

El itinerario didáctico teatralizado con perspectiva de género como recurso para la enseñanza de la historia moderna en Educación Secundaria.

The didactic itinerary dramatised with a gender perspective as a resource for teaching modern history in secondary education.

Rafael Guerrero Elecalde (*) / Patricia Suárez Álvarez / Nuria López Rey / María Soledad Gómez Navarro

Resumen

Se presenta una propuesta de innovación educativa, dirigida al alumnado de Educación Secundaria, fundamentada en el uso de los itinerarios didácticos teatralizados como recurso didáctico con perspectiva de género. Para su confección se pretende una metodología que privilegia los contenidos procedimentales y que fomenta el pensamiento histórico y, por ende, el pensamiento crítico. Los contenidos seleccionados están relacionados con el siglo XVI y XVII y, más concretamente, con la persecución y procesamiento de mujeres por brujería y hechicería por parte del Tribunal de la Inquisición. Para ello se toma como centro de estudio el proceso que se llevó a cabo en Córdoba contra Leonor Rodríguez, lo que llevará al alumnado a reflexionar y a preguntarse sobre los estereotipos de la mujer en la historia, así como en la actualidad, con la intención de formar a una ciudadanía crítica y comprometida.

Palabras Clave: Educación Secundaria, historia moderna, perspectiva de género, Didáctica de la Ciencias Sociales, itinerario didáctico.

Abstract

A practice of educational innovation is presented, aimed at Secondary Education students, based on the use of dramatised itineraries as a didactic resource with a gender perspective. To develop a methodology that favours procedural content and encourages historical thinking and, therefore, critical thinking. The contents selected are related to the 16th and 17th centuries and, more specifically, to the persecution and prosecution of women for witchcraft and sorcery by the Court of the Inquisition. To this end, the focus of study is the trial carried out in Cordoba against Leonor Rodriguez, who will be the protagonist of the didactic itinerary through that city, which will lead students to reflect on and question the stereotypes of women in history, as well as in the present day, with the intention of educating a critical citizenry committed to social problems.

Key words: Secondary Education, Modern History, gender perspective, Social Sciences Didactic, teaching itineraries.

1. Por una nueva enseñanza de la Historia, sin estereotipos

Desde siempre, la educación histórica se ha limitado a fomentar la formación patriótica de la ciudadanía como objetivo educativo, pero esta orientación se ha relacionado con

* Universidad de Granada, rgecalde@ugr.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>, Rafael Guerrero Elecalde, autor de correspondencia/ corresponding author

Guerrero, R., Suárez, P., López, N., & Gómez, M. S. (2023). El itinerario didáctico teatralizado con perspectiva de género como recurso para la enseñanza de la historia moderna en Educación Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 49. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499565 - / Recibido 25-07-2023 / Aceptado 12-12-2023

prácticas metodológicas transmisivas memorísticas basadas en un relato teleológico y contenidos de historia política. Desde este punto de vista, no se consideran el debate, la duda, la confrontación de ideas, el trabajo con fuentes y métodos argumentativos, la consideración de grupos sociales subordinados y oprimidos como sujetos históricos, ni la consideración de perspectivas globales o interculturales. Las prácticas educativas tradicionales siguen siendo muy comunes en las aulas de muchos países, incluido en el nuestro, aunque desde hace unos años se está trabajando con firmeza para reorientar esta tendencia, la cual ya ha sido cuestionada y formalmente superada hace tiempo (Gómez et al., 2018).

Por otra parte, es importante familiarizar al alumnado con procesos históricos y cotidianos de la Edad Moderna. Por una parte, es un período de cambios profundos, como la expansión colonial, la Revolución Industrial, los movimientos de independencia y las guerras mundiales. Estos eventos históricos están intrínsecamente vinculados a la interacción entre diferentes culturas, sociedades y civilizaciones. Al estudiar la historia moderna, los estudiantes pueden apreciar la diversidad cultural, comprender las dinámicas globales y desarrollar una mentalidad abierta y respetuosa hacia las diferencias culturales. (García et al., 2020).

También, la enseñanza de la historia moderna, si viene acompañada del estudio de fuentes documentales, favorece que el estudiantado aprenda a cuestionar, investigar y argumentar tanto sobre procesos históricos como eventos del presente, lo que les permite desarrollar habilidades analíticas y de razonamiento crítico que son aplicables en muchos otros aspectos de la vida. Ligado a ello se encuentra la formación de un compromiso social (Chaparro et al., 2020). Al examinar los movimientos sociales, los derechos civiles y las luchas por la justicia y la igualdad en el pasado, se les puede animar a reflexionar sobre los desafíos actuales y a participar de manera activa en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Pagès, 2011; Santisteban, 2011).

Si la sociedad actual está exigiendo una educación que prepare a las personas para enfrentar los cambios del futuro, hoy se debe estar dispuesto y dispuesta a educar para el cambio (Ballarín, 2008). Por eso mismo, es esencial que la educación tenga en cuenta las contribuciones de la historia de las mujeres, ya que una representación ecuánime y objetiva de las mujeres en la narrativa histórica es fundamental para una comprensión completa y precisa del pasado, así como para promover la igualdad de género en la sociedad actual (García Luque, 2018; Marolla, 2019).

Sin embargo, los libros de texto de Primaria y Secundaria distan mucho de ser inclusivos, y los discursos expositivos en la mayoría de los museos tienden a reflejar modelos y estereotipos tradicionales (García Luque, 2018; Martínez, 2016). Todavía se representa a una mujer pasiva ante los acontecimientos (salvo las que asumieron un rol masculino) en el modelo social de la época, a una mujer idealizada (enfaticando su belleza, virtudes domésticas y roles de madres y esposas) y, también especialmente, como seductora, intrigante, celosa o víctima. Y es que aún está muy extendida la idea

de que la Historia de las Mujeres es cosa de mujeres, cuestión que debe cambiar de una vez por todas (Archer, 2001).

Se requiere una renovación significativa que sirva como base para la transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos y, de este modo, el profesorado defiende que la construcción de la historia es la de un proceso social, donde las personas son los protagonistas (Andelique, 2011; Estepa, 2019).

En la enseñanza de contenidos de ciencias sociales y, por lo tanto, también en la Historia, las técnicas deben motivar a los estudiantes a explorar su entorno y reconocerse, así como a comprender gradualmente la complejidad de los procesos históricos (Gómez et al., 2017). Y es que el pensamiento histórico y el pensamiento crítico están íntimamente unidos, ya que ambos implican habilidades cognitivas y procesos de razonamiento que permiten a las personas analizar, evaluar y comprender información de manera reflexiva (Santisteban, 2010; Pagès, 2009).

Seixas y Morton (2013), desde un marco teórico muy sólido muy en línea con las nuevas perspectivas de la historia, defienden que el desarrollo del pensamiento histórico logrará mostrar cómo el conocimiento del pasado está más vivo que nunca y es necesario para toda la sociedad, porque es una herramienta fundamental para dar respuesta, en cada momento, a los problemas específicos de cada comunidad. Con este objetivo, y para poderlo implementar en las aulas, desarrollan seis principios fundamentales a los que el estudiantado se debe enfrentar para sentir el crecimiento de la conciencia histórica en toda su complejidad.

Por eso, el o la docente debe: fomentar la comprensión de las relaciones de causa y efecto en la historia; explorar cómo las sociedades y las culturas cambian con el tiempo, pero también cómo ciertos aspectos y elementos se mantienen constantes; reconocer que la historia se construye a través de múltiples perspectivas y puntos de vista; enfatizar la importancia de utilizar y evaluar evidencias históricas (análisis de fuentes primarias y secundarias); comprender que la interpretación de la historia es un proceso en constante evolución; favorecer la empatía hacia las personas y las culturas del pasado.

Por este motivo, hay que buscar otros recursos y actividades (o una profunda renovación de los que existen) para esa nueva enseñanza de la historia. Esta nueva forma requiere un diseño de estrategias educativas basadas, entre otras cosas, en una enseñanza por proyectos, lo que requiere de un gran esfuerzo por parte del docente en el panorama español, además de que el profesorado debe estar bien formado en historia.

Los itinerarios didácticos son una estrategia metodológica útil y motivadora que permite trabajar todas las competencias y facilita la implementación de los principios de interdisciplinariedad, coordinación y trabajo cooperativo. Su elaboración y desarrollo es una de las muchas estrategias didácticas que se pueden utilizar para enseñar a los estudiantes, en los procesos de enseñanza aprendizaje de áreas de conocimiento

específicas, sobre el entorno, ya que conlleva el contacto directo con el medio en el que se desenvuelve el alumnado (López, 2023). Esto facilita la adquisición de conocimientos y la aplicación de procedimientos específicos en trabajos de campo. Además, permite programar y organizar el plan de estudios en función de proyectos, lo que hace que el aprendizaje sea significativo (Alcántara y Medina, 2019; Arias et al., 2019).

Pero, en este sentido, entendemos que las personas tienen que ser protagonistas de los procesos de la enseñanza de la Historia (Chaparro y Guerrero, 2020). Si se toman las palabras de Marc Bloch (1952, pp. 117-118), "los hombres y las mujeres en la sociedad son los sujetos de toda historia, los actores de una historia que es a la vez política, económica, cultural y religiosa".

Así las cosas, se estima que se ha de promover la enseñanza de los procesos del pasado que tome como eje fundamental al individuo, evitando siempre los modelos positivistas que reducen a las personas a grandes personajes en grandes acontecimientos.

En este sentido, es interesante utilizar biografías como herramienta educativa, ya que posibilitan al alumnado concebir mejor un momento histórico concreto y cómo fue vivido por las personas. Igualmente, se desvinculan de las tradicionales categorías sociales y temporales, que restringen la comprensión del pasado como un proceso, para también humanizar el conocimiento histórico, al exponer a la persona en su entorno). Por otra parte, trabajar con biografías ayuda a identificarse con los personajes del pasado y a reconocerse con sus conflictos, problemas y acciones (Aiello et al., 2011). De este modo, se puede estimular la conciencia del alumnado y sensibilizar hacia una mayor acción y compromiso cívico.

En definitiva, se presenta una propuesta de enseñanza innovadora para ser desarrollada con el alumnado de la asignatura de Geografía e Historia, en 1º de la E.S.O. Se trata de un proyecto fundamentado en la elaboración de un itinerario teatralizado (Goenechea y Benítez, 2007) que tiene como protagonista a Leonor Rodríguez (Montilla, Córdoba, 1532), y su auto de fe del siglo XVI y las calles de Córdoba (España). Esta ciudad alberga uno de los cascos antiguos más grandes de Europa, siendo parte del mismo Patrimonio de la Humanidad (UNESCO, 1994). En él se podrán encontrar una gran riqueza patrimonial, también de época moderna, que es interesante difundir entre el alumnado porque su aprendizaje se verá estrechamente vinculado con su identidad, sentimientos y emociones, siendo mucho más significativo (Santolaria, 2014). Cualquier población es el resultado de un proceso histórico, lo que ofrece posibilidades didácticas para fomentar entre los y las escolares el interés por su ciudad, que no solo deben conocer por razones académicas, sino también para sentirse afectivamente unidos a ella y participar activamente en su desarrollo actual y futuro (González-Monfort, 2019).

Tal y como lo fundamenta Fontal (2022), ahora mismo se concibe el patrimonio como el vínculo que se crea entre los bienes culturales y las personas o comunidades para, de este modo, conferirle un valor propio, lo que hace que el patrimonio tome su sentido

completo y verdadero. De este modo, esta relación provoca que se conviertan los patrimonios potenciales (cuando aún no tenemos ningún tipo de relación establecida con ellos) a patrimonios efectivos (tras la creación de esa relación).

Leonor Rodríguez, natural de la localidad de Montilla, se había convertido en una “viuda de vivos”, por enfermedad de su marido (Serrana y Rey, 2008), lo que le otorgaba cierta independencia económica. Con esta autonomía, pudo convertirse en una próspera mujer de negocios de su localidad, levantando fuertes envidias entre sus vecinos. Sabemos que fue denunciada ante el Santo Oficio de Córdoba, junto con más de cincuenta personas, siendo numerosos los vecinos que testificaron en su contra. Ingresó en la cárcel hasta a la espera de la celebración del auto público y, durante su encierro, sufrió diversas torturas lo que, finalmente, provocó que confesase su implicación en ciertas “actividades mágicas”.

El día 8 de diciembre de 1572, salió en auto público de fe en forma de penitente, llevando una coraza con insignias de hechicera en la cabeza. Finalmente, fue condenada por hechicera e invocadora de demonios a recibir cien azotes en Córdoba y otros cien en Montilla y a destierro de diez años de dicha localidad a una distancia mínima de 5 leguas a la redonda. Por último, se le ordenó también el servicio en un hospital de Córdoba durante dos años, así como el pago de ciento cincuenta ducados, en concepto de multa (Ocaña, 1991; Porras, 1950).

2. Objetivos

El propósito principal de esta iniciativa fue diseñar y aplicar un itinerario didáctico dramatizado, a través del estudio de la figura de Leonor Rodríguez, conocida por “La Camacha”, en Educación Secundaria Obligatoria. Para este fin, se establecieron varios objetivos generales y específicos:

Objetivos Generales:

1. Plantear estrategias metodológicas procedimentales que ayuden a poner en valor la enseñanza de la historia en el aula de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Resaltar el protagonismo de las personas en la construcción de los procesos del pasado.

Objetivos específicos:

1. Fomentar el pensamiento histórico y crítico entre el alumnado no universitario en la enseñanza de la Historia, tomando como eje principal del proceso aprendizaje los itinerarios didácticos teatralizados.

2. Analizar las distintas facetas del ser histórico, desde lo económico a lo cultural, pasando por lo social y lo político, y descubriendo en las mismas nuevas perspectivas de análisis, como la del género.
3. Evaluar la validez de la utilización de los itinerarios didácticos teatralizados como recurso diáctico para la enseñanza de la Historia.
4. Conocer la percepción del profesorado, de distintas etapas educativas, sobre la utilización de la dramatización como herramienta para la enseñanza.

3. Relación con el currículum

Al proponer un desarrollo competencial y transdisciplinar, el marco de la nueva ley curricular, LOMLOE, resulta idóneo para desarrollar actividades que tengan como finalidad alcanzar los objetivos propuestos con anterioridad, desde un enfoque transdisciplinar. En nuestro caso, aunque se trabajan otras materias como Educación Plástica y Artística, hemos ligado la secuenciación de actividades a las asignaturas de Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura.

La Instrucción conjunta 1/2022 de 23 de junio regula aspectos relativos al currículum educativo autonómico andaluz, basándose en la distribución en Competencias Específicas y Saberes Básicos que el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo introduce como novedad respecto a la ley educativa anterior.

Las Competencias Específicas, Criterios de Evaluación y Saberes Básicos relacionados con las asignaturas de Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura en 1º de la E.S.O., serán los siguientes:

- Geografía e Historia

CE 1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

Relacionada con el desarrollo de esta competencia se considera que el contraste y argumentación de temas y acontecimientos relativos a la Edad Moderna (Cr. Evaluación 1.1) es el criterio vertebrador de esta propuesta.

CE 3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

El trabajo sobre distintos aspectos económicos, políticos y sociales (Cr. Evaluación 3.2) así como el uso de instrumentos de representación geográfica en forma de mapas (Cr. Evaluación 3.3) y el posterior análisis y reflexión sobre el proceso estudiado (Cr. Evaluación 3.5) serán otros de los criterios a tener en cuenta a la hora de realizar la evaluación y que estarían intrínsecamente relacionados con la competencia específica descrita.

CE 5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

Por otro lado, el reconocimiento de experiencias históricas (Cr. Evaluación 5.2) y la interpretación de mecanismos (en este caso desde una perspectiva crítica) que han regulado la convivencia y la vida en común (Cr. Evaluación 5.1) serán también objeto de evaluación en tanto en cuanto que se observará en el alumnado su capacidad de análisis crítico. Convivencia y la vida en común (Cr. Evaluación 5.1) serán también objeto de evaluación en tanto en cuanto que se observará en el alumnado su capacidad de análisis crítico.

CE 7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Por último, y como se verá, las actividades en el aula, así como el contacto directo con elementos patrimoniales cordobeses permitirá al alumnado iniciarse en la valoración y desarrollo de la identidad colectiva local y, por ende, universal, criterio este cuya consecución estará presente de forma implícita a lo largo de la propuesta (Cr. Evaluación 7.4).

Relacionados las competencias específicas con los criterios de evaluación correspondientes el grupo de actividades estarán relacionadas con los Saberes Básicos de Retos del Mundo Actual en tanto en cuanto se trabajará la igualdad (GEH.2. A.10) y los ODS (GEH. 2.A.11) ambos intrínsecamente ligados con los de Compromiso Cívico (GEH.2. C.3 y GEH.2. C.8) y el de Sociedades y Territorios al hacer hincapié en aquellas protagonistas de la historia invisibilizadas (GEH. 2.B.8) el aporte cultural andaluz (GEH. 2.B.15) y el desarrollo de la capacidad de análisis histórico (GEH.2. B.12) y del respeto al patrimonio inmaterial y material (GEH. 2.B.16).

– Lengua Castellana y Literatura

CE. 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos,

y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

La implicación del alumnado en el proceso de desarrollo de las actividades les permitirá participar de manera activa en interacciones formales e informales propiciadas por el trabajo en equipo valorando el docente la capacidad de escucha activa y respeto (Cr. Evaluación 3.2).

CE. 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio andaluz, nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

De igual modo, el trabajo sobre textos escritos, presentes, como se verá, en toda la propuesta, además de facilitar el contacto con los mismos, propiciando que el alumnado identifique o se familiarice con ciertas características literarias y culturales (Cr. Evaluación 8.2) favorecerá la lectura razonada y el análisis del contenido (Cr. Evaluación 8.1).

En cuanto a los Saberes Básicos relacionados con esta materia la Comunicación (LCL. 2. B.1) y los Procesos implicados en el diálogo y la expresión oral y escrita (LCL. 2.B.3.1, LCL.2. B.3.2., LCL.2. B.3.3., LCL.2. B.3.4., LCL.2. B.3.5., LCL.2. B.3.6) se trabajarán a lo largo de toda la secuenciación de actividades, así como el Saber Básico de Educación Literaria en sus aspectos de Lectura Autónoma (LCL. 2. C. 1) y Guiada (LCL. 2.C.2).

4. Metodología

Anteriormente, se había diseñado un itinerario didáctico teatralizado centrado en la figura de Leonor Rodríguez, conocida como La Camacha, a través del cual se adentraba en aspectos de la historia y patrimonio local de Córdoba trabajando a la vez contenidos de Historia Moderna.

Este itinerario, se implementó en el curso 2021-2022 en 1er. Curso de Educación Secundaria, en el IES Luis de Góngora (Córdoba) y, tiempo después, fue reproducido con docentes del Centro de Profesores de Córdoba (CEP), en un curso organizado por esta institución sobre rutas dramatizadas, de tres sesiones de tres horas cada curso.

Al hilo de esta experiencia, este profesorado fue testado para conocer el grado de interés y utilidad didáctica y curricular que podía tener esta herramienta, así como posibles propuestas de mejora. Asimismo, nos sirvió para conocer la percepción y

experiencia en el uso de la dramatización o teatralización como recurso didáctico (si conocían esta herramienta o si lo habían implementado en sus clases), además del análisis propio de la innovación presentada.

Para la evaluación de la propuesta educativa se confeccionó, a través de la plataforma Google *Forms* un cuestionario para realizar una entrevista a docentes que, tras realizar el itinerario didáctico dramatizado, ofrecerían su opinión y análisis. Su diseño se basa en Kvale (2011) y su proceso de análisis en Vargas Jiménez (2012).

Se decidió realizar esta entrevista semiestructurada, ya que este método es adecuado para estudiar las percepciones y opiniones de las personas, con preguntas abiertas, dando a los profesores encuestados la libertad de responder con sus propias palabras (ver Tabla 1).

Ítem 1	Como docente, ¿has utilizado el teatro o la dramatización como recurso didáctico?
Ítem 2	Si tu respuesta anterior ha sido afirmativa, explica un ejemplo de la experiencia.
Ítem 3	Si tu respuesta anterior ha sido negativa, ¿crees que la ruta te ha animado a hacerlo? ¿Por qué?
Ítem 4	¿Cuáles son los inconvenientes de este recurso didáctico (según su experiencia) o cuáles crees que podrían ser?
Ítem 5	¿Las dramatizaciones son un buen recurso para explicar contenidos de Historia?
Ítem 6	¿Las dramatizaciones pueden contribuir a fomentar la empatía con los personajes del pasado?
Ítem 7	¿Las dramatizaciones pueden contribuir a comprender la sucesión de los hechos del pasado?
Ítem 8	¿Las dramatizaciones pueden contribuir a comprender la permanencia y el cambio en el proceso histórico?
Ítem 9	¿Las dramatizaciones son un buen soporte para el aprendizaje de la historia local?
Ítem 10	¿Las dramatizaciones pueden contribuir al trabajo de contenidos transversales?
Ítem 11	¿Las dramatizaciones pueden contribuir al trabajo desde la perspectiva de género?
Ítem 12	¿Las dramatizaciones pueden contribuir al trabajo de problemáticas medioambientales?

Ítem 13	¿Las dramatizaciones pueden contribuir al trabajo del patrimonio local?
Ítem 14	¿Las dramatizaciones pueden tener un papel importante en la formación histórica del alumnado y el desarrollo del pensamiento crítico?
Ítem 15	¿En qué fase del proceso de enseñanza aprendizaje utilizarías las dramatizaciones como recurso didáctico?
Ítem 16	¿Las dramatizaciones permiten al alumnado desarrollar la competencia lingüística?
Ítem 17	¿Las dramatizaciones permiten al alumnado desarrollar la competencia social y cívica?
Ítem 18	¿Las dramatizaciones permiten al alumnado desarrollar la competencia conciencia y expresiones culturales?
Ítem 19	¿Si el alumnado construye su propia dramatización puede ayudar a desarrollar la competencia de aprender a aprender?
Ítem 20	¿Si el alumnado construye su propia dramatización puede ayudar a desarrollar valores transversales relacionados con la paz y la convivencia?
Ítem 21	¿Si el alumnado construye su propia dramatización puede ayudar a desarrollar valores transversales relacionados con la igualdad?
Ítem 22	¿Las dramatizaciones favorecen la capacidad analítica del alumnado?
Ítem 23	¿Te ha parecido la actividad interesante? ¿Podrías explicar los motivos?
Ítem 24	¿Te ha parecido la actividad educativa? ¿Por qué?
Ítem 25	¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de la actividad? Respuesta larga.
Ítem 26	Sugerencias de mejora

Tabla 1. Preguntas e ítems de la entrevista

5. Resultados de la entrevista

En cuanto a la entrevista, participaron en total 34 docentes de diferentes etapas educativas y experiencia, que anteriormente ya habían participado en el itinerario teatralizado. Son 9 hombres y 25 mujeres de distintas categorías profesionales y pertenecen al cuerpo de maestros y maestras de Educación Primaria (20), de Educación Infantil (1), y de Secundaria y Bachillerato (11), así como de la Escuela Oficial de Idiomas (2), que imparten sus clases en la ciudad o provincia de Córdoba.

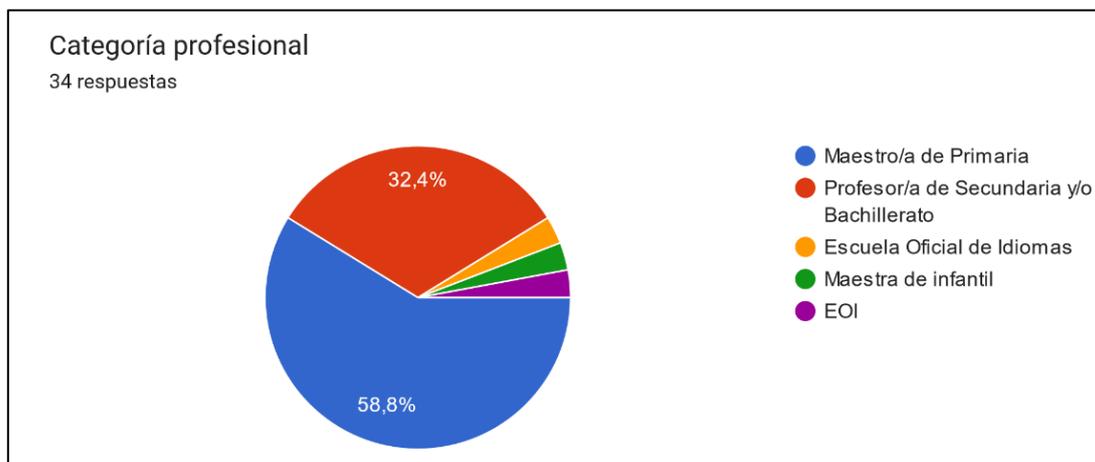


Figura 1. Categoría profesional del profesorado entrevistado

Estos profesores y profesoras presentan diferencias en relación con su experiencia y con los años de práctica profesional. De este modo, 6 personas (17,6%) confirman que llevan más de 30 años dando clase, mientras que 16 (47,1%) lo han hecho entre 21 y 30 años, 8 (23,5%), entre 11 y 20 años y 4 (11,8%) entre 6 y 10 años. Ninguno de los y las participantes tienen una experiencia de 5 años o menor.

Respecto a los resultados, se debe enfatizar el importante caudal de información recogida, que además aporta una percepción cualitativa tanto del uso de los itinerarios didácticos teatralizados como recurso didáctico como de las fortalezas y debilidades de la innovación realizada basada en Leonor Rodríguez, La Camacha. También se debe destacar que las características de este grupo permite recabar información variada, proveniente de perspectivas y experiencias diferentes, que conlleva una muestra mucho más interesante.

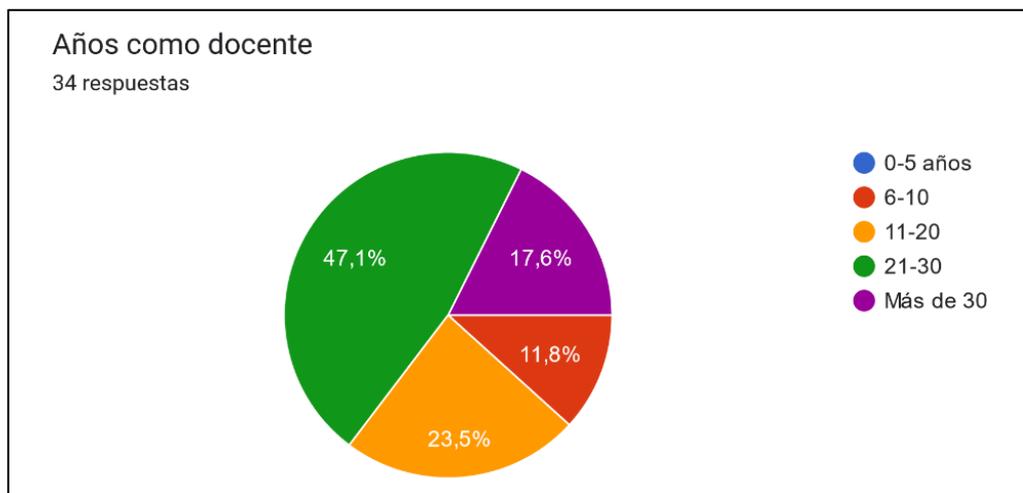


Figura 2. Años como docente del profesorado entrevistado

En su mayoría, la actividad ha sido estimada como educativa, valorando, principalmente, su potencial para motivar al alumnado, tal como lo atestiguan algunos encuestados: [nº 6] “Porque se entienden mejor los contenidos, son más amenos y motivantes y además perduran en el recuerdo”; [nº 10] “Es una actividad atractiva capaz de captar el interés del alumnado”; [nº 24] “Porque nos acerca a la historia de una manera muy motivadora”. (ítem 24)

En general, el 70,6% del profesorado entrevistado, ha utilizado el teatro o las dramatizaciones como recurso didáctico (ítem 1). Por norma general, de las 24 personas que han dado una respuesta positiva, han utilizado esta herramienta en forma, mayoritariamente, de lecturas dramatizadas y cuentos, destacando la utilidad didáctica de las mismas para trabajar valores y contenidos de forma transversal.

Algunos de los testimonios son: [nº 19] “En Educación Primaria, he trabajado los valores de igualdad, contra el racismo, contra la violencia, la libertad, la búsqueda de la felicidad, a través de obras infantiles como: Un monstruo en mi país, Animaladas Edelmiro y el dragón Gutiérrez, adaptaciones feministas de cuentos como La ratita Presumida, o Qué martirio ser la Bella Durmiente del bosque, Arturo y Clementina y obras clásicas como La zapatera prodigiosa o la Isla del Tesoro”; [nº 20] “La representación trataba de la seguridad vial y la importancia de la misma,. En ella un semáforo se tomaba unas vacaciones y se montaba un gran lío. Fue representada por mis alumnos y alumnas de primero de Primaria. Aprendieron no solo su diálogo, sino también el de sus compañeros/as, a moverse por el escenario, ayudarse, a ser empáticos y sobre todo disfrutaron viendo que hay muchas formas de aprender; [nº 21] “En talleres de teatro para trabajar la expresión oral en idiomas”; [nº 23] “En pequeñas interpretaciones en inglés de situaciones diarias, literatura. Escenas de películas para mejorar su expresión oral y el hablar en público”.

Por su parte, de las 10 personas que nunca han recurrido a las dramatizaciones como recurso didáctico (ítem 3), sólo una considera que la ruta no le ha animado a utilizar este tipo de herramienta en clase.

Como se comprueba con los datos tomados, salvo una persona, todo el profesorado que ha realizado la experiencia educativa entiende que la dramatización es un excelente soporte para explicar contenidos de Historia (ítem 5) y puede contribuir al trabajo del patrimonio local (ítem 13), aunque encuentran pequeñas dificultades en la utilidad de este tipo de recurso para trabajar la empatía histórica, los procesos de cambio y continuidad o el desarrollo del pensamiento crítico (ítems 6, 7, 8 y 14): [nº 25] “es un grave problema si los alumnos no quieren participar”, ya que no se podría trabajar como conviene esas competencias. Asimismo, según la información recogida, el profesorado entiende que los itinerarios son un recurso útil para trabajar contenidos, competencias y valores transversales (ítem 10, 16 a 22), tal y como han experimentado en sus clases. Por eso mismo, es un instrumento educativo idóneo para trabajar la perspectiva de género (ítem 11) y problemáticas medioambientales (ítem 12).

En el gráfico 1 se muestra el porcentaje de respuestas respecto al momento en que implementarían una dramatización didáctica en el desarrollo de los contenidos (ítem 15).

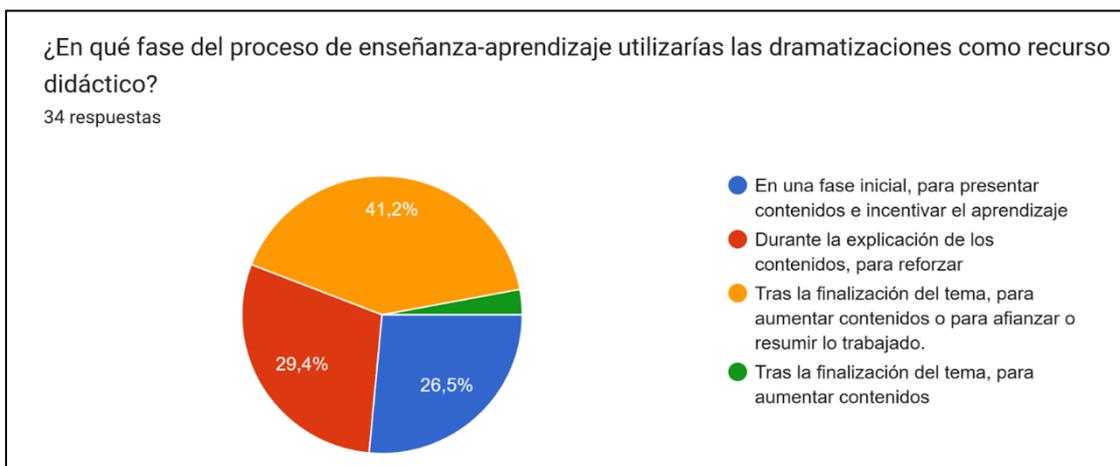


Figura 3. En qué fase se utilizaría las dramatizaciones como recurso didáctico

Un total de 14 personas (41,2%) creen que este tipo de recurso es adecuado tras la finalización de los contenidos para afianzar o resumir lo trabajado, mientras que solo un participante sostiene que la actividad, realizada al final del temario, debe ampliar contenidos. Una decena de docentes entrevistados (29,4%) sostiene que lo introducirán durante el desarrollo del tema para reforzarlo, mientras que 9 personas (26,5%) lo harán como actividad previa.

Pero lo más relevante de la información obtenida en las entrevistas, es el reconocimiento por parte de los participantes en la experiencia educativa de su propio aprendizaje, hecho que les permite aportar un valor suplementario al itinerario planteado como

herramienta didáctica. Algunos ejemplos sobre ello son: [nº 2] “Aprendí de una forma muy amena y activa cosas de la historia de las personas de una época. Descubrí lugares que no conocía. Mi aprendizaje fue muy efectivo”; [nº 3] “Porque a través de las dramatizaciones haces llegar al alumnado los contenidos de forma amena y divertida y aprenden a empatizar con las situaciones del pasado o del presente y los distintos personajes”; [nº 4] “Yo, por mi parte, he aprendido la historia de las brujas en la ciudad de Córdoba e historia y curiosidades de los monumentos y el barrio de la Axerquia”; [nº 29] “Te obliga a comprender perfectamente qué estás aprendiendo. Es imposible dramatizar algo si previamente no lo has comprendido perfectamente”.

Igualmente, reconocen el impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, resaltando el carácter lúdico de la actividad y su interdisciplinariedad: [nº 3] “Porque a través de las dramatizaciones haces llegar los contenidos de forma amena y divertida y se aprende a empatizar con las situaciones del pasado o del presente y los distintos personajes”; [nº 8] Engloba historia y conocimientos literarios, además de poner en práctica la expresión oral. Es una actividad divertida y entretenida”; [nº 18] “Ayuda a comprender, interiorizar y vivenciar un periodo, etapa o suceso histórico”; [nº 28] “Porque ha sido una forma muy motivadora de ver los contenidos de la Historia y la forma en la que se iban enlazando los mismos han permitido una imagen mucho más global esta”; [nº34] “Porque puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida al alumnado y fomentar el uso de metodologías activas y participativas que conviertan al estudiantado en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, suscitando su interés y motivación”.

En general, no aportan grandes sugerencias de mejora a la actividad, pero algunos encuestados consideran que podría adaptarse a cursos inferiores o implicar aún más al alumnado en la teatralización [nº 3, 7 y 22]. También se expresa que mejoraría el recurso con la participación de más personajes en escena, lo que provocaría mayor implicación por parte de la clase [nº 28]. Por otra parte, hay docentes que invitan a reconfigurar las sesiones, ya que no existe mucha distancia entre unas y otras [nº 28 y 32]. Asimismo, se recalca que es fundamental que el estudiantado, no importa de que etapa educativa, se implique en la búsqueda de fuentes fiables, que sean fundamento de la teatralización, para después reservar un tiempo para que explicara cómo fue el proceso de investigación y creación [nº 11, 17 y 30].

De los 32 profesores y profesoras que respondieron a qué inconvenientes creían que podía tener el desarrollo de esta actividad (ítem 4) 13 aludieron a la falta de tiempo porque “los temarios nos tienen muy presionados” [nº 31], denunciando “un currículo interminable” [nº 27] y que este tipo de trabajo “se añade al diario, acabar temarios, correcciones, evaluaciones, aunque siempre vale la pena el esfuerzo” [nº 26]. La timidez del alumnado o la poca participación es otro de los problemas que nueve de los participantes observan, destacando “el carácter reacio de algunos alumnos y alumnas a este tipo de actividades” [nº 10].

En menor medida hablan de la implicación del resto de profesorado o las familias o la ratio de las aulas aunque, *grosso modo*, todos adendan que es cuestión de priorizar y realizar un esfuerzo para llevarlo a cabo.

Con estos resultados y la validación de los participantes en este estudio de caso, hemos concluido que la implementación de los itinerarios didácticos como herramienta didáctica sería muy positivo dentro de una situación de aprendizaje más amplia, reforzando determinados contenidos transversales y con adaptaciones al nuevo currículo que, por otra parte, resulta ad hoc dada las características del mismo. Por eso mismo, y tras los satisfactorios resultados, se planteó reelaborar este introduciendo mejoras (según las aportaciones del grupo de docentes), haciendo hincapié en contenidos específicos, así como proponer una actividad más amplia tomando como marco curricular la nueva ley educativa (LOMLOE).

6. Propuesta de itinerario didáctico teatralizado: El auto de fe de Leonor Rodríguez

El objetivo final de la experiencia didáctica fue promover el pensamiento histórico y crítico en los estudiantes de 1er. curso de Educación Secundaria Obligatoria, transitando por caminos que nos lleven a mejorar la práctica educativa. Esta innovación está fundamentada en los itinerarios didácticos ya confeccionados con esta temática para, a partir de estos, realizar una propuesta de Situación de Aprendizaje. El método que se consideró más adecuado para crear esta actividad fue participativo y flexible, comenzando desde la práctica del aula para establecer una serie de etapas que tuvieron sus funciones correspondientes.

6.1. Secuenciación de actividades

La secuenciación de actividades se ha desarrollado dentro de una Situación de Aprendizaje, propuestas de enseñanza-aprendizaje que según el Real Decreto 217/2022 han de llevarse a cabo en el marco de un aprendizaje cooperativo, activo y participativo, incorporando la perspectiva de género y referencias al entorno inmediato desde un enfoque interdisciplinar.

En nuestra propuesta hemos planteado una serie de actividades en las que se han introducido todos estos elementos dividiendo la secuenciación en tres fases:

6.1.1. Fase de actividades previas

Esta fase introductoria servirá como familiarización del alumnado con la etapa y actividades que se desarrollarán a continuación, centradas en un itinerario didáctico teatralizado por la ciudad de Córdoba, tomando como referencia para la misma a Leonor Rodríguez, una figura femenina demonizada por la sociedad de la época y el imaginario y literatura posterior, que ha conllevado que se conozca como “La Camacha”.

Primeramente, se explicará sucintamente en clase de la experiencia didáctica que se va a realizar, el personaje principal y los contenidos a tratar, así como que desarrollará un itinerario didáctico teatralizado por la ciudad, donde ellos y ellas también serán protagonistas. De este modo, se intentará motivar (y despertar la curiosidad) al estudiantado sobre lo que se va a trabajar.

Por una parte, se introducirá el siglo XVI en el aula en una explicación magistral que abordará sus principales características y conceptos, así como una breve contextualización de la Córdoba del Siglo de Oro, introducción esta que se realizará dentro del área de Geografía e Historia.

Paralelamente, en la materia de Lengua Castellana y Literatura, tras tener un primer contacto con la literatura y características culturales del Siglo de Oro, se trabajará con el Coloquio de los Perros de Miguel de Cervantes, obra en la que, como ya se comentó, se alude a la figura de La Camacha.

Esta fase introductoria servirá como familiarización del alumnado con la etapa y actividades que se desarrollarán a continuación, centradas en un itinerario didáctico teatralizado por la ciudad de Córdoba, tomando como referencia para la misma, como ya se comentó, una figura femenina demonizada por la sociedad de la época y el imaginario y literatura posterior.

Para la preparación del itinerario por la ciudad de Córdoba, que se realizará por una docente, se implicará al alumnado. Asimismo, se pedirá la colaboración de profesorado de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en el proceso de elaboración de vestuario o prendas simbólicas, a pesar de no contemplarse dicha asignatura en 1º de E.S.O.

De forma simultánea, en la materia de Geografía e Historia se incidirá en aspectos de la vida cotidiana de la época a tratar, relativos a la alimentación, vestido, entre otros, haciendo hincapié en las peculiaridades cordobesas y en los emplazamientos “populares”. Igualmente, se tratará el patrimonio de la ciudad de los siglos XVI y XVII, el cual también tendrá su protagonismo en el itinerario que se realizará posteriormente.

Del mismo modo, se involucrará a los discentes en la creación de la representación gráfica del itinerario que se plasmará sobre un mapa actual de la ciudad de Córdoba y les permitirá trabajar saberes básicos relacionados con la ubicación espacial y representaciones gráficas.

Desde Lengua Castellana y Literatura se trabajará la lectura expresiva y dramatización al hacerles asimismo partícipes de la propia representación teatralizada en las que actuarán como personajes de apoyo dentro del guión del itinerario.

6.1.2. Fases de itinerario didáctico

En esta parte de la experiencia didáctica se desarrollará el itinerario didáctico teatralizado, guiado por la profesora, por las calles de ciudad de Córdoba, teniendo como eje principal a nuestra protagonista, Leonor Rodríguez.

- Primera Parada: Plaza del Amparo (15 minutos). En esta pequeña plaza el efecto sorpresa es lo más significativo para el alumnado. Leonor se presentará y les explicará todo lo que estas mujeres sabían hacer para ganarse la vida y cómo, en muchas ocasiones, levantaron envidias en el vecindario, por lo que, como venganza, fueron acusadas injustamente de brujas y hechiceras.
- Segunda Parada: Plaza del Potro (5 minutos). Leonor explica la idiosincrasia de esta plaza donde se reunían en el siglo XVI, soldados, prostitutas, menesterosos, escritores, etc. Nombra a la mayoría de los escritores del siglo de Oro, porque a ella, este barrio le recuerda a un barrio de las letras parecido al de Madrid, por donde pasarían escritores importantes del Siglo de Oro como Lope de Rueda, Cervantes, Luis de Góngora.
- Tercera Parada: (10 minutos) Interior de la Posada del Potro. Leonor compara la Posada con un corral de Comedias, lo que le sirve de excusa para hablar del teatro de Lope de Rueda y de Cervantes que la hizo tristemente famosa al nombrarla en su Coloquio de los Perros, pero como La Camacha. La parada termina con la interpretación de una adaptación del *Coloquio de los Perros* con La Cañizares, la Montiel y La Camacha como protagonistas. De este modo, se podrá comprobar los estereotipos y acusaciones que sufrieron estas mujeres y cómo se reviven en la actualidad.
- Cuarta parada: (10 minutos). Interior del Hospital de Sant María de los Huérfanos. En este lugar más íntimo, Leonor cuenta cómo era la situación de orfandad en su época y les explica cómo era su laboratorio en el que usaba todo tipo de hierbas para la elaboración de medicinas.
- Quinta parada: (10 minutos). La historiografía tradicional menciona un lugar situado en la actual Plaza de las Peregrinas como el llamado Panderete de las Brujas. Es el lugar idóneo para hacer un cerco y para reflexionar sobre si realmente estas mujeres pudieron realizar este tipo de actuaciones y si realmente las acusaciones ante la Inquisición estaban fundadas.
- Sexta parada: (10 minutos). Exterior del Palacio del Villalones o de Orive. Aquí Leonor se detiene porque le trae unas medicinas a la dueña. Esta no le recibe y se entretiene en explicar las diferencias entre la mesa de ricos y la mesa de pobres en su época.
- Séptima parada (15 minutos) Plaza de La Corredera: Es la última parada, en ella cuenta cómo esa plaza fue un escenario de ejecuciones y de fiesta. Nos cuenta cómo era la vida en las cárceles inquisitoriales y cómo fue su proceso. Por último, se llevará

a cabo una representación del auto de fe de Leonor Rodríguez en la que participará todo el alumnado (López, 2023).

6.1.3. Fase de actividades finales (textos)

A partir de un grupo de textos se han planteado cuatro actividades de análisis crítico adecuadas a la etapa del alumnado que servirán como compendio y actividades de reflexión sobre lo visto hasta ahora.

6.1.3.1. Una mujer de negocios en la Córdoba del siglo XVI

Esta primera actividad girará en torno al artículo de Miguel Zorita, *La Camacha, bruja o mujer de negocios*, publicado el 8 de marzo de 2020. En él, el autor hace hincapié en la faceta “empresarial” de nuestra protagonista, que venía a romper con el rol que tradicionalmente se les asignaba a las mujeres de la época, dejando entrever que estos prejuicios detrás de su acusación y posterior castigo, instándolos a reflexionar, de forma guiada, sobre estas percepciones encorsetadas se siguen dando hoy en día sobre las mujeres o sobre aquellas personas que no cumplen con los estándares asignados por la sociedad. Se propone de este modo:

Se ha trabajado en el aula y en el itinerario la figura de Leonor Rodríguez, mujer acusada de brujería y de la que Cervantes habló en *El Coloquio de los Perros*. Sin embargo, parece que se trataba de una mujer importante en una época en que no gozaban de muchos derechos que los hombres. Se desarrollaría de este modo:

Lee el siguiente extracto de un artículo de El Plural de Miguel Zorita (publicado en El Plural el 08 de marzo de 2020) y responde a las siguientes preguntas:

No es hoy el único día en el que hemos aprovechado esta sección para rescatar mujeres memorables de nuestra historia, pero dada la fecha, ¿qué mejor ocasión para hablar de Leonor Rodríguez, alias la Camacha? una de las brujas más conocidas de nuestra historia, o bueno, a lo mejor no tanto (...). Que un inquisidor diga que tal o cual mujer es una bruja no tiene por qué ser verdad, la prueba más evidente es que ese mismo tribunal se tachó a infinidad de personas inocentes (...) la acusación por brujería implica creer que hay mujeres capaces de controlar la meteorología o transformar bebés en perros. Básicamente Leonor Rodríguez resulta ser una empresaria incluso en contra de su voluntad, pues la incapacidad de su esposo, Antón Bonilla, que padecía “de furias” (lo que hoy llamaríamos un problema psiquiátrico) hizo que desde joven ella se convirtiese en la cabeza de familia. Sacó a la familia adelante con el alquiler que cobraba de un mesón heredado por vía materna. Además, plantó cara al regidor de Priego, por haberse apropiado de unas tierras que en realidad eran suyas al haberlas heredado de un tío suyo capellán (Zorita, 2020).

Preguntas: ¿Cuál era la profesión de La Camacha? ¿le supuso problemas en la Córdoba de la época? Fijaos en la fecha de la publicación, ¿por qué dice que es una buena

ocasión para hablar de nuestra protagonista? ¿Consideras que hay mujeres que hoy día se les considera mal por ser famosas y destacar en su profesión?

6.1.3.1. Rumores, rumores

En esta actividad se volverá al Coloquio de los Perros, visto en clase y durante el itinerario, para tratar un tema familiar para el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, el de los bulos y/o rumores. A partir del texto extraído de la obra de Cervantes en la que se alude a los poderes sobrenaturales de La Camacha y se les requerirá reflexionar sobre lo pernicioso de los mismos y su propagación en un lugar de referencia (su centro) afectan más a hombres o a mujeres. Se realizaría de este modo:

Se sabe que Cervantes nunca la conoció y supo de ella años después por historias que se contaban, dejando reflejada una idea de nuestra protagonista en la novela del coloquio de los perros en la siguiente forma:

Has de saber, hijo, que en esta villa vivió la más famosa hechicera que hubo en el mundo, a quien llamaron la Camacha de Montilla (...) Ella congelaba las nubes cuando quería, cubriendo con ellas la faz del sol, y cuando se le antojaba volvía sereno el más turbado cielo (...). Tuvo fama que convertía a los hombres en animales, y que se había servido de un sacristán seis años, en forma de asno (...) (Cervantes, 2001).

Contesta a estas preguntas: ¿Es posible transformar a los hombres en animales o que una persona pueda congelar las nubes? ¿Crees que alguna persona de la época habría visto algo así? Pensando en el siglo en que vivimos, ¿sabes lo que es un bulo? ¿Y un rumor? ¿Piensas que pueden tener malas consecuencias a las personas que afectan? Reflexiona sobre el aula o tu centro, ¿consideras que los rumores o bulos afectan más a chicos, a chicas o a ambos por igual?

6.1.3.2. Martillo de las Brujas

Por último, se acudirá a otra obra de El *Malleus Malleficarum* o *Martillo de las Brujas* (su primera edición de 1487), en su capítulo titulado ¿Por qué la brujería se encuentra, sobre todo, en las mujeres?, para instar al alumnado a pensar sobre la imagen que se tenía de las mujeres en la época y si la misma influiría en las manidas incriminaciones de hechicería. Se plantearía así:

Sus autores dan las siguientes razones de por qué hay más brujas mujeres que hombres. (Kramer y Sprenger, 2005, p.114):

1. Son más crédulas.
2. Son más impresionables.
3. Tienen una lengua mentirosa y ligera.

Preguntas: ¿Qué opinas sobre estas afirmaciones? ¿crees que son ciertas?

Reflexiona sobre las siguientes frases, también extraídas del libro:

1. La mujer ama u odia, no hay tercera vía (p.116)
2. En lo intelectual, las mujeres son como niños (p.118)
3. Casi todos los reinos han sido destruidos por mujeres. Troya, una región próspera, fue destruida por el rapto de una mujer (p. 121).

Preguntas: ¿Estás de acuerdo? ¿Crees que esta imagen de la mujer influiría en el hecho de que fuesen acusadas mayoritariamente como brujas? ¿Sabes quién era *Helena de Troya* y qué le sucedió? ¿La culpabilizarías?

6.1.4. Actividades de evaluación.

Inmediatamente después del itinerario el alumnado abordará una actividad de evaluación a través de un Quiz en el que se plantean cuestiones relacionadas sobre todo con los aspectos sociales y culturales de la Edad Moderna y el siglo de Oro explicados a lo largo del desarrollo de esta propuesta, tales como: ¿Cómo se llama el tratado de brujería escrito en el el siglo XV? ¿Cuáles eran las principales ocupaciones de estas mujeres que llamaban “brujas y hechiceras”? ¿A qué le recuerda a la Camacha la *Posada del Potro*? ¿Cómo se llama la celebración donde la Inquisición condenó a Leonor Rodríguez y sus compañeras?

7. Discusión y conclusiones

La memorización de datos, hechos y conceptos se asocia con frecuencia con el aprendizaje de historia en la Educación Secundaria. Una parte de la responsabilidad recae en el papel superfluo que se le asigna a esta materia educativa desde las propuestas curriculares, además de una repetición de las prácticas docentes tradicionales. Igualmente, es importante familiarizar al alumnado con procesos históricos y cotidianos de la Edad Moderna. De este modo, conociendo los eventos, procesos y transformaciones que han ocurrido en ese periodo permite comprender mejor el contexto actual, las raíces de los problemas y los avances que han dado forma a nuestra sociedad. Asimismo, se fomenta su identidad y sentido de pertenencia, al entender cómo se ha desarrollado la sociedad a la que pertenece y cómo se han forjado sus valores y tradiciones a lo largo del tiempo (Pérez, 2008).

Es por ello por lo que hay que otorgar a los docentes en formación de Educación Secundaria herramientas para que su actividad futura en el aula pueda desarrollar

procedimientos para la desarrollar la enseñanza de la Historia. De este modo, es necesario otorgar al estudiante las herramientas adecuadas para desarrollar competencias en pensamiento histórico, social y crítico y, para ello, debe estar situado en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole el principal protagonismo del ejercicio reflexivo (Domínguez, 2015).

El pensamiento crítico enriquece la comprensión del pasado y la capacidad para abordar de manera crítica otros aspectos de la vida, competencias necesarias para la construcción de una ciudadanía comprometida y democrática (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

En la experiencia didáctica que se ha presentado se pretende trabajar todos estos ítems en las clases de 1º de la E.S.O., a través de una etapa histórica concreta, la Edad Moderna, a menudo marginada desde el punto de vista curricular en Secundaria y Bachiller, porque se obvia su importancia en la configuración de las bases del estado y sociedad contemporánea.

De este modo, dicho proyecto se circunscribe en el marco temporal del siglo XVI, en torno a unos sucesos específicos de nuestra historia, los procesos inquisitoriales en formas de autos de fe, circunscribiéndonos asimismo a unos hechos que han marcado esta etapa histórica en toda Europa, la llamada “caza de brujas”. Y es que, más allá de la Edad Media, los tribunales inquisitoriales procesaron a numerosas supuestas brujas y hechiceras, aunque pocos fueron condenados a muerte. De hecho, a finales del XV, se produjo un considerable aumento del número de juicios individuales por parte del Santo Oficio, aunque escasas condenas a muerte (Henningsen, 2014; Armengol, 2002).

Por este motivo, la innovación educativa estuvo fundamentada en un itinerario didáctico teatralizado, con protagonista Leonor Rodríguez, conocida como la Camacha de Montilla, mujer que en el siglo XVI fue acusada de hechicería por el tribunal del Santo Oficio. A partir de su figura, se trabajarán contenidos del renacimiento español y cordobés, familiarizando al alumnado con procesos históricos, cotidianos y sociales de la Edad Moderna, abordando de forma crítica las causas que hay detrás de estos procesos inquisitoriales y la visión que se tenía sobre las mujeres de la época a partir de una serie de actividades que nos permitirán trabajar los ya nombrados estereotipos de género (Fernández, 2010), a la vez que se trabajará el pensamiento histórico y, por ende el crítico. Igualmente, el trabajo sobre distintos elementos que se observarán en el itinerario permitirá al alumnado familiarizarse con el patrimonio inmaterial y material andaluz, objetivo en el actual curriculum educativo.

Y es que, en definitiva, con la situación de aprendizaje planteada se podrá trabajar problemáticas actuales, como son la presencia e incidencia de los estereotipos de género en nuestra sociedad, indagando en el origen de estos y las raíces de la aún vigente discriminación hacia las mujeres.

Esta propuesta educativa ha sido también fruto de los resultados conseguidos tras la realización de las entrevistas al grupo de docentes que participaron en el itinerario didáctico teatralizado y que contaba mayoritariamente con experiencia en su uso. De ellas, se desprende que se deben buscar estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia y el recurso educativo presentado (con sus posibles variantes), es una buena alternativa.

De todos modos, como se trata de una investigación en pleno desarrollo, el estudio aún presenta algunas limitaciones, como que aún no ha habido ocasión para testarlo con alumnado de la E.S.O. y que sería interesante ampliar la muestra de análisis con un número mayor de docentes, lo que facilitaría unos resultados más concretos sobre la validez, o no, de la implementación de los itinerarios didácticos teatralizados como recurso para la enseñanza de la Historia con perspectiva de género.

Uno de los valores de este tipo de itinerarios reside en la participación de toda la clase, tanto en la confección previa como en su desarrollo. El desarrollo de metodologías activas y participativas colocan al alumnado en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, suscitando su interés y motivación (Chaparro et al., 2020). Esto también favorece el trabajo con temas y problemáticas transversales, como las que están íntimamente relacionadas con la igualdad de género (Fernández, 2010; López et al., 2017).

Por otra parte, muestran reparos para su implementación por la complejidad de su confección. A lo largo del curso, estiman que hay falta de tiempo, debido a las exigencias del currículo y a propia carga de trabajo diaria que soportan el profesorado. Sin embargo, la flexibilidad de la nueva ley educativa vendría a paliar estos problemas y, con este fin, se ha elaborado esta propuesta.

8. Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Innovación de la Universidad de Córdoba, curso 2022-2023, con el título “Entre el Bachillerato y la Universidad: Innovación y buenas prácticas en la enseñanza de la Historia. Las dramatizaciones como recurso didáctico” (Código 2022-4-1001).

9. Referencias

- Aiello, B., Iriarte, L. y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf.

- Alamillos Álvarez, R (2010). Entre bruja y hechicera, la Camacha. La condena de Leonor Rodríguez, una hechicera montillana. *Andalucía en la historia*, 28, 46-49.
- Alcántara Manzanares, J. y Medina Quintana, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 73-188. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/356159>.
- Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clio & Asociados*, 15, 256-269.
- Archer, R. (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres. Antología de textos medievales*. Cátedra.
- Armengol, A. (2002). Realidades de la brujería en el siglo XVII: entre la Europa de la caza de brujas y el racionalismo hispánico. *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, 6(3).
- Arias Romero, S. M., Contreras García, J., Molina Serrano, M.C., y Tenedor Tenedor, J. (2019). El patrimonio granadino como elemento: un itinerario inclusivo por el Barrio de la Manigua. *Foro educativo*, 33, 11-29. <https://doi.org/10.29344/07180772.33.2135>
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Catarata.
- Bloch. M. (1952). *Introducción a la Historia*. FCE.
- Chaparro Sainz, A. y Guerrero Elecalde, R. (2020). Conectando el pasado: La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar. En F. García, C. J. Gómez, R. Cózar y P. Martínez (Coords.) *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp.501-512). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chaparro, A., Guerrero Elecalde, R. y Felices, M. M. (2020). Humanizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de fuentes históricas. En Felipe, A. (Coord.). *Estudios sobre innovaciones educativas*. Pirámide.
- Cervantes Saavedra, M. (2001). *Novela del coloquio de los perros*. Biblioteca Virtual. Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-coloquio-de-los-perros--0/html/ff31b1bc-82b1-11df-acc7-002185ce6064_32.html#l_0
- Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Graó.
- Estepa. J (2019). Investigar para innovar: el caso del ámbito de investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 147-176). Universidad de La Rioja.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- García González, F., Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, R. y Martínez Gómez, P. (2020). *Introducción*. En *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp.15-22). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- García Luque, A. (2018). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Licerias Ruiz, G. Romero Sánchez & V. Ballesteros Alarcón (Dir.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-270). Editorial.
- Goenechea, C. y Benítez Muñoz F. J. (2007). El aprendizaje a través de las visitas teatralizadas: un estudio empírico. *Íber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 54, 95-104.
- Gómez Carrasco C. J., Monteagudo Fernández, J. y Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), 85-106. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Henningsen, G. (2014). La inquisición y las brujas. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 26, 133-152.
- Instrucción conjunta 1/2022 de 23 de junio de la dirección general de ordenación y evaluación educativa por la que establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023 [Boletín Oficial de la Junta de Andalucía].
- Kramer, H. y Sprenger J. (2005). *Malleus Maleficarum. El martillo de los brujos. El libro infame de la Inquisición*. Reditar Libros, S.L.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata editorial
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (Eds), *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Graó.
- López Rey, N. (2023). *Con voz de mujer. La enseñanza de la historia de Córdoba con perspectiva de género a través de itinerarios didácticos dramatizados*. UCOPress.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E. Jerez Martínez, I., y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Marolla-Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista electrónica Educare*, 23 (1). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Martínez Jiménez, N. (2016). Inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia moderna. En Gómez Carrasco, C. J., García González, F. y Miralles Martínez, P. (Eds). *La edad moderna en educación secundaria: propuestas y experiencias de innovación* (pp. 17-26). Editum.
- Ocaña Vergara, J.M. (1991). Brujas y hechiceras de Andalucía de Rafael Gracia Boix. *Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba*, 62(120), 309-310.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Porrás Barrenechea, R. (1950). Cervantes, la Camacha y Montilla. *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias. Bellas Letras y Nobles Artes*, 21 (64), 209-214.
- Rial García, S. y Rey Castelao, O. (2008). Las viudas de Galicia a fines del Antiguo Régimen. *Chronica Nova*, 34, 91-122. <https://doi.org/10.30827/cn.v0i34.1649>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 85-104). Editorial Síntesis.
- Santolaria Botet, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 235-244. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/189>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Vargas Jiménez, Ileana (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*. 3(1), 119-139. <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436/331>
- Zorita, M. (8 de marzo de 2020). *La Camacha, ¿bruja o empresaria?* El Plural. La Camacha, ¿Bruja o empresaria? [elplural.com. https://www.elplural.com/regreso-al-futuro/camacha-bruja-empresaria](https://www.elplural.com/regreso-al-futuro/camacha-bruja-empresaria) 234793102

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que:
 i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo);
 ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

