos o lugares en detrimento de otros, proyectando y reforzando una determinada lectura del pasado mientras invisibilizan narrativas alternativas. En consecuencia, estos elementos configuran las señas de identidad de las personas y comunidades que habitan un territorio concreto (Morales & Sánchez, 2021).

La ciudad y sus elementos poseen una acción comunicativa implícita (Gorelik & Arêas, 2016), la cual responde a un planteamiento ideológico determinado (Greimas, 1987). En este contexto, el grado de representación de la mujer y de los grupos minoritarios en los diversos componentes del patrimonio urbano adquiere gran significación. Su análisis se erige como una estrategia didáctica propicia para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, así como para promover la justicia y equidad social. Esta aproximación facilita el cuestionamiento de las representaciones culturales arraigadas, incitando a una reflexión profunda sobre qué representaciones y narrativas del pasado se desea que continúen en el presente.

Para obtener las ventajas educativas que conlleva la incorporación del patrimonio en la enseñanza, es imperativo poseer una formación docente alineada con los objetivos actuales basados en la movilización del pensamiento crítico y reflexivo (Pagès, 2019). En relación con el patrimonio silenciado, el docente debe ser capaz de visibilizar determinados elementos ocultos en las sociedades contemporáneas (Santisteban, 2015; De la Montaña, 2023), favoreciendo el debate sobre las personas e identidades invisibles, los tiempos y lugares olvidados, los conflictos y los temas controvertidos (Pérez & García, 2023). Es decir, se hace necesaria una enseñanza para el cambio social, que forme a individuos capaces de reconocer, comprender, pensar y actuar globalmente en la búsqueda de la justicia social (Monfort et al., 2023).

## Metodología

### Diseño y muestra

Este estudio presenta los resultados de una propuesta de intervención didáctica orientada a abordar la problemática de la desigualdad y exclusión social mediante el análisis del patrimonio urbano de determinados barrios de Lisboa, haciendo uso de Google My Maps. El principal objetivo es evaluar si la toponimia del callejero y las esculturas urbanas representan personajes o sucesos históricos que visibilicen la diversidad en términos de clases sociales, culturas y géneros.

Esta propuesta aborda temas controversiales a través del trabajo con el patrimonio silenciado o de las minorías, favoreciendo así un análisis crítico de la realidad social. Asimismo, la actividad formativa facilita el desarrollo de competencias vinculadas con el conocimiento histórico y el espacio geográfico, cuestionando de qué manera los distintos elementos del patrimonio urbano influyen en la identidad e imaginario de un territorio específico.

La actividad formativa descrita se desarrolla en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), durante el periodo académico 2023-2024, involucrando a dos grupos de estudiantes. El primer grupo está compuesto por alumnos del segundo curso del Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica. El segundo grupo incluye al alumnado del segundo curso del Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Matemáticas y Ciencias Naturales en el 2.º Ciclo de Educación Básica. La muestra seleccionada abarca se corresponde con la totalidad del profesorado en formación de ambos programas de máster, compuesta por un total de 44 participantes.

El enfoque de la investigación se fundamenta en los principios de la investigación interpretativa en contextos reales (Barton, 2006), a través de metodologías de aprendizaje colaborativo (Miskovic y Hoop, 2006). Éstas favorecen la argumentación y el debate como estrategias facilitadoras del aprendizaje mediante el intercambio de ideas y opiniones.

## Instrumentos y procedimientos

La recopilación y el análisis de los datos procedentes de las cuestiones que se trabajaron con el alumnado se llevó a cabo a través del debate y la reflexión conjunta, la evaluación del contenido de sus producciones, así como mediante los resultados derivados de aplicación de un cuestionario posterior a la intervención. Por tanto, la metodología empleada adopta un carácter mixto (Creswell, 2013; Flick, 2013).

La actividad desarrollada consta de cinco fases (Tabla 1):

**Tabla 1**  
*Fases de la secuencia didáctica*

Fase	Descripción
Etapa 1	Planteamiento de dos cuestiones generales para la reflexión y debate con el alumnado: ¿crees que la toponimia del callejero y las esculturas de determinados barrios de Lisboa reflejan la diversidad de clases sociales, culturas y géneros existentes en la sociedad actual?; ¿consideras que el patrimonio urbano tiene un carácter inclusivo o perpetúa las señas de identidad de un determinado grupo excluyendo a otros?
Etapa 2	Explicación por parte del docente del significado de patrimonio controversial y exposición de diversos ejemplos, con especial énfasis en el patrimonio silenciado o de las minorías
Etapa 3	Presentación didáctica del patrimonio como símbolo de identidad, utilizando como referencia un texto de Quintana, 2012.
Etapa 4	Explicación y desarrollo de la actividad en grupos, utilizando Google My Maps como herramienta
Etapa 5	Cumplimentación de una encuesta por parte de los estudiantes
Etapa 6	Puesta en común de los resultados obtenidos por los diferentes grupos de trabajo, consolidando la actividad y facilitando un espacio para la reflexión y el intercambio de ideas

Fuente: elaboración propia

Las actividades de reflexión y debate se desarrollaron durante las tres primeras etapas, así como en la última de ellas, la cual resulta especialmente relevante para establecer conclusiones tras el exponer los resultados obtenidos por los diferentes grupos de trabajo. A partir del diálogo, se favorece la toma de conciencia sobre cómo se va configurando la identidad de una comunidad particular (Johnson & Johnson, 1979; Morales & Sánchez, 2021). Además, esta estrategia resulta esencial para educar en la controversia y en el respeto a la pluralidad (Ross & Vinson, 2019).

Junto a lo anterior, se empleó el análisis de contenido deductivo (Miles et al., 2013) para evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes tras la realización de la actividad en la etapa 4. En esta actividad, el alumnado debía identificar los posibles distintos tipos de desigualdad existentes mediante el análisis de la toponimia del callejero, siguiendo una plantilla previamente diseñada (Tabla 2):

**Tabla 2**  
*Tabla de recogida de información*

Grupo	
Barrio o zona de análisis	
Número de calles analizadas	
Perspectiva de género	Hombre
	Mujer
	No aplica
Perspectiva social y cultural	Militares o batallas
	Familia real y nobleza
	Personalidades eclesiásticas
	Políticos
	Campesinos, siervos o clases sociales bajas
	Personajes o eventos de otras culturas
	Valores
	Otros: médicos, empresarios, profesores, sindicalistas, escritores, pensadores, artistas...
No aplica	

Fuente: elaboración propia

En relación con la encuesta diseñada, ésta adopta un enfoque integral al incluir tanto preguntas abiertas como cerradas, favoreciendo la realización de análisis diversos. En ella se incluyen varias dimensiones: (i) Carácter integrador del patrimonio urbano: se evalúan las concepciones del alumnado respecto a si consideran que la toponimia del callejero y las esculturas urbanas logran representar la diversidad existente en la sociedad en términos de clases sociales, culturas y géneros en distintos barrios de Lisboa; (ii) Conocimiento histórico: se valora el nivel de conocimiento de los estudiantes respecto a los personajes y acontecimientos representados en los elementos del patrimonio urbano analizado; y (iii) Perspectiva de futuro y justicia social: se exploran las proyecciones y aspiraciones de los estudiantes en relación con la evolución del patrimonio urbano y su influencia en la configuración de la identidad social (Tabla 3).



**Tabla 3**

Estructura de la encuesta

Sexo	Hombre/Mujer
Titulación que cursa	Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica/ Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Matemáticas y Ciencias Naturales en el 2.º Ciclo de Educación Básica
Calificación de elementos en escala Likert (1= nada de acuerdo; 5; muy de acuerdo)	Proyección de la diversidad cultural/ Carácter integrador del paisaje cultural urbano/Invisibilidad de la mujer/ Invisibilidad de clases sociales desfavorecidas /Invisibilidad de grupos culturales minoritarios /Conveniencia de modificar la nomenclatura de algunas calles/ Reconocimiento de los personajes o hechos representados
Valores o principios representados a través de los elementos analizados	
Valores o principios que deberían ser representados a través de los elementos analizados	
Propuestas de mejora para combatir las desigualdades en el paisaje cultural urbano	

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de las preguntas de carácter cuantitativo se han realizado estadísticos descriptivos. Para ello se ha procedido con la hoja de cálculos Excel mediante la obtención de promedios ponderados, siguiendo la siguiente fórmula:

$$\text{Media ponderada} = (N5 * 5) + (N4 * 4) + (N3 * 3) + (N2 * 2) + (N1 * 1) + (N0 * 0) / n$$

El producto final es un número que varía entre 0 y 5, lo cual permite su posterior interpretación.

En el caso de las cuestiones de carácter abierto, se ha empleado el software Atlas.ti, versión 23, con el propósito de evaluar las percepciones del alumnado a través de su representación en nubes de palabras (Ripossio, 2023). Asimismo, para el análisis de la última pregunta, se ha recurrido nuevamente al análisis de contenido, en este caso de naturaleza deductiva (Miles et al., 2013). En este procedimiento se procedió a codificar la información proporcionada por el alumnado en unidades analizables (Coffey & Atkinson, 2003), dando como resultado la generación de un sistema de categorías-subcategorías que permitió estructurar la información de manera sistemática.

## Resultados

### Análisis de las producciones del alumnado

La actividad formativa permitió a los alumnos y alumnas conocer los problemas del presente mediante el análisis del patrimonio urbano. Asimismo, favoreció la reflexión sobre aspectos vinculados con la identidad de género y la desigualdad sociocultural.

Los resultados derivados del análisis de la actividad realizada por el alumnado evidencian que tanto la nomenclatura del callejero como la estatuaría de algunos barrios de Lisboa no refleja la diversidad existente en la ciudad, en términos de clases sociales, culturas y géneros (Tabla 4). La frecuencia de la estatuaría no se ha incluido en los datos incluidos en la tabla por



la presencia de un número de casos muy bajo, por lo que tan solo se recogen los resultados derivados del análisis de la nomenclatura de las vías urbanas.

**Tabla 4**  
Resultados derivados del análisis de la toponimia urbana

		GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
<b>Calles analizadas</b>		131		87		218	
<b>Grupos de trabajo</b>		6		5		11	
<b>Barrios o zonas de análisis</b>		Benfica, Príncipe Real, Campo Ourique, Belém, Alfama, Alvalade, Cais do Sodré, Príncipe Real, Restelo, Graça					
<b>Valor absoluto (N) y porcentaje (F)</b>		<b>N</b>	<b>F</b>	<b>N</b>	<b>F</b>	<b>N</b>	<b>F</b>
<b>Desigualdad de género</b>	Hombre	77	58,8	49	56,3	126	57,8
	Mujer	14	10,7	18	20,7	32	14,7
	No aplica	40	30,5	20	23	60	27,5
<b>Desigualdad sociocultural</b>	Militares o batallas	15	11,5	7	8,1	22	10,1
	Familia real y nobleza	7	5,3	8	9,2	15	6,9
	Personalidades eclesiásticas	4	3,1	14	16,1	18	8,3
	Políticos	8	6,1	3	3,5	11	5
	Campesinos, siervos o clases sociales bajas	2	1,5	0	0	2	0,9
	Personajes o eventos de otras culturas	5	3,8	3	3,5	8	3,7
	Valores	4	3,1	8	10,3	12	5,5
	Otros: médicos, profesores, sindicalistas, escritores, pensadores	54	41,2	29	33,3	83	38,1
	No aplica	32	24,4	15	17,2	47	21,6

Fuente: elaboración propia a partir de la actividad de los estudiantes

En relación con la diversidad de género, los resultados manifiestan que más de la mitad del callejero se dedica a personajes masculinos (57,8%), seguido de otros casos que, bien no han sido identificados, o tienen relación con otros aspectos de difícil categorización, como es el caso de los valores (rua Alegria) (27,5%). En último lugar se sitúa la representación de la figura femenina, con un porcentaje sustancialmente menor (14,7%), lo que revela la falta de equidad en la proyección de géneros diversos en la toponimia del callejero de distintos barrios de Lisboa.

Respecto al análisis de los sectores a los que pertenecieron los personajes representados en el callejero, el grupo más numeroso homenajea a personajes ilustres como navegantes, descubridores, escritores, poetas, profesores o médicos (38,1%). Seguidamente, se encuentran aquellos casos no identificados o no aplicables (21,6%). El notable porcentaje de casos representados en esta categoría suscita interrogantes sobre si se trata de casos difícilmente categorizables o si bien los estudiantes no reconocen los distintos personajes o acontecimientos históricos que figuran en el callejero actual.

Seguidamente, con un porcentaje menor, aparecen representadas el resto de las categorías, las cuales hacen referencia a militares o batallas (10,1%), personalidades eclesiásticas (8,3%), aristocracia (6,9%), valores (5,5%) y políticos (5%).

Finalmente, cabe señalar la escasa presencia de otras culturas (3,7%) y de campesinos, siervos o miembros de clases sociales más desfavorecidas (0,9%). Por un lado, se manifiesta que la identidad cultural que se refuerza se corresponde con la religión católica, pues los elementos o símbolos relativos a otras culturas apenas se reflejan. Por otro lado, se revela la escasa referencia a grupos sociales vulnerables o a clases socioeconómicas desfavorecidas, lo cual perpetúa la hegemonía de aquellos sectores que ejercían una posición dominante en la sociedad.

## Análisis de los resultados de la encuesta

Las valoraciones del alumnado tras el desarrollo de la actividad consolidan los resultados anteriores, en los que se manifiesta que la toponimia del callejero y las esculturas de determinados barrios de Lisboa apenas reflejan la diversidad de clases sociales, culturas y géneros existentes en la sociedad actual (Tabla 5).

**Tabla 5**  
Resultados de la encuesta realizada por los estudiantes

	Proyección de diversidad cultural	Carácter integrativo	Mujer oculta	Clases bajas ocultas	Otras culturas ocultas	Conveniencia de realizar modificaciones	Conocimiento de personajes representados
Opción 1	7	9	1	7	6	10	5
Opción 2	22	28	6	2	6	22	22
Opción 3	39	39	33	27	33	27	45
Opción 4	36	24	64	44	48	36	40
Opción 5	20	10	65	80	60	25	15
Total	124	110	169	160	153	120	127
Casos	44	44	44	44	44	44	44
Promedios	2,82	2,50	3,84	3,64	3,48	2,73	2,89

Fuente: elaboración propia

Considerando los valores promedios, los estudiantes reconocen el carácter poco inclusivo del sistema de nomenclatura del callejero analizado (2,50), pues apenas refleja la diversidad de clases sociales, culturas y géneros (2,82) que conviven en la sociedad actual. Este fenómeno se manifiesta con claridad en la escasa visibilidad otorgada a personajes femeninos en la nomenclatura de las vías urbanas (3,84), así como a las clases socioeconómicas desfavorecidas (3,64) y a símbolos asociados con diferentes culturas (3,48), cuya representación

resulta anecdótica. No obstante, a pesar de identificar esta desigualdad, los participantes no se muestran una convicción unánime respecto a la pertinencia de efectuar modificaciones en la toponimia actual del callejero (2,73), pues los valores promedios reflejan una puntuación intermedia.

En relación con esta perspectiva, es pertinente destacar que un número considerable de alumnos carece de conocimiento acerca de los personajes o acontecimientos conmemorados en las denominaciones de las vías urbanas (2,89), lo cual puede interferir en sus opiniones sobre la idoneidad de alterar la nomenclatura actual de las calles. Esta falta de conocimiento plantea deficiencias en la formación histórica de los estudiantes y un escaso cuestionamiento sobre el patrimonio urbano.

Por otro, sugiere la posibilidad de que la nomenclatura de las vías urbanas pueda considerarse obsoleta, pues que no se adapta suficientemente a los conocimientos y formación de la sociedad contemporánea.

Respecto a las cuestiones abiertas, los estudiantes revelan los valores simbolizados por la nomenclatura actual de las vías urbanas. Junto a ello, designan aquellos valores que deberían ser representados desde la perspectiva de un futuro más justo y equitativo (Figura 1).

### Figura 1

Valores simbolizados vs. Valores deseados representados en la nomenclatura de las vías urbanas



Fuente: elaboración propia

Los resultados de las nubes de palabras muestran diferencias entre los valores simbolizados actualmente y los valores deseables. En relación con los valores actuales, sobresalen los conceptos como patriarcado, historia, cultura, prestigio o desigualdad. Por su parte, los conceptos que los estudiantes identifican para remitir a los valores deseables incluyen términos como multiculturalidad, feminismo, historia, cultura e integración.

Finalmente, los estudiantes proponen determinadas soluciones para contribuir a la transformación y la justicia social. Entre ellas, sugieren: “Potenciar el conocimiento y la valorización de la contribución de la mujer y de personas de otros países, culturas y religiones a la historia

del país”; “Renovar y actualizar sin derribar, visibilizando a las minorías en el nombramiento de nuevas calles”; “Fomentar las reflexiones y debates sobre la desigualdad de todo tipo”.

Las propuestas de cambio promovidas por los estudiantes se han codificado y sintetizado en la siguiente tabla (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Propuestas articuladas por los estudiantes para promover la transformación y justicia social*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Conocimiento y valoración	Visibilizar a las minorías mediante el conocimiento de sus contribuciones culturales e influencia
Reflexión y discusión	Promover debates sobre la desigualdad de todo tipo
Transformación	Equiparar la representación de otras culturas, nacionalidades y géneros, considerando la diversidad actual presente en Lisboa Renovar y actualizar sin derribar

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes reconocen la necesidad de fomentar el conocimiento y la valoración de las minorías como el punto de partida esencial para contribuir al cambio social. Consideran que el debate es una herramienta fundamental para cuestionar el presente, permitiendo la identificación de situaciones en las que se perpetúa la negación u ocultamiento de determinadas culturas, identidades o comunidades. Además, proponen la transformación de las jerarquías imperantes, abogando por la equiparación de la representación de otras culturas y grupos sociales en proporción a su presencia actual.

## Discusión

El trabajo a partir de problemas sociales tiene su origen en el siglo XX, a partir de las propuestas de Dewey para promover una enseñanza basada en los problemas reales de las sociedades, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la construcción de una ciudadanía democrática (Dewey, 2002).

A partir de entonces, la literatura manifiesta un interés creciente en abordar el conflicto en las clases de ciencias sociales, mediante el tratamiento de temas controvertidos o problemas sociales relevantes (Evans & Saxe, 1996). Integran cuestiones sociales que generan debates y posturas diversas entre diversos sectores de la sociedad, poniendo ciertos valores o intereses en competencia (Wellington, 1986; López-Facal, 2011). Entre estos temas se reconocen las personas y grupos humanos invisibles, entre otros (Santisteban, 2019).

Con base en lo anterior, en este estudio se presentan los resultados de una intervención didáctica destinada a trabajar la invisibilidad social a través del patrimonio controversial. El propósito principal es inducir a los y las estudiantes a reflexionar y cuestionar la representación de los distintos elementos que influyen en la identidad de un territorio específico. Concretamente, se analiza la existencia de posibles desigualdades socioculturales y de género mediante la evaluación de la toponimia del callejero y la reflexión sobre la estaturia urbana de determinados barrios de Lisboa.

La relevancia de estos componentes del paisaje urbano contempla diversas consideraciones. Entre ellas, destaca su capacidad para poner en valor la memoria histórica, promover la reflexión sobre el pasado, preservar la identidad y cuestionar las narrativas que se pretenden perpetuar (Bedmar, 2018; Morales & Sánchez, 2021). Por ello, se torna necesario la educación en el pensamiento de la ciudad, considerándola como un recurso pedagógico para reflexionar sobre los distintos intereses ambientales, políticos, económicos, sociales y educativos que convergen en ella (Alderoqui, 2013; Sarlo, 2015).

El análisis de las producciones de los estudiantes revela que tanto la nomenclatura del callejero como la estatuaria no refleja la diversidad actual existente en la ciudad, en términos de clases sociales, culturas y géneros (INE, 2022). La invisibilidad de determinados grupos sociales y minorías contribuye a la permanencia de narrativas históricas unidireccionales y legitima un pasado y un presente alienados a los intereses específicos de los grupos hegemónicos (Martín & Martínez, 2021).

Por un lado, destaca la notable disparidad en la representación entre la representación de la figura femenina, que constituye tan solo el 14,7% de la totalidad de calles analizadas, en contraste con el predominio del 57,8%, correspondiente a personajes masculinos. Estos datos evidencian una notable falta de equidad en la proyección y reconocimiento de diversos géneros en el espacio urbano (Santisteban, 2015; Bedmar, 2018).

En consecuencia, se desestima la influencia y contribuciones de las mujeres y se perpetúa la visión de poder y autoridad históricamente asociada a personajes masculinos. A ello se suma que el estudio y valoración del patrimonio no integran lo suficientemente el análisis desde la perspectiva de género, a pesar de las continuas políticas que regulan la igualdad en este ámbito (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020).

Desde la perspectiva de la diversidad sociocultural, los resultados muestran una significativa falta de visibilidad de culturas diversas, representando tan solo un 3,7%, así como de campesinos, siervos o miembros de clases sociales vulnerables, los cuales suponen únicamente un 0,9% del total. Este patrón refleja una marcada ausencia de representación de los grupos sociales y culturales que históricamente han sido marginados o que han ocupado posiciones periféricas en la sociedad (Romero & Marfil, 2020; Morales & Sánchez, 2021). En consecuencia, la ausencia de referentes con los que determinados grupos puedan sentirse reconocidos, contribuye a la homogeneización de las personas y fuerza a la identificación con determinados colectivos, promoviendo la continuidad de las narrativas históricas excluyentes (Santisteban, 2015; Cáceres et al., 2021).

La permanencia de estos patrones excluyentes refleja la importancia de abordar críticamente la construcción y transmisión del conocimiento, cuestionando las representaciones simbólicas presentes en diversos ámbitos de la sociedad, como es el espacio urbano. La escasa visibilidad tanto de figuras femeninas como de diversos grupos y culturas minoritarias, subraya la necesidad de implementar enfoques más inclusivos, que valoren y reconozcan las contribuciones de los grupos invisibilizados en la construcción de la historia y la cultura.

Adicionalmente, los resultados de la encuesta realizada por los estudiantes tras el desarrollo de la intervención ponen de manifiesto el carácter poco integrador de la nomenclatura de las

vías urbanas. Los participantes reconocen especialmente la exclusión de la figura femenina (3,84), seguida de las clases sociales vulnerables o desfavorecidas (3,64) y de las culturas minoritarias (3,48).

Sin embargo, a pesar de ser conscientes del ocultamiento e invisibilidad social de determinados grupos, los discentes no manifiestan un consenso total en cuanto a la conveniencia de efectuar modificaciones en la denominación de las vías urbanas (2,72). A lo anterior podría contribuir el hecho de que un gran número de los participantes no reconoce los personajes o acontecimientos conmemorados en la vías y esculturas urbanas (2,89). Este desconocimiento sugiere carencias en la formación histórica de los estudiantes y un escaso cuestionamiento sobre el patrimonio urbano.

El reconocimiento de los estudiantes respecto a la exclusión social también se corrobora mediante el análisis de las nubes de palabras. Este análisis destaca que los valores actualmente simbolizados están relacionados con el patriarcado, el prestigio o la desigualdad. En contraste, se visualiza que un futuro deseable debería incluir valores como la multiculturalidad, el feminismo o la integración. Esta disparidad entre los valores actuales y los deseables enfatiza la necesidad de promover transformaciones hacia una sociedad más inclusiva, cohesionada y justa.

Para enfrentar la invisibilidad social, los estudiantes articulan varias propuestas. Entre ellas reconocen la necesidad de fomentar el conocimiento y la valoración como punto de partida para contribuir al cambio social. Esto coincide con otras aportaciones en las que se reivindica activar la cadena de sensibilización como estrategia esencial para fomentar la comprensión, la valoración, el aprecio, el respeto y la preservación de determinadas identidades (Fontal, 2003; Fontal & Martínez, 2017). En términos más específicos, se sostiene la necesidad de partir del conocimiento de las contribuciones e influencia de los grupos silenciados para lograr la comprensión, el aprecio, la preservación y la difusión de las narrativas históricas asociadas a estos colectivos invisibilizados a lo largo del tiempo.

Además, consideran necesario promover los debates y la reflexión sobre diferentes aspectos controvertidos dentro del aula, los cuales han demostrado ser una herramienta esencial para visibilizar a las minorías, cuestionar las estructuras contemporáneas e incrementar el compromiso social de los estudiantes (Johnson & Johnson, 1979; Pagès, 2019; Estepa & Delgado, 2021).

En última instancia, proponen incrementar la representación de la figura femenina y de los grupos y culturas minoritarias mediante su reconocimiento en los diversos elementos que conforman el patrimonio urbano. Este planteamiento implica ajustar la representación de los distintos grupos y colectivos históricamente silenciados de acuerdo a su presencia en la sociedad contemporánea. La adaptación de las representaciones del patrimonio urbano se postula como una medida para proyectar una identidad más coherente e inclusiva respecto a la diversidad de géneros, clases sociales y culturas que caracterizan a gran parte de las sociedades actuales.

En síntesis, los resultados del presente trabajo corroboran la primera de las hipótesis, la cual sugiere que (i) los estudiantes son capaces de identificar la invisibilidad de determinados co-



lectivos sociales mediante el análisis de la toponimia urbana. Asimismo, también se constata la segunda hipótesis, que expone que (ii) el alumnado podría no estar familiarizado con determinados personajes y hechos históricos que son objeto de representación en las esculturas y nombres de las calles.

Considerando los hallazgos, se hace imperativa la transformación de la didáctica de las ciencias sociales, orientando sus objetivos a la formación de individuos capaces de reconocer la diversidad, fomentar el diálogo intercultural, trabajar mediante el conflicto y abogar por la justicia social (González & Santisteban, 2016). Para lograr este propósito, resulta esencial impulsar la educación para la ciudadanía, dirigida a fomentar la reflexión sobre el presente, comprender el pasado y afrontar el futuro (Pagès, 2019; Estepa y Delgado, 2021), así como a formar ciudadanos con capacidad de tomar decisiones fundamentadas (Estepa & Martín, 2020). Este enfoque pedagógico no solo busca dotar a los educadores de herramientas y estrategias renovadas, sino que aspira a cultivar en ellos las habilidades y valores necesarios para participar activamente en una sociedad diversa y en constante cambio.

Esta transformación educativa supone orientar la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades para interpretar críticamente la información y para identificar situaciones de ocultamiento e invisibilidad de determinadas comunidades, culturas e identidades (González & Santisteban, 2020). Implica incentivar el cuestionamiento sobre las organizaciones sociales y políticas y la distribución de poderes y responsabilidades, así como impulsar estrategias que contribuyan a la resolución de problemas sociales (Pérez & García, 2023).

A pesar de la utilidad del presente estudio para promover el pensamiento crítico de los futuros educadores y contribuir a la transformación educativa, se reconocen algunas limitaciones que requieren atención. En primer lugar, la muestra se limita al alumnado adscrito a una única universidad, por lo que sería beneficioso ampliar la diversidad de participantes considerando estudiantes de otras instituciones e incluso de distintos países. Además, las estrategias de reflexión y debate se implementan únicamente durante las fases iniciales y la última de la intervención, sin constituir el principal instrumento de recogida de información. Por consiguiente, el estudio podría enriquecerse empleando estrategias metodológicas cualitativas como elemento central, como los grupos de discusión. En contraste con el cuestionario empleado, este tipo de estrategias proporcionaría una exploración más profunda de las ideas y percepciones de los estudiantes, obteniendo así una visión más completa sobre el impacto de la intervención realizada.

## Conclusiones

El paisaje cultural urbano emerge como un elemento de singular relevancia para abordar problemas sociales relevantes. Integra numerosos elementos que conmemoran y visibilizan a ciertos personajes, acontecimientos históricos o tradiciones, consolidando así una interpretación específica del pasado, mientras se evaden narrativas alternativas. En este proceso, se perpetúa la invisibilidad de ciertos grupos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano resulta prácticamente inexistente. En consecuencia, se fuerza a la identificación con determinados referentes, se homogenizan las identidades y se excluyen las diferencias.



Considerando lo anterior, cada generación enfrenta el reto de reinterpretar la historia, dando origen a nuevas perspectivas sobre los sucesos pasados, en concordancia con las transformaciones sociales contemporáneas. La presente intervención pretende contribuir a este proceso, mediante el cuestionamiento de los personajes y acontecimientos conmemorados y representados a través del patrimonio urbano desde el ámbito educativo. Mediante un enfoque reflexivo, aspira a enriquecer la comprensión del pasado de los estudiantes, impulsando la necesidad de adaptar las narrativas históricas ante la constante evolución de la sociedad.

De forma más específica, el propósito consiste en visibilizar aquello que se encuentra inherentemente oculto, mediante el cuestionamiento de la información disponible y la identificación de posibles omisiones existentes. Este proceso parte de interrogantes como: ¿Qué individuos aparecen representados en la nomenclatura de las vías urbanas y en las representaciones escultóricas? ¿Qué tipo de personas aparecen y cuáles están ausentes? ¿Cuál es su distribución en términos de edad, género, origen o cultura? Estos cuestionamientos, los cuales orientan la intervención didáctica experimentada, han propiciado la obtención de diversas conclusiones.

En primer lugar, se constata que los diversos elementos del patrimonio urbano objeto de análisis no reflejan la diversidad existente en la ciudad de Lisboa, especialmente en lo que concierne a las diferentes de clases sociales, culturas y géneros. Concretamente, se reconoce la subrepresentación significativa de figuras femeninas, así como de elementos relativos a creencias o culturas diversas y de miembros pertenecientes estratos sociales desfavorecidos. En contraposición, se observa un desatacado reconocimiento y proyección de personajes masculinos, de símbolos relativos a la religión católica y de las clases que históricamente han ocupado posiciones dominantes en la sociedad.

La constatación de estos patrones revela la trascendencia de abordar críticamente la construcción y la comunicación del conocimiento, cuestionando las representaciones simbólicas arraigadas en el espacio urbano. La escasa consideración otorgada tanto a los personajes femeninos como a diversos grupos y culturas minoritarias pone de relieve la imperante necesidad de adoptar enfoques educativos más inclusivos, orientados a valorar y visibilizar las valiosas contribuciones de los grupos silenciados en la construcción de la historia y la cultura.

En segundo lugar, se colige que los estudiantes son capaces de identificar la invisibilidad de determinados colectivos sociales mediante el análisis de la toponimia urbana. No obstante, a pesar de reconocer el carácter poco inclusivo de la nomenclatura de las vías urbanas, no se observa un consenso unánime en relación con la pertinencia de efectuar modificaciones en las mismas.

La falta de acuerdo respecto a la necesidad de efectuar cambios en las designaciones de las vías urbanas podría estar motivada por el hecho de que gran parte de los participantes no reconoce los personajes y acontecimientos conmemorados en el paisaje urbano. Esta falta de conocimiento plantea deficiencias en la formación histórica de los estudiantes y un escaso cuestionamiento sobre el patrimonio urbano.

Adicionalmente, se releva una marcada disparidad entre los valores que actualmente representa el patrimonio urbano analizado y los valores deseables que deberían ser proyectados a través de este. Mientras que los valores actuales hacen referencia a términos como el pa-

triarcado, el prestigio o la desigualdad, los valores deseables remiten a cuestiones como la multiculturalidad, el feminismo o la integración.

Junto a lo anterior, se revelan varias propuestas articuladas por los estudiantes, destinadas a contrarrestar el ocultamiento y la invisibilidad social. Entre ellas, se estima la conveniencia de fomentar el conocimiento acerca de las contribuciones e influencia de los grupos silenciados, considerándolo como punto de partida fundamental para contribuir a la comprensión, el aprecio y la preservación de narrativas históricas vinculadas a dichos colectivos. Asimismo, se reconoce el potencial educativo de los debates y la reflexión, concebidos como estrategias idóneas para favorecer el cuestionamiento, así como para incrementar el compromiso social y contribuir a la transformación social. Por último, se propone incrementar la representación de la figura femenina y de los grupos y culturas minoritarias, procurando su reconocimiento en los diversos elementos que conforman el patrimonio urbano y ajustado su representación a su presencia en la sociedad contemporánea.

En síntesis, la propuesta de intervención ha demostrado contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los futuros educadores, al favorecer que estos reconozcan la existencia de desigualdades sociales en los distintos elementos del patrimonio urbano. Mediante la identificación de los grupos y minorías invisibles en el contexto urbano, los estudiantes no solo desarrollan sus conocimientos histórico-geográficos, sino que también adquieren herramientas para abogar por la justicia social y la equidad en sus futuras prácticas educativas. En este sentido, fomentar el pensamiento crítico entre los futuros educadores resulta esencial para contribuir a una educación más inclusiva, reflexiva y transformadora, en beneficio de las comunidades y la sociedad en su conjunto.

Además, la actividad formativa implementada podría concebirse como un punto de partida para la formulación de itinerarios didácticos específicos que fomenten la visibilización de grupos y minorías históricamente excluidos, pensando así la ciudad desde perspectivas diversas y poniendo en valor su patrimonio urbano como símbolo de identidad.

## Referencias

- Alderoqui, S. (2013). La ciudad se enseña. En A. Aisenberg & S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones y reflexiones*. (pp. 248-266). Paidós
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Barton, K. C. (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- Bedmar, M. D. C. D. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: Revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 4, 60-77.
- Benjamin, W. (2008). *Sobre el concepto de historia*. Abada Editores.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Amorrortu.
- Cáceres, M. J. M., Giménez, J. E., & López, J. M. C. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In C. J. Gómez, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.

- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Universidad de Antioquía.
- Consejo de Europa. (2015). *Vivir con la controversia: cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EDC/HRE): módulo de formación para el profesorado*.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Cuenca, J. M. & Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. In J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Estepa, J. & Martín, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. In E. Delgado & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa Giménez, J., & Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa, J., Wamba, A. M., & Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19–26.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- Flick, U. (2013). *Handbook of Qualitative Data Analysis*. Freie Universität Berlin.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O., & Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89.
- Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador?. *Third World Quarterly*, 36(1), 147-161.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En M. Castells, R Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97–128). Paidós Educador.
- González, G S., & Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- González, N., & Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber*, 99, 39–45. <https://www.grao.com/es/producto/alfabetizacion-critica-para-interpretar-problemas-sociales-ib09999541>
- Gorelik, A. & Arêas, F. (2016). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales. Artes y medios, barrios de élite y villas miseria, intelectuales y urbanistas: cómo ciudad y cultura se activan mutuamente*. Siglo Veintiuno.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Gredos.

- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Estadísticas demográficas*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=280978178&PUBLICACOES-mod=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=280978178&PUBLICACOES-mod=2)
- Jaraíz, F. J., & Pantoja, A. (2023). El tratamiento de problemas sociales relevantes en la práctica educativa: propuesta de intervención para trabajar la (des) igualdad de género en el urbanismo. In M. D. L. E. Cambil, A. R. Fernández & N. De Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 737-752). Narcea.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–70.
- Lomas, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En C. Lomas (Coord.), *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 4-14). Octaedro.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'en-senyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martín, N. J. I., & Martínez, P. M. (2021). Temas controversiales y educación histórica. In C. J. Gómez, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 123-138). Octaedro.
- Miles, M.B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Miskovic, M., & Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 269-291.
- Monfort, N. G., Luque, A. G., Martínez, M. D. J., Martínez, M. J. L., Sabater, M. M., y de la Cruz, A. (2023). Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para Educación Primaria. In M. D. L. E. Cambil, A. R. Fernández & N. De Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 127-136). Narcea.
- Morales, R. G., & Sánchez, G. R. (2021). Imaginarios culturales y callejero. La construcción de identidades en espacios-frontera. Ceuta. In M. D. L. E. Cambil (Coord.), *Paisaje cultural. Aproximaciones y propuestas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-136). Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. In A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Síntesis.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pérez, Y., & García, R. (2023). The Role of Intangible Heritage in Critical Citizenship Education: An Action Research Case Study with Student Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 13(8), 801.
- Quintana, L. C. (2012). La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 477-484). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Ripossio, R. P. (2023). *El análisis cualitativo con ATLAS. ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas*. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Romero, G., & Marfil, R. (2020). La imagen de la mujer en el patrimonio urbano de Granada. El espacio público de la ciudad como «escenario comunicativo». *International Journal of Communication Research*, 22(22), 196-213.
- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.

- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In A. M. Hernández, C. R. García, & 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.383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, 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: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.
- Santisteban, A., García, C. R., de la Montaña Ana, J. L., & Hernández, M. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In A. M. Hernández, C. R. García & J. L. De la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393).
- Sarlo, B. (2015). *Notas sobre ciudad y memoria*. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Slaughter, R. A. (2012). Responding to a planetary emergency. *Futures*, 44(3), 273-276. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.10.010>
- Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Basil Blackwell.
- Yuste, M., & Oller, M. (2015). ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. In A. M. Hernández, C. R. García & J. L. De la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 345-352).

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.