

Covid y resiliencia. Una propuesta didáctica basada en el patrimonio gastronómico

Covid and resilience. An educational proposal based on gastronomic heritage



Dr. Juan Carlos Romero Villadóniga, es Profesor de Enseñanza Secundaria en la Junta de Andalucía, Consejería de Educación (España) · jucarovi66@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-0835-1636>

Cómo citar este artículo

Romero Villadóniga, J.C. (2023). Covid y resiliencia. Una propuesta didáctica basada en el patrimonio gastronómico. *Investigación en la Escuela*, 106, 131-145. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.11>

Resumen. El presente texto gira alrededor de la importancia que tiene una innovación didáctica basada en el patrimonio gastronómico, como herramienta generadora de resiliencia frente a la Covid 19 en el alumnado y familias de un centro educativo de difícil desempeño, enclavado en una de las principales áreas de riesgo de la ciudad de Huelva. En dicho contexto se ha implementado a lo largo de 5 meses, un proyecto de investigación doctoral, en el que a través de una etnografía multisituada, donde tendrá protagonismo la observación fenomenográfica y las entrevistas en profundidad, se desarrollará un proyecto de intervención sociocomunitaria, cuyo principal objetivo será la generación de estructuras de resiliencia entre el alumnado y su entorno, frente a la COVID. A partir de una reconceptualización de las capacidades didácticas de las CCSS y de la necesidad de generar un nuevo espacio creativo, se procurará un acercamiento entre imaginarios divergentes a través del Aprendizaje/Servicio como estrategia de acercamiento. A través de talleres participativos, el alumnado se convertirá en el pilar fundamental del proyecto, interviniendo activamente en la puesta en marcha de actividades e iniciativas, caracterizadas por una intervención directa en su entorno, teniendo su reflejo en una mejora de sus hábitos alimenticios propios, así como del entorno próximo.

Abstract. This text revolves around the importance of a didactic innovation based on gastronomic heritage, as a tool for generating resilience against Covid 19 in students and families of an educational center with difficult performance, located in one of the main areas of risk of the city of Huelva. In this context, a doctoral research project has been implemented over 5 months, in which through a multi-sited ethnography, where phenomenographic observation and in-depth interviews will play a leading role, a socio-community intervention project will be developed. The main objective will be the generation of resilience structures between the students and their environment, in the face of COVID. Based on a reconceptualization of the didactic capacities of the CCSS and the need to generate a new creative space, a rapprochement between divergent imaginaries will be sought through Service/Learning as a rapprochement strategy. Through participatory workshops, students will become the fundamental pillar of the project, actively intervening in the implementation of activities and initiatives, characterized by a direct intervention in their environment, having its reflection in an improvement of their own eating habits, as well as the immediate environment.

Palabras clave · Keywords

Educación patrimonial, patrimonio gastronómico, enseñanza secundaria, innovación educativa, aprendizaje servicio. Heritage education, gastronomic heritage, secondary education, educational innovation, service learning.



1. Un problema multidimensional en un contexto complejo

Con relativa frecuencia asistimos a la aparición de estudios en los cuales se habla de la violencia escolar desde múltiples dimensiones. Sin embargo, el problema resulta tener un calado mucho mayor de lo que en principio pareciera, ya que la propia institución se comporta como generadora de asimetrías y violencias hacia los sujetos. Una aproximación desde el paradigma de la complejidad (Morín, 2004), nos hace ver cómo el sistema educativo como tal, se compone a su vez por varios subsistemas los cuales interaccionan entre sí a partir de diversos modelos operativos (Romero-Villadóniga, 2019). Y dentro de esta complejidad, los subsistemas curricular y didáctico van a tener una importancia vital, ya que se aplicarán directamente sobre el alumnado, afectando a aspectos tan importantes como la convivencia en sus múltiples dimensiones, evidenciándose especialmente en contextos donde la vulnerabilidad social del alumnado y familias forma parte de la identidad del centro.

Toda esta diversidad de intereses y necesidades tiene su reflejo directo en el aula. De esta forma, de poco o nada sirve la introducción de mejoras curriculares y/o didácticas si no se parte de un análisis complejo, tanto de las relaciones que se producen entre los diferentes subsistemas que operan entre sí, así como a nivel interpersonal. Para el caso que nos ocupa, la existencia de unos profundos desfases entre imaginarios, al tiempo que, en el conjunto de normas y límites, provocará la puesta en marcha de diferentes violencias/resistencias por parte del alumnado y familias tanto en el aula como fuera de ésta (Romero-Villadóniga, 2019). Al mismo tiempo, la estereotipación de una capacidad de agencia limitada por parte del alumnado, o su cosificación a partir de una errónea interpretación de su vulnerabilidad, se traducirá en la adopción de currículos y didácticas las cuales no harán sino potenciar su catalogación y las asimetrías frente al resto de la sociedad.

Por esta razón, hace falta abogar por un nuevo paradigma educativo (Morín, 1999), que ayude en el empoderamiento real de los sujetos, siendo la cordialidad (Cortina, 2009) como conducta ética, la que permite una revalorización del sujeto como eje principal de toda acción. Su aceptación supone resignificar la experiencia educativa a partir de la aceptación de la diversidad como oportunidad y no como conflicto irresoluble.

El IES La Marisma se ubica dentro del Distrito V de la ciudad de Huelva, concretamente en la barriada Diego Sayago, un enclave de riesgo definido por una precariedad vital visibilizada en aspectos como una alta tasa de desempleo, niveles de alfabetización bajo, así como de situaciones de exclusión social. Desde hace más de una década, la puesta en marcha de un programa de intervención por parte de la Oficina Técnica del Distrito V ha permitido una mejora de las condiciones de vida de una población (Distrito V, 2016), donde a la vulnerabilidad social se interseccionan otras dimensiones como la procedencia étnica, o unas peculiares formas de relación de género, teniendo una especial incidencia en el centro educativo, al reflejarse las tensiones externas dentro de las dinámicas cotidianas del IES.

Figura 1

Ubicación del Distrito V en el contexto de la ciudad de Huelva. Fuente: Google Maps



Es en este contexto donde la aplicación de diferentes programas basados en el Aprendizaje/Servicio (Furco, 2003; García-Rodicio y Silio-Sáiz, 2012; Martín et al., 2010; Puig y Palos, 2006; Tapia, 2006), ha permitido la aparición de nuevas gramáticas de comunicación y confianza entre todos los actores. Tomando como referencia a Lucas (2012), todos los proyectos puestos en marcha han seguido una serie de requisitos básicos de cara a su implementación: orientación de la acción hacia la prestación de un servicio, estando encaminados hacia el conocimiento de la realidad, siendo intenciones concretas destinadas a la resolución de problemas concretos, teniendo familias, alumnado y voluntariado un papel activo a lo largo de todo el proceso. Fruto de ello es el programa aplicado desde el campo de las Ciencias Sociales “Educando desde los Sabores”, el cual está siendo objeto de investigación actualmente desde el Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva, en el marco de un proyecto doctoral donde se analiza el modo de aproximación del conocimiento hacia el alumnado, a partir de una unidad didáctica concreta.

En dicho proyecto, no sólo se analizan dimensiones propias de la didáctica, sino cómo se imbrican en una compleja red de interrelaciones donde la dimensión social de la enseñanza cobrará un nuevo protagonismo. Y como eje articulador de toda la red, toma como referencia la educación patrimonial, por su capacidad de vehicular el patrimonio con los centros de interés y preocupaciones de la sociedad (Cuenca, 2014). Ello ha permitido trascender de la dimensión meramente formal educativa, para ayudar a diseñar instrumentos de mediación en la sociedad, convirtiéndose el entorno en un objeto de conocimiento en sí (Martín y Cuenca, 2015). De esta forma, el alumnado ha podido construir aprendizajes significativos a partir de sus niveles de ideas previas, ayudando tanto en la motivación como en el desarrollo de las competencias emocionales, aspectos éstos de gran importancia para el desarrollo integral como ciudadanos del siglo XXI (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

Del mismo modo, la educación patrimonial permite conjugar las relaciones entre las emociones y el espacio donde inscriben sus prácticas cotidianas, en la construcción de identidades, permitiendo dotar de recursos para el abordaje de aspectos emocionales como la empatía, el respeto, la convivencia y el bienestar individual y comunitario (Miedes et al., 2014). Recordemos, en este sentido, que el sujeto inscribe sus cotidianidades dentro de un espacio concreto, el cual tiene significación y significado a partir de la apreciación simbólica que éste le confiera, pudiendo servir la educación patrimonial como elemento vehiculizador que ayude a la generación de procesos integradores.

Bajo este prisma, la patrimonialización juega un papel fundamental a la hora de la inclusión social de colectivos definidos por su vulnerabilidad social, ya que la educación patrimonial se dirige a un modelo social inclusivo ajustado a las necesidades sociales de los sujetos, en la que la asunción de su apreciación simbólica diferenciada se puede entender como un elemento vinculante, al ser al mismo tiempo un elemento de unión (Marín, 2014).

1.1. Objetivos de la investigación

Este punto de partida generó una propuesta didáctica en la que la educación patrimonial ayudó en la creación de hábitos sociales saludables, en un contexto con marcada vulnerabilidad social. Organizada en cuatro bloques, se atendieron a diferentes cuestiones de especial trascendencia en el contexto próximo del alumnado. Así, el BLOQUE 1. “UN EJÉRCITO DE SIMONES”, tocó ámbitos de investigación tan variados tales como las consecuencias de la sindemia a nivel planetario, prestándose atención a aspectos tales como el desigual acceso a la salud o a los recursos educativos. Con posterioridad, en el BLOQUE 2 “ESCUCHÁNDONOS”, las actividades se centraron en el análisis de la barriada Diego Sayago, así como las formas en las que ha afectado a sus vivencias. Para ello se realizaron entrevistas personalizadas, así como se hizo un grupo de discusión con una de las educadoras sociales de zona.

Estos bloques iniciales dieron paso a la etapa de intervención comunitaria, estando organizada a partir de dos bloques complementarios. Así, en el BLOQUE 3 “NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA”, el alumnado creó y reconoció aquellos elementos identitarios que forman parte de su comunidad, convirtiéndose en gestores culturales a partir de la creación de un tablón de difusión de resultados en el centro, y un blog colaborativo con alcance comunitario. Paralelamente, el BLOQUE 4 “VISIBILIZA2” giró alrededor del conocimiento de las propiedades nutricionales de la dieta mediterránea como recurso generador de resiliencias, al tiempo que su aplicación en el centro y en sus contextos domésticos. Para ello se impulsó un libro electrónico de difusión gratuita entre el alumnado y familias, al tiempo que se fomentó la puesta en marcha de las diferentes recetas analizadas, quedando recogidos los resultados en las entrevistas y vídeos caseros realizados por el alumnado en sus domicilios.

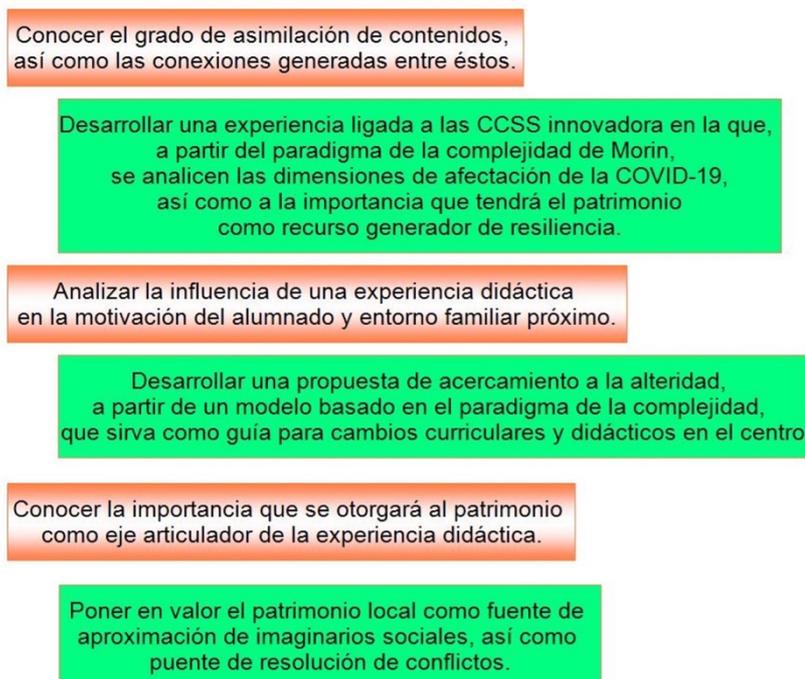
Los objetivos planteados partieron de una pregunta inicial que sirvió a modo de eje vertebrador de todo el proceso de investigación llevado a cabo. Para ello, se empleó como hilo argumental la actual situación COVID, así como las capacidades que ofrece el patrimonio próximo como recurso generador de resiliencia

en las comunidades y, por tanto, en el sujeto. Se trató de hacer ver al alumnado cómo el patrimonio próximo, a partir de su articulación desde sus dimensiones asociadas, sirve como instrumento de lucha contra la actual situación sindémica como motor de oportunidades.

Esta cuestión inicial, a su vez, derivó, a modo de corolario, en objetivos concretos son unas problemáticas asociadas:

Figura 2

Objetivos que articulan la investigación. Fuente: Elaboración propia



Cada uno de los objetivos específicos tuvo su reflejo en una red de subproblemas de investigación los cuales, formulados a modo de pregunta, permitieron poder dar lógica a todo el proceso.

La confluencia tanto de objetivos, como de subproblemas asociados no respondió sino a ayudarnos a discernir acerca de cómo funcionan los diferentes imaginarios sociales a la hora de la implementación de una unidad didáctica concreta, siendo éste el principal motor de la investigación.

2. Una metodología basada en la etnografía educativa

Nuestra investigación partió de una estrategia metodológica basada en un estudio de caso, a partir de la fenomenografía (Ruiz, 2018) como forma de recogida de la información, desde el paradigma de la complejidad de Morin. Ello permitió el estudio de las diferentes particularidades, mediante las interacciones de diferentes contextos (Stake, 2005). Coincidimos, en este sentido, con Yin (2009) a la hora de considerar que el gran valor que tiene el estudio de caso es lograr estudiar un fenómeno concreto dentro de su contexto de vida real, por lo que la aportación de datos es mucho más rica y, por tanto, compleja. Este aspecto resultó de gran interés, especialmente si tomamos en cuenta que nuestro campo de trabajo, como hemos comentado con anterioridad se localiza en una de las barriadas más desfavorecidas de Andalucía. También llamado “El Torrejón”, la barriada Diego Sayago se caracteriza, desde su creación en 1977, por ser un enclave de riesgo (Aricó et al., 2017) donde problemas de acceso a la vivienda, de pauperización social y tráfico de sustancias son sus señas de identidad. A ello se le suma su guetización en el espacio urbano onubense hasta la creación del Complejo Hospitalario Juan Ramón Jiménez, que permitió conectar el espacio con el resto de la ciudad.

Como consecuencia, los problemas sociales son más que evidentes: problemas de acceso a la salud, a unas condiciones de vida digna, a un empleo estable, así como un escaso nivel de alfabetización, serán sus señas de identidad.

Este marco inicial resultará fundamental a la hora de conocer tanto el desarrollo de la intervención, como los resultados obtenidos, al condicionar nuestra metodología de investigación, debiendo realizarse siguiendo varias fases claramente delimitadas:

–Fase inicial. Mediante la observación, puesta en marcha y análisis de diferentes proyectos de innovación didáctica desde el año 2007 de forma ininterrumpida en el centro educativo, en los que el mundo de la cocina será el eje vertebrador.

–Fase de preparación de la base teórica, diseño de la unidad e instrumentos de investigación y sistemas de categorías. Una segunda fase no menos importante, fue el análisis de las diferentes propuestas de intervención en el aula. En este sentido, la metodología basada en el aprendizaje servicio será la que analizamos con mayor profusión, al ajustarse a las necesidades tanto del profesorado como del alumnado.

–Fase de intervención. Entre los meses de octubre a diciembre de 2020, en plena pandemia, con una duración inicial de 19 sesiones, las cuales se ampliaron debido al ritmo de aprendizaje y de trabajo del alumnado. El grupo seleccionado no fue casual, al ser el que mayor problemática social presentaba. Con tan sólo 12 alumnos, la unidad de 3º de ESO presentaba una amplia gama de problemáticas sociales, siendo la heterogeneidad una de sus características. El ser un grupo tan pequeño, sin embargo, trajo grandes ventajas, ya que permitió un mejor seguimiento de las actuaciones, así como de los diferentes instrumentos asociados, facilitando que todo el grupo participase en las diferentes actividades, así como queden recogidos tanto en los cuestionarios, como en el resto de instrumentos.

–Análisis de datos. Diarios de clase, hojas de registro de conducta y relaciones interpersonales, producciones del alumnado, hojas de registro, entrevistas personalizadas al alumnado, grupos de discusión y otras técnicas cualitativas, se entremezclaron con otras de corte cuantitativo como fueron las encuestas iniciales y finales, en un intento de poder registrar la mayor cantidad de información posible de cara a su posterior triangulación.

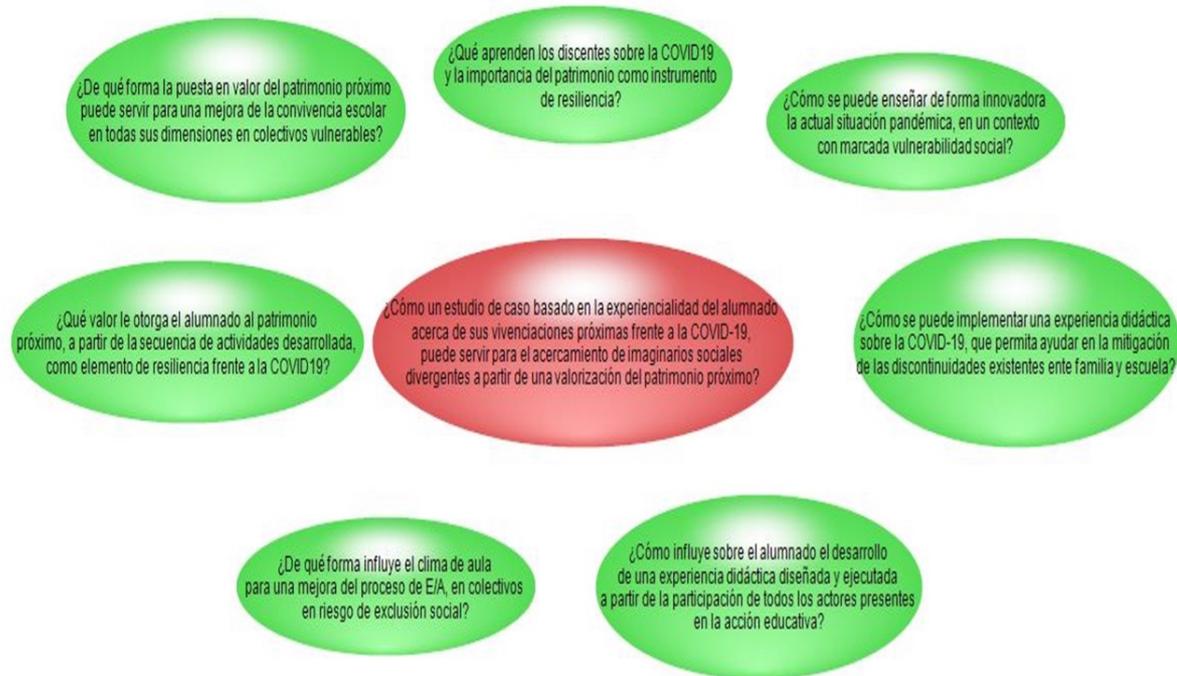
–Puesta en valor de las acciones contempladas, tanto en lo referente al ámbito científico, así como en el contexto próximo del alumnado, mediante la difusión de los resultados y aplicación de los aprendizajes realizados en el aula.

Cada categoría y variable fue registrada por diferentes instrumentos, los cuales, a su vez, arrojaron diversas evidencias que ayudaron en la contrastación de los resultados obtenidos (Fortoul, 2011; Hernández, et al., 2010). Fueron cuatro las categorías que guiaron toda la investigación: 1. Qué aprende el alumnado y variables contextuales de aula?; 2. Estilos de Enseñanza y Aprendizaje; 3. Grado de asimilación de contenidos y percepción patrimonial; 4. Grado de comunicación/ difusión de la experiencia.

Todas las categorías y subcategorías se estructuraron siguiendo una hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998), relacionando cada variable desde la opción menos desarrollada a la más idónea, correspondientes con las subcategorías establecidas para este análisis (Cuenca et al., 2017). Éstas se formularon a partir de una red de problemas iniciales los cuales articularon toda la investigación. Se trató de hacer ver al alumnado y entorno cercano cómo el patrimonio, puede servir como instrumento de lucha contra la actual situación sindémica a partir de una apreciación y revalorización especialmente del patrimonio gastronómico. Como resultado, toda la investigación se articuló a partir de una red de problemas:

Figura 3

Problemas y subproblemas en la investigación. Fuente: Elaboración propia



Los instrumentos fueron variados, tanto en su intencionalidad como en su tipología. Cuestionarios, grupos de discusión, registros de observación, diarios de clase, producciones de aula, entrevistas al alumnado, transposiciones didácticas, sesiones de vídeo, no serían sino instrumentos que nos ayudaron a la hora de la triangulación de datos. La observación, en sus diferentes formas, fue nuestra principal herramienta de recogida de información, ya que permitió una aproximación compleja al problema, teniendo un carácter fenomenográfico (Ruiz, 2017).

Tabla 1

Instrumentos asociados a cada categoría de análisis. Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA	VARIABLES	INSTRUMENTOS
CATEGORÍA I. QUÉ APRENDE EL ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA	1.1. Formas de resolución conflictos	RO; DC; EA; SV
	1.2. Nivel de rendimiento y desarrollo de habilidades	RO; DC; EA; SV
	1.3. Nivel de motivación	RO; DC; EA; SV
	1.4. Posición de los cuerpos en el espacio	RO; DC; SV
	1.5. Formas de aproximación / trabajo frente a la alteridad	RO; DC; EA; SV
	1.6. Percepción de utilidad para el alumnado	CI; CF; RO; DC; EA; SV
	1.7. Apreciación contenidos covid	CI; CF; PA; EA; SV
CATEGORÍA II. ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2.1. Modos de comunicación en el aula	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.2. Perfil del profesor	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.3. Perfil del alumnado	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.4. Nivel de integración de contenidos con competencias	RO; DC; TD; SV
	2.5. Técnicas y estrategias de aprendizaje	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV

	2.6. Estilo de enseñanza	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.7. Barreras participativas en el desarrollo de la unidad	RO; DC; EA; SV
	2.8. Empleo de NNTT en el aula.	RO; DC; EA; TD; SV
CATEGORÍA III. GRADO ASIMILACIÓN CONTENIDOS Y PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.1. Percepción sobre el Patrimonio.	CI; CF; GD; PA; EA; SV
	3.2. Valor identitario y de representatividad	CI; CF; GD; PA; EA; SV
	3.3. Sostenibilidad del patrimonio inmaterial y capacidad de resiliencia	GD; PA; EA; SV
	3.4. Papel desempeñado por el patrimonio en la unidad	GD; RO; DC; PA; TD; SV
CATEGORÍA IV. GRADO COMUNICACIÓN/DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA	4.1. Hacia la comunidad escolar	GD; RO; DC; EA; SV
	4.2. Fuera de la comunidad escolar	GD; RO; DC; EA; SV
	4.3. Relaciones que se establecen entre los contenidos de la unidad y la comunidad.	GD; PA; EA; SV
	4.4. Grado de aplicación de contenidos en sus cotidianidades	GD; PA; EA; SV
	4.5. Nivel de satisfacción del alumnado con lo aprendido	GD; RO; DC; EA; SV

Nota: CI: cuestionario inicial; CF: cuestionario final; GD: grupo de discusión; RO: registro de observación; DC: diario de clase; PA: producción de aula; EA: entrevistas alumnado; TD: transposición didáctica; SV: sesiones de vídeo.

Toda esta complejidad de herramientas se articuló a partir de los principios de la etnografía escolar, siendo uno de los principales ejes de fundamentación en la investigación (Díaz, 2013; Velasco y Díaz, 1997), pudiendo ser definida como aquella etnografía que se realiza en un entorno específico como es el escolar (Arce, 2004; Sanmartín, 2000).

3. Unos resultados más que esclarecedores

Los resultados globales alcanzados en la investigación se han relacionado con las diferentes categorías y subpreguntas formuladas con anterioridad. De forma general, los indicadores obtenidos nos informaron acerca de una evolución compleja en el proceso, evolucionando a lo largo del tiempo. Ni que decir tiene la enorme influencia que jugaron los procesos de memorialización y las diferentes vivencias que se pusieron en juego por parte de los diferentes actores que participaron en cada momento, de ahí que tanto el diseño de la experiencia, así como los resultados deben ser entendidos en una casuística muy concreta, con una percepción de las relaciones interpersonales muy específicas.

En este sentido, la contrastación del cuestionario inicial con el final resultó muy esclarecedor, al poder comprobar la evolución del alumnado desde sus momentos iniciales hasta la finalización de la experiencia. De esta forma, se pudo valorar el cambio de indicador que se produjo en las diferentes variables asociadas a cada una de las categorías de análisis. De forma sintética, los resultados obtenidos quedan expresados de la siguiente forma:

Tabla 2

Resultados de la encuesta inicial y la final. Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES ENCUESTA INICIAL	INDICADORES ENCUESTA FINAL
CATEGORÍA I.	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	NO INFLUYE	IMPRESINDIBLE

ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD 1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO 1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	INDIVIDUAL BAJA ANECDÓTICO	INTERGRUPAL ALTA COMPLEJO
<u>CATEGORÍA II.</u>	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA 2.2. PERFIL DEL PROFESOR 2.3. PERFIL DEL ALUMNADO 2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	BIDIRECCIONAL FACILITADOR DEPENDIENTE CENTRADAS EN EL DOCENTE TRADICIONAL	MULTIDIRECCIONAL FACILITADOR EXPERIENCIADOR CENTRADAS EN LA COMUNIDAD CREATIVO
<u>CATEGORÍA III.</u>	3.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO. 3.2. VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD. 3.3. SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	ANECDÓTICO AIDENTITARIA ANECDÓTICO	SOCIAL COMUNITARIO COLECTIVA PERMANENTE
<u>CATEGORÍA IV.</u>	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR 4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	- -	MEJORABLE MEJORABLE
GRADO DE COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA			

Como se puede comprobar, la evolución fue más que significativa. De esta forma, si en los comienzos el alumnado tenía una percepción baja de la experiencia, a lo largo de la misma, irá tornándose hacia una utilidad alta, al entroncarse con sus experiencias y vivencias próximas, repercutiendo, al mismo tiempo en el nivel de motivación del alumnado, como se pudo comprobar en múltiples anotaciones realizadas tanto en el diario de clase, como en el cuaderno de campo, visibilizándose en las múltiples producciones realizadas por el alumnado a lo largo del desarrollo de la unidad.

Igualmente, esclarecedores fueron los cambios que se experimentaron en la categoría referida a los estilos de enseñanza y aprendizaje puestos en marcha, donde se produjo todo un cambio de paradigma. De esta forma, el alumnado partió en sus primeros momentos de una visión puramente academicista, donde el conocimiento estará controlado y vigilado por parte del docente, encargado de establecer las estrategias de aprendizaje para, posteriormente, abogar por un estilo multidireccional de la comunicación en el aula, en el que el docente se convierte en un facilitador del conocimiento, pasando el rol del alumno de ser dependiente a experienciador, todo un logro en el contexto donde se inscribe la experiencia, ya que el alumnado, hasta ese momento, no había jugado más que un rol pasivo, centrándose en consumir conocimientos a partir de las directrices del docente. Ello hará que aboguen por un estilo de enseñanza más creativo, frente al modelo tradicional, mucho más rígido y estereotipante.

Con respecto a la tercera de las categorías, el grado de percepción patrimonial (variables 3.1, 3.2 y 3.3), los cambios que se produjo en el alumnado serán más que evidentes. De esta forma, llamó mucho la atención

cómo en los cuestionarios iniciales, el alumnado prácticamente no sabía siquiera el significado del concepto, y mucho menos lograba identificar elementos patrimoniales de su entorno próximo. Ello hizo que los indicadores resultantes aporten un valor escaso o nulo tanto al concepto en sí, como a su valor identitario o su capacidad de resiliencia. Sin embargo, tras la experiencia, la visión del alumnado fue completamente diferente, pasando de una percepción sobre el patrimonio anecdótica a otra social comunitaria, estableciendo vínculos con su entorno próximo así como potenciará el valor de éste como referencia identitaria en su comunidad. Por último, respecto a la capacidad de resiliencia y su sostenibilidad, gracias a los vínculos que se establecieron con recursos gastronómicos y al patrimonio inmaterial próximo, se pasó de una visión anecdótica a permanente.

La última de las categorías fue, sin duda, la que levante más polémica entre el alumnado, ya que si bien consideraron insuficiente el grado de difusión de la experiencia en algunos momentos, como se pudo comprobar en las entrevistas personales realizadas, todos coincidieron en la necesidad de mejorar el grado de difusión, especialmente para fuera de la comunidad escolar. Ello nos informa acerca de cómo percibieron el grado de utilidad de lo aprendido, así como el grado de motivación mostrado a lo largo de la unidad.

La triangulación de los datos aportados por las encuestas realizadas, así como por el resto de instrumentos (cuaderno de campo, diario de clase, producciones realizadas, entrevistas individuales, debates de grupo), permitieron una visión global de la experiencia. El análisis de los resultados inferidos en cada categoría, nos ayudaron a la hora de discernir acerca de las diferentes cuestiones planteadas en la investigación, aportando luz a los principales interrogantes, los cuales no sólo se centraron en los contenidos o las formas de acceso a éstos, sino que, del mismo modo, se integró en una visión sistémica compleja para abordar aspectos como el grado de utilidad de lo aprendido en su entorno próximo, el rol de los diferentes actores que participaron en cada una de las escenas y productos estudiados, o la importancia de los imaginarios sociales como punto de partida ineludible de cualquier acción educativa.

3.1. ¿Qué aprenden los discentes sobre la COVID19 y la importancia del patrimonio como instrumento de resiliencia, a partir de la unidad?

Los resultados vertidos por los diferentes instrumentos referidos a esta pregunta, contemplados en las variables 1.7. (grado de adquisición de contenidos referidos a la COVID19), 3.1. (percepción sobre el patrimonio), 3.3. (sostenibilidad del patrimonio inmaterial y capacidad de resiliencia) y 3.4. (papel desempeñado por el patrimonio en la unidad), nos informan acerca de un aprendizaje tanto de la actual situación COVID19 y la importancia de resiliencia del patrimonio próximo, verdaderamente significativo. Del mismo modo, los grupos de discusión que se hicieron tras la finalización de la unidad, una vez pasado el tiempo, nos orientaron hacia esta idea inicialmente planteada.

Tanto en los grupos de discusión, así como en las producciones realizadas tanto de forma individual como colectiva, se aprecia un grado de adquisición COMPLEJO de los diferentes contenidos aprendidos. Este proceso de adquisición del conocimiento no fue unilineal, pasando de una visión anecdótica, como se comprobó en los cuestionarios iniciales, a una visión compleja de las tramas de significación y significados. Muestra de ello será el resultado final ligado con la puesta en valor de un libro electrónico, donde se podrá evidenciar el hilo argumental a través de las diferentes grabaciones en vídeo registradas.

Respecto a la percepción patrimonial se observaron un proceso de madurez similar, evidenciándose el paso de una percepción anecdótica a otra social comunitaria, pudiendo visibilizarse dicha evolución en el contraste de los cuestionarios, así como en las diferentes producciones del alumnado.

Figura 4

Montaje de la exposición "Nuestro Patrimonio nos Une". Fuente: Elaboración propia

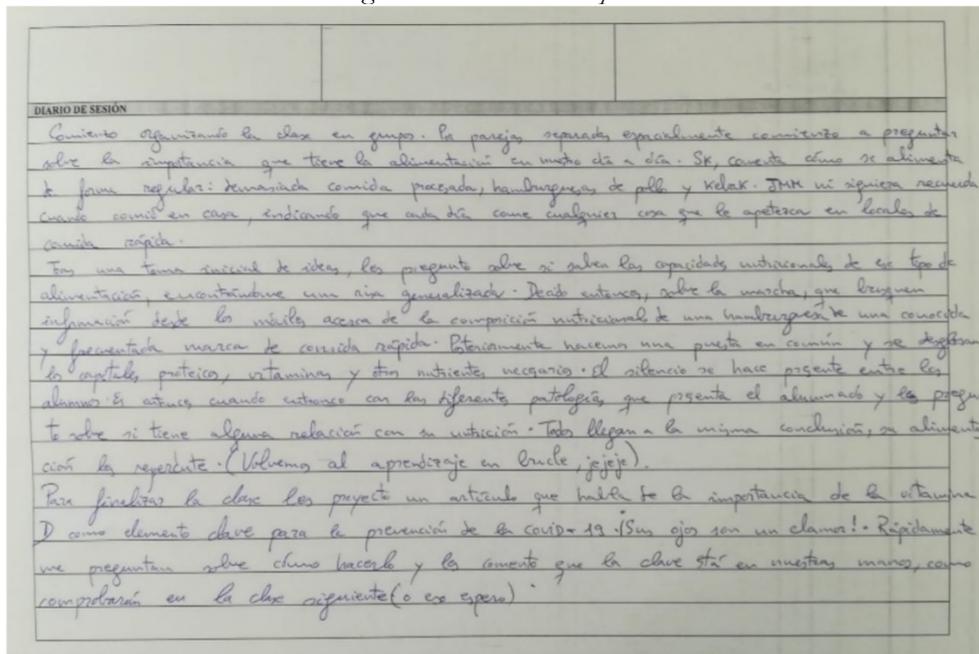


3.2. ¿Cómo se puede enseñar, de forma innovadora, la actual situación pandémica, en un contexto con marcada vulnerabilidad social?

Sin duda alguna, los diferentes instrumentos de recogida de la información, especialmente los registros de observación han aportado resultados muy esclarecedores. Así, la propia transposición didáctica está orientada hacia un modelo de trabajo basado en la adopción del BUCLE EDUCATIVO (variable 2.6), como forma de adquisición del conocimiento, a partir de la agencia del sujeto como motor de impulso. Ello permite que el aprendizaje surja desde el sujeto y se asiente en sus estructuras vivenciales, al proyectar siempre un sentido de utilidad sobre lo aprendidos, al tiempo que contribuye en la autonomía del alumnado.

Figura 5

Desarrollo de una de las sesiones recogidas en el diario de campo



A lo largo de los diferentes registros, especialmente del diario de clase, como de las entrevistas personales, se recogieron testimonios, manifestando el alumnado cómo el aprendizaje autónomo, a su ritmo, generado a partir de sus ideas previas, y con un carácter abierto (variable 1.3) les ayudó y motivó en la búsqueda de respuestas de las preguntas planteadas.

00:05:08 Profesor: *Te propongo tres modelos de dar la clase: 1. utilizar el libro, 2. investigar a tu bola, sin ton ni son, o bien 3. el modelo que hemos utilizado, que es modelo, guía en el cual yo te guío sobre los pasos y tú vas investigando. ¿Con cuál te quedas?*

00:05:23 IME: *A partir de ahí me gusta más la tercera opción, que porque aparte de ver a mi compañero y no estar haciendo yo sola y me ayuda a buscar (...) y te ayuda a organizar el pensamiento y a organizar las ideas. (Entrevista IGA)*

3.3. ¿Cómo influye sobre el alumnado el desarrollo de una experiencia didáctica diseñada ejecutada a partir de la participación de todos los actores presentes en la acción educativa?

La influencia que ejercerá este modelo de aproximación al conocimiento resultará ser muy positiva. De esta forma, al igual que ocurrirá en las encuestas al alumnado, las sesiones de vídeo registradas evidenciarán cómo contar con la participación de otros actores próximos servirá como motor motivacional. Tal será el caso de la visita de uno de los técnicos de la zona, con quien se realizará una de las dinámicas de grupo preparadas.

...Comienza la exposición ubicándose en un lateral del aula. El día está fresco y tenemos ventanas y puertas abiertas para que haya una buena ventilación. Los alumnos escuchan en silencio las explicaciones, aunque a veces se indignan con alguna de sus intervenciones...

Posteriormente, el alumnado formulará las preguntas que, previamente, en la sesión anterior, han preparado, estableciéndose un debate muy productivo, produciéndose hasta pequeños roces, ya que se sentirán por aludidos. La sesión ha resultado muy provechosa, creo que se han podido alcanzar los objetivos previstos, aunque eso tardaré algo de tiempo en comprobar. (Diario de clases, sesión 8 de 4 de noviembre de 2020)

Del mismo modo, en las entrevistas realizadas se deja entrever tanto la motivación, como la visibilidad que desean aportar al proyecto realizado, expresando en numerosas etnografías su deseo de seguir ampliando el campo de acción y participación con el entorno próximo.

00:09:15 Profesor: *Y ¿cómo podríamos dar a conocer nosotros ese patrimonio al resto de la gente? Porque es una de las cosas que mí me preocupa. Porque ahora nosotros hacemos un libro electrónico, hacemos nuestros vídeos. Pero ¿cómo podemos dar a conocer eso después?*

00:09:36 IME: *Hacer nuestro propio canal Instagram o de YouTube. Pero vamos a ver si lo hacemos y después no llega a la gente, lo hacemos y se queda ahí. Eso es algo que tendríamos que mejorar. (Entrevista a IME)*

3.4. ¿Cómo se puede implementar una experiencia didáctica sobre la COVID-19, que permita ayudar en la mitigación de las discontinuidades existentes ente familia y escuela?

La puesta en marcha de una unidad didáctica basada en el conocimiento próximo del alumnado y las familias ha ayudado en la generación de un conocimiento práctico y útil, haciendo que la percepción del grado de utilidad (variable 1.6.) sea considerado ALTO por parte del alumnado, al permitir su praxis. Con ello, el entorno se ha convertido en un recurso didáctico a partir de la experiencia, generando en el alumnado un nivel de motivación (variable 1.3.) IMPRESCINDIBLE, al convertirse en parte activa de la acción educativa, favoreciendo igualmente que su capacidad de agencia se refuerce.

Igualmente, las relaciones que se han establecido entre los contenidos de la unidad y la comunidad se pueden considerar COMPLEJAS, permitiendo una inmediata puesta en marcha, al considerarse como útiles dentro de sus contextos de significación, como se puede apreciar especialmente en las entrevistas personales realizadas.

3.5. ¿De qué forma influye el clima de aula para una mejora del proceso de E/A, en colectivos en riesgo de exclusión social?

La triangulación de los diferentes instrumentos puestos en marcha, en especial el diario de campo y las entrevistas personales, nos informan acerca de un cambio en el clima de aula, caracterizándose a medida que se desarrollaba la unidad, por su carácter AUTÓNOMO y REFLEXIVO, donde el alumnado llevará el peso de la investigación, así como de la producción de materiales, a partir de una redefinición de los roles desempeñados por cada uno de los diferentes actores.

Así, en numerosos registros de aula, el papel del profesorado se ha definido, debido al perfil del alumnado, con escasa autonomía en el trabajo, a medio camino entre el COACH y el FACILITADOR (variable 2.2), alternando roles según las necesidades que presentase el alumnado. De igual forma, el rol del alumnado (variable 2.3) será REFLEXIVO-CRÍTICO, presentándose barreras cognitivas (variable 2.7) en determinados momentos debido a los perfiles que presentaban. Sin embargo, el aspecto más importante vendrá de la mano del cambio en las estrategias de comunicación y de resolución de conflictos (variable 1.1), en las que se fomentarán nuevas fórmulas de diálogo y mediación interpersonal entre iguales, como quedará registrado en los diarios de aula, el cuaderno de campo o en las entrevistas finales realizadas al alumnado.

3.6. ¿Qué valor le otorga el alumnado al patrimonio próximo, a partir de la secuencia de actividades desarrollada, como elemento de resiliencia frente a la COVID19?

Los resultados de la investigación no arrojan lugar a dudas, observándose una progresiva maduración del concepto, así como de sus implicaciones. Respecto al valor identitario y de representatividad por parte del alumnado (variable 3.2.), se pasará de una visión AIDENTITARIA a otra COLECTIVA (variable 3.2), en la que el alumnado reconocerá elementos patrimoniales próximos y propios de su ente cultural. De esta forma, tanto en las entrevistas personales, como en las encuestas finales, el alumnado experimentó cambios en la visión de los diferentes referentes patrimoniales, pasando de una anecdótica a PERMANENTE (variable 3.3.)

Todo ello nos informa de un proceso madurativo en el alumnado. Así, si bien en el cuestionario inicial, la variable “aidentitaria” será hegemónica entre todo el alumnado, más por el desconocimiento del concepto que por otra cosa, ya en la encuesta final el rango que sobresale será el “colectivo”, reconociendo el alumnado elementos propios de su cultura, formando parte de su identidad próxima.

3.7. ¿De qué forma la puesta en valor del patrimonio próximo puede servir para una mejora de la convivencia escolar en todas sus dimensiones en colectivos vulnerables?

La generación de un marco común de apreciación del territorio a partir del patrimonio permite una aproximación interpersonal, al generar puntos de encuentro entre colectivos en principio, muy diferentes entre sí, ayudando en la generación de una verdadera y duradera educación ciudadana

Los resultados no arrojarán lugar a dudas, observándose el paso de una visión anecdótica a otra SOCIAL COMUNITARIA (variable 3.1), que ha permitido la creación de conexiones identitarias útiles que han incidido directamente sobre la potenciación del concepto COLECTIVIDAD (variable 3.2), ayudando en la cohesión cultural y referenciadora. Del mismo modo, el papel CONTEXTUALIZADOR (variable 3.3) que ha jugado el patrimonio a lo largo de la unidad, ha permitido que el alumnado establezca las conexiones existentes entre la actual situación sindémica y el papel que juega el patrimonio como generador de resiliencia a partir de elementos próximos como la cultura gastronómica o el patrimonio natural.

4. Debatiendo. La Educación Patrimonial como motor de mejora de la convivencia escolar en contextos con vulnerabilidad social

A tenor de lo expuesto, podemos inferir que el patrimonio próximo no resulta ser un simple recurso empleable dentro y fuera del aula, sino que se encuentra enraizado en los imaginarios sociales de los diferentes actores que participan en cualquier escena educativa. Se encuentra dentro de los marcos sociales de significación de cada sujeto, siendo apropiado y recreado a partir de su apreciación simbólica, pudiendo ser percibido como elemento de cohesión o diferenciación frente a la alteridad.

Así como en los albores del siglo se confirió una gran importancia al entorno como recurso didáctico, siendo objeto de numerosos cursos de formación del profesorado, el patrimonio es, hoy en día, un recurso didáctico de primer orden que puede servir no sólo para la aproximación de imaginarios sociales diferenciados, como pueden ser los que se encuentren en cualquier aula en contextos con vulnerabilidad social. Pero para que esta educación patrimonial permee en los sujetos hacen falta acciones concretas sobre aquellos bienes que la sociedad considera como elementos conformadores de su identidad (Colom, 1998), así como hace falta dotarles de valor, de significadores y significado, así como que pueda ser apropiado simbólicamente de una forma concreta y significativa.

Para poder llegar hasta ahí hace falta partir de la necesidad de asumir que las diferentes dimensiones del patrimonio se encuentran llenas de controversias, al depender de multitud de factores su apreciación y

valorización. Por ello, resulta necesario, por no decir imprescindible, la generación de un marco común de apreciación del territorio, y las relaciones que allí se inscriben, a partir de aquellos puntos comunes que permitan una aproximación interpersonal, mediante la creación de nodos de conexión entre los diferentes colectivos que inscriben en dicho territorio sus cotidianidades, ayudando en la generación de una verdadera y duradera educación ciudadana (Delgado, 2014).

De esta forma, conocer la importancia del patrimonio natural, del cultural o dimensiones y formas tan específicas como el gastronómico, como es el caso de esta investigación, permite generar puentes de comunicación entre los sujetos, facilitando nuevas gramáticas de comunicación y confianza. Para ello, se debe recurrir a enfoques innovadores (Estepa, 2009), romper con los encorsetamientos académicos para trascender la mera transmisión de conocimientos. Se debe abogar por un modelo donde la interdisciplinariedad, la acción patrimonial cobre un valor propedéutico (Coma, 2011) para que pueda aproximarse, de forma compleja a la realidad próxima, y tenga un valor útil para el discente.

Para este caso, como hemos podido comprobar en los diferentes registros, el paso de una visión anecdótica a otra SOCIAL COMUNITARIA, ha permitido la creación de puntos de encuentro entre el alumnado, redundando en la mejora de la convivencia escolar, al generar áreas identitarias comunes, aspecto éste de gran importancia de cada a la potenciación de la COLECTIVIDAD no sólo a nivel grupal, ya que tendrá sus repercusiones también en el contexto próximo, así como en los espacios íntimos de éstos. Ello se traducirá en una mejora de la percepción del sentido de UTILIDAD, por parte del alumnado, ayudándole en su motivación, repercutiendo directamente en el clima escolar, al mejorar las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. El patrimonio ayudará, en última instancia, en la cohesión cultural y referenciadora (Cuenca y Martín, 2009), ayudando en la generación de una educación ciudadana favorecedora de la convivencia entre distintas identidades (Gil et al., 2016).

De igual forma, el papel CONTEXTUALIZADOR que ha jugado el patrimonio a lo largo de la unidad, ha permitido que el alumnado establezca las conexiones existentes entre la actual situación sindémica y el valor que tiene éste como generador de resiliencia a partir de elementos próximos como la cultura gastronómica o las costumbres y hábitos tanto en el ámbito privado como público. De esta forma, se ha podido conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de los ciudadanos (Cuenca, 2014), a partir del diseño y puesta en marcha de una experiencia con contenidos que han ligado esta visión con un problema de amplia significatividad e impacto en las cotidianidades del alumnado. Huyendo de una visión encorsetada y estereotipada del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2003), así como asumiendo su carácter controversial, se ha trabajado a partir de las diferentes competencias curriculares que integran el actual marco normativo en pro de una mejora de la competencia social del alumnado y, por ende, para un mejor desarrollo de la educación cívica y ciudadana (Cuenca y Martín, 2009), lo cual resulta fundamental especialmente en contextos con elevada vulnerabilidad social.

Ello nos hace ver acerca del potencial que muestra esta visión patrimonial para poder intervenir directamente en el contexto social próximo (Lucas y Estepa, 2016), al permitir la introducción de un componente crítico no sólo a nuestra acción educativa sino, al mismo tiempo, a las propias complejidades generadas en la sociedad. Muestra de ello será la continuación del proyecto de revitalización del patrimonio a lo largo de los meses posteriores a la realización de la experiencia, cobrando cada vez un mayor protagonismo en el centro, disponiendo de espacios de difusión propios en tablones de acceso al centro, así como en entornos web especialmente diseñados para alojar las producciones generadas.

5. Concluyendo que es gerundio. Respondiendo a la gran pregunta

Volviendo a nuestro punto de partida, cabría preguntarse cómo un estudio de caso basado en la experiencia del alumnado acerca de sus vivencias próximas frente a la COVID-19, ha podido servir para el acercamiento de imaginarios sociales divergentes a partir de una valorización del patrimonio próximo. La respuesta resulta más que obvia, en contextos de vulnerabilidad social, donde los imaginarios sociales son tan diferenciados y diferenciadores, resulta necesario la búsqueda de centros de interés que sean comunes a todos los sujetos, como forma de aproximación al problema de investigación.

Resulta necesario, por no decir imprescindible, abogar por un aprendizaje útil que pueda tener significado en aquellos contextos donde inscriben sus cotidianidades. Adoptar un modelo de aprendizaje que parta del nivel inicial del alumnado, que entronque con sus centros de inquietud vitales, que promueva un aprendizaje plural donde no haya una sola respuesta sino que, a partir de la mediación y el diálogo se pueda llegar a conclusiones y, especialmente se le dote de un valor y un valer tanto al proceso como al sujeto en sí a partir de su empoderamiento como ser con capacidad de agencia, es garantía de éxito, ya que se deja de percibir a la institución educativa como un espacio de conflicto, para convertirlo en espacio de con-

vivencia. Para el caso que nos ocupa, la puesta en marcha de la experiencia ha traído mejoras en los hábitos alimenticios del alumnado, teniendo su repercusión en sus contextos próximos, al incorporarse en sus prácticas diarias, como ha quedado manifiesto en las diferentes etnografías que se han realizado tras la finalización de la misma.

Apoyos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- Aricó, G., Mansilla, J. y Stanchieri, M. (2016). *Mierda de ciudad. Una rearticulación del urbanismo neoliberal desde las Ciencias Sociales*. Pollen.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial*. Nobel.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En E. Ballesteros et al. (Eds.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). *La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal*. Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Delgado, E.J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Díaz, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro*, 29, 13-39.
- Estepa, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp.353-363). Pàtron editore.
- Fortoul, M. (2011). Los grupos de investigación. Un acercamiento desde una mirada ética. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. REICE, 9(2). <http://Www.Rinace.Net/Reice/Numeros/Arts/Vol9num2/Art07.Pdf>.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service learning. En S. H. Billig (Ed.), *Studying service-learning* (pp. 11-30). Lawrence Erlbaum Publishing Company.
- García-Rodicio, H. y Silió-Sáiz, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje, fríos y cálidos, promueve? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11.
- Gil, N., Llonch, N. y Santacana, J. (2016). Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial. En S. Molina, A. Escribano y J. Díaz (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 75-88). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de una ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-48.
- Lucas, S. (2012). Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria. En AAVV (Eds.), *Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Marín, S. (2014). Relaciones entre inclusión social, accesibilidad y patrimonio cultural. La educación como clave. En A. Domínguez, J.G. Sandoval y P. Lavado, *En y con todos los sentidos: hacia la integración social en*

- igualdad*. Actas de II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. Universidad de Zaragoza. Huesca, España.
- Martín, M. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33, 33-54.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, C. y Puig, J. M. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Octaedro.
- Miedes, B., Sánchez, C., y Moreno, A. (2014). Escenarios alternativos para las TICS y el conocimiento territorial en el marco de las transiciones socioecológicas: smart cities e inteligencia territorial. ¿Hacia una sociedad del “buen conocer”? En A.L. Hidalgo y M.O. Barroso, *Perspectivas alternativas del desarrollo* II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, Universidad de Huelva, España.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana.
- Morin, E. (2004). *Unir los conocimientos*. Plural.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Romero-Villadóniga, J.C. (2019). *Una antropología compleja. Las tramas de violencia en un contexto educativo con vulnerabilidad social. La Cordialidad como alternativa*. Tesis Doctoral inédita. UCLM. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/41>
- Ruiz, E. (2018). Etnografía para la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 33(2). <http://hdl.handle.net/10481/49446>
- Sanmartín, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la educación*, 12, 129-141.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.
- Velasco H. M. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.
- Yin, R K. (2009). *Case Study Research*. Sage.