

El patrimonio cultural en la educación reglada

José María Cuenca López

Universidad de Huelva
jcuenca@uhu.es

Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en Psicopedagogía y Licenciado en Geografía e Historia. Su tesis doctoral realizaba un análisis de la concepción del patrimonio y su didáctica en el profesorado en formación inicial, el curriculum educativo y los libros de texto. En esta línea ha desarrollado diversos proyectos de investigación y abundantes publicaciones.

Jesús Estepa Giménez

Universidad de Huelva
jestepa@uhu.es

Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en Historia y Licenciado en Filosofía y Letras (sección Historia). Ejerció como profesor Geografía e Historia en la enseñanza secundaria durante 15 años. Ha dirigido y participado en múltiples proyectos de investigación y publicaciones en el campo de la educación patrimonial, la formación del profesorado y la investigación escolar.

Myriam José Martín Cáceres

Universidad de Huelva
myriam.martin@ddcc.uhu.es

Profesora Ayudante LOU de Didáctica de las Ciencias Sociales y Licenciada en Humanidades. Ha desarrollado su labor profesional en el campo del patrimonio y de sus aplicaciones didácticas y ha sido directora de Museo durante cinco años. Actualmente se encuentra a la espera de la defensa de su tesis doctoral en Educación y Comunicación patrimonial.

Resumen:

En este trabajo nos aproximamos a la perspectiva de patrimonio que existe en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Presentamos una visión de la educación patrimonial desde el planteamiento de objetivos, contenidos, actividades y evaluación, a partir de propuestas, de educación patrimonial de carácter holístico, simbólico-identitario y sociocrítico, dentro de un curriculum integrado y transdisciplinar. Se comentan diferentes experiencias y materiales que trabajan la enseñanza a partir de las diferentes tipologías patrimoniales dentro de las Ciencias Sociales y en interrelación con otras materias y disciplinas (Biología, Física, Matemáticas...).

Todo ello conlleva el planteamiento de diversas cuestiones sobre el sentido de la educación patrimonial y de las dificultades y obstáculos existentes para trabajar el conocimiento sociohistórico, la formación de la ciudadanía, la educación ambiental y la alfabetización científica.

Palabras clave:

Educación patrimonial, didáctica de las Ciencias Sociales, experiencias educativas, obstáculos didácticos, interdisciplinariedad.

Abstract:

This work approaches the patrimonial perspective transmitted in Social Science education. We present objectives, contents, activities and evaluation in the development of a heritage education of holistic, symbolic-identitarian, sociocritical and transdisciplinary nature. We discuss different experiences and materials from heritage typologies in Social Science and others sciences (Biology, Physics, Mathematics...).

With this information we ask several questions about heritage education and the difficulties and obstacles to work social-historic knowledge, citizen education, environmental education, and scientific education.

Keywords:

Heritage education, Social education, educative experiences, educative obstacles, interdisciplinarity.

Introducción

Siendo el patrimonio un referente interdisciplinar por definición, en el que se interrelacionan contenidos de Historia del Arte, Geografía, Biología, Geología, Historia, Física y Química, etc., se conforma como un marco privilegiado para acercarnos al conocimiento de la realidad sociohistórica y natural. Sin embargo, habitualmente en el ámbito educativo, se tratan los diversos elementos patrimoniales desde las Ciencias Sociales, predominando un enfoque unidisciplinar, con un carácter erudito y localista, sin establecer relaciones entre Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente (ESTEPA, WAMBA Y JIMÉNEZ, 2005).

En este sesgo disciplinar, no cabe duda que influye decisivamente factores como: la formación de los profesionales que se dedican a la docencia; la propia estructuración del currículo escolar oficial distribuido por áreas de conocimiento (si bien en la Educación Primaria se pretende que lo social y cultural se integre con lo natural en el Área de Conocimiento del Medio); la fuerte especialización de los museos y centros de interpretación del patrimonio; y por supuesto, la propia especificidad del análisis científico y didáctico de un legado con un origen diferenciado: los aspectos naturales, las formaciones geológicas y físico-químicas y la propia acción humana.

Nuestro enfoque en relación con la enseñanza del patrimonio consiste en la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo al conocimiento sociohistórico y natural, la educación ambiental, la alfabetización científica y la formación para la ciudadanía.

Desde este planteamiento, en el presente artículo se lleva a cabo un análisis de la enseñanza del patrimonio en los niveles educativos no universitarios a partir de las cuatro dimensiones del currículum, así como de experiencias didácticas innovadoras en el contexto escolar, para concluir con unas consideraciones acerca de las dificultades y obstáculos que se presentan para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio.

Una nueva perspectiva de la educación patrimonial

Nos enfrentamos al concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja (CUENCA, 2003), donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, particularmente en la formación de la ciudadanía. A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo.

Si partimos de esta visión del patrimonio y de sus relaciones socioculturales hemos de establecer unos criterios básicos relativos a su inserción en los programas educativos, partiendo de *para qué* educamos en patrimonio, *qué* formación patrimonial hemos de promover y *cómo* la desarrollamos y la evaluamos/valoramos.

En cuanto a las finalidades de la didáctica del patrimonio, la perspectiva crítica que adoptamos orienta esta línea de trabajo a la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno cercano al alumnado como de escalas territoriales mayores, así como de costumbres y tradiciones que ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, e igualmente de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida y de relación con la naturaleza, destacando que esta actitud proteccionista y conservacionista no tiene por qué ser contradictoria con la implicación consciente de los futuros ciudadanos en una transformación de la sociedad orientada hacia el desarrollo sostenible.

En este sentido, la finalidad básica de la didáctica del patrimonio sería la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros. Además, el conocimiento de este legado estimula la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades, y ayudando al reforzamiento de la identidad cultural de los sujetos, como mejor manera de defenderse, en la línea señalada por Castell (1998), de las alienaciones que la creciente globalización propicia.

Para el cumplimiento de tales finalidades es necesario partir de la enseñanza de unos contenidos coherentes con tales propósitos, de forma que su selección debe surgir de un profundo análisis crítico, tanto desde el punto de vista socio-antropológico como desde el epistemológico de cada una de las disciplinas implicadas y la necesaria plasmación de las relaciones entre conceptos, habilidades, normas y valores. Hay que destacar el papel de datos, informaciones y hechos patrimoniales como fuente de trabajo para la aproximación al conocimiento social y como elemento que facilita la comprensión y concreción de conceptos básicos de mucha mayor abstracción como cambio/permanencia y evolución temporal, entre otros.

Por otro lado, es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en función a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de las fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico, que pueden ir desde la simple identificación de aspectos culturales hasta análisis estilísticos, pasando por la aplicación de categorías temporales, la interpretación de una gran diversidad fuentes, etc. De igual modo podríamos argumentar en relación con el conocimiento de la naturaleza y de ciertos procesos científico-tecnológicos.

Así, podemos clasificar los diferentes contenidos procedimentales en tres tipos: los aplicados en el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el mundo socionatural, los que se refieren a la obtención y tratamiento de la información y los relacionados con el uso de la información para obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas. De esta manera, establecemos dentro de esta clasificación una serie de contenidos de gran relevancia para una didáctica del patrimonio.

Dentro del primer grupo, puede destacarse la formulación de preguntas sobre los elementos que componen las sociedades actuales e históricas, junto al diseño y elaboración de fichas y/o guías de trabajo para la obtención de información. En el segundo caso, la clasificación y análisis de fuentes primarias escritas, audiovisuales y materiales para la recogida de información con la finalidad de caracterizar y conocer las diferentes manifestaciones culturales de una sociedad; la localización en planimetría de diferentes hitos patrimoniales de interés; la realización e interpretación de ejes cronológicos y/o frisos históricos para la organización temporal de diferentes hechos o referentes culturales; la obtención, selección y registro de información a partir de visitas e itinerarios. Finalmente, en el tercer grupo de procedimientos, incluimos la síntesis de datos a través de la realización de murales, maquetas, simulaciones, dibujos, gráficos e informes. A ello hemos de unir el uso que las tecnologías de la información y comunicación aportan al tratamiento procedimental del patrimonio y del análisis sociocultural en general, básicamente a partir del diseño y uso de las TIC. Estas herramientas, cada vez más usadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje permiten un alto nivel de interacción entre docentes y estudiantes y proporcionan la posibilidad de buscar información, establecer circuitos o desarrollar aprendizajes autónomos, a través de una propuesta virtual que oriente el proceso y que siempre debe estar controlada por el profesorado.

De igual manera, las actitudes, valores y normas, han de conllevar, desde nuestra perspectiva, la construcción por parte de los alumnos de su propia autonomía moral, así como el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural e individual y a la negociación democrática e, igualmente, la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y de un medioambiente saludable. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autorregulación. Así, partiendo de elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida preteritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor (ESTEPA, DOMÍNGUEZ Y CUENCA, 1998).



Arriba. Uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de contenidos procedimentales (Rewind 3D, Rome).
Fotografía: José María Cuenca.



Arriba. Taller en el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid. Fotografía: José María Cuenca.

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, consideramos la investigación escolar como la metodología más adecuada para propiciar aprendizajes de carácter significativo, funcional y globalizado, donde la exploración e investigación del entorno, partiendo de problemas cercanos a los intereses de los alumnos, recogiendo información de diversas fuentes y llegando a conclusiones sobre los problemas planteados inicialmente, constituye el eje fundamental de la secuencia de actividades que se desarrolla en el aula.

Este planteamiento propicia articular estrategias metodológicas tendentes a la resolución de problemas abiertos a través, si es posible, del contacto directo con los elementos patrimoniales y de su contextualización temporal, espacial, social y funcional, en relación con el valor que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico. A partir de un patrimonio próximo al contexto del alumno y de la sociedad en general que se articula como hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos planificar, como indican Jiménez y Wamba (2002), actividades basadas en el contraste de información, planteando cuestiones del tipo cómo era/cómo es/qué ha cambiado en las que se articule una triple secuencia basada en la obtención de información, reflexión sobre la información y comunicación de los resultados.

En este sentido, las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio consisten en el uso de información oral y/o audiovisual, la observación y/o manejo de recursos histórico-artísticos (arqueológicos y documentales), científico-tecnológicos, etnológicos y naturales, el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación.

Son de gran interés las propuestas de investigación del medio o su utilización como laboratorio para el aprendizaje siconatural, empleando las visitas e itinerarios centrados en paisajes, edificios, museos, centros de interpretación de la naturaleza o lugares de interés medioambiental, con el fin de investigar, clasificar y conservar aspectos del patrimonio que pueden ser de utilidad para la práctica escolar a la hora de procesar información y nuevos conocimientos. Estas actividades deben imbricarse, antes y después de la salida, con tareas que lo contextualicen dentro de un diseño didáctico coherente y significativo. Las clasificaciones de minerales y fósiles, la realización de herbarios y de museos escolares con elementos de la vida cotidiana del pasado, el diseño de talleres tanto de creación plástica (maquetas, dibujos, croquis...) como de producción audiovisual sobre elementos patrimoniales, son ejemplos prácticos que dinamizan la vida escolar en el plano metodológico, al tiempo que configuran una nueva relación educativa con el patrimonio, motivadora para introducir al alumnado en todo tipo de conocimientos sociohistóricos y científico-naturales. En cuanto al proceso de evaluación, cualquier propuesta didáctica ha de estar plenamente relacionada con las finalidades, los contenidos y la metodología indicada y ha de desarrollarse a partir de las propias actividades que se propongan. Los criterios de evaluación han de tener como referente último las finalidades generales del programa educativo y deben hacer hincapié



Arriba. Taller de creación de un mosaico romano en el Museo de Huelva. Fotografía Myriam J. Martín.

en la evaluación no sólo del alumnado, sino también del propio diseño didáctico y de su proceso de experimentación, así como del papel jugado por el profesorado y los educadores o guías, articulando procedimientos de intervención, a modo de *feedback*, que orienten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los criterios de evaluación que pueden ser más relevantes se relacionarían con el conocimiento de los hechos sociohistóricos y naturales relacionados con el patrimonio, el manejo, procesamiento e interpretación de las fuente de información primaria y el respeto y valoración intercultural a través del patrimonio.

Experiencias y materiales para la educación patrimonial en la enseñanza reglada

Las diversas experiencias, sobre la didáctica del patrimonio, orientadas hacia el ámbito escolar se articulan a partir de dos contextos. Por un lado las experiencias y materiales elaborados para su aplicación desde el aula y en el aula, fundamentalmente actividades basadas en libros de texto o unidades didácticas planificadas por editoriales comerciales, por grupos de innovación o de investigación didáctica o por el propio profesorado. Junto a estos encontramos materiales diseñados en los propios museos, centros de interpretación del patrimonio..., que habitualmente no se imbrican con las programaciones de los centros educativos, ni suponen el trabajo de contenidos socialmente relevantes para el alumnado. Sin embargo, podemos encontrar otra variante, la integración entre ambas vertientes a través de unidades didácticas diseñadas por el profesorado, en colaboración con los espacios de presentación del patrimonio, donde el trabajo de contenidos patrimoniales y su inclusión como recurso se constituye como elemento básico para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la contextualización del conocimiento de índole socio-histórico. A pesar de ello, estas actuaciones son las menos abundantes dentro de los materiales y experiencias que podemos encontrar en la bibliografía de referencia.

Por otro lado, los casos en que se desarrolla una perspectiva de enseñanza del patrimonio de carácter integral son enormemente escasos, aun más si se considera desde una perspectiva investigativa, reflexiva y sociocrítica (CUENCA, 2010). Más abundantes son las experiencias en las que prima una visión interdisciplinar en el diseño que, aunque no llegan a consolidarse como una integración plena y compleja de las diferentes modalidades patrimoniales de manera que se articulen desde una perspectiva holística (CASTIÑEIRA Y VALLS, 1998; CUENCA Y TRAVÉ, 1999), parten de una más o menos profunda interrelación, especialmente entre los referentes históricos y naturales, para su desarrollo dentro de los procesos educativos. No obstante, sí son ya mucho más abundantes los ejemplos que incorporan el patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva disciplinar, aunque su tratamiento se plantee de forma muy desigual según consideremos las diferentes modalidades o tipologías patrimoniales.

El patrimonio histórico es la modalidad que mayor tratamiento didáctico ha tenido, especialmente en lo que se refiere a los aspectos arqueológicos, muy probablemente debido a que los especialistas y docentes han considerado la importancia de trabajar con estos referentes históricos, como una de las más valiosas fuentes para el conocimiento social, a pesar de la complejidad que implica su aprendizaje en función a la gran capacidad de abstracción que requieren. Sin embargo, los referentes arqueológicos son objetos tangibles que permiten la actuación directa sobre ellos a diferencia de otras modalidades patrimoniales, con las consabidas precauciones para su conservación. Así, existen gran cantidad de experiencias didácticas que emplean elementos arqueológicos como recursos y fuentes de trabajo, desde edades muy tempranas, a pesar de que su tratamiento es muy disciplinar y a veces sus objetivos no se explicitan convenientemente. De esta forma, en los últimos años se está potenciando el desarrollo de encuentros, seminarios y cursos de formación permanente, de la mano de los Centros de Profesores, donde se analizan y presentan experiencias centradas en la aplicación didáctica del patrimonio arqueológico en la enseñanza reglada, tanto desde perspectivas teóricas como prácticas.

De igual manera, el diseño de propuestas y unidades didácticas que trabajen estos contenidos se ha multiplicado, elaborándose desde diversas perspectivas, en función a los objetivos didácticos que persiguen y la metodología de trabajo que proponen, partiendo desde ejemplos plenamente tradicionales hasta las planificaciones más renovadoras y críticas. Así encontramos ejemplos que, apoyados en el empleo de fuentes arqueológicas, aplican criterios de carácter más global y socializador (ITURRATE *et alii*, 1996), otros de mayor componente histórico o incluso centrados en referentes específicamente patrimoniales donde los estudiantes han de desarrollar trabajos muy cercanos al empleo de la metodología de investigación arqueológica (GONZÁLEZ MARCÉN *et alii*, 1998; SANTACANA Y HERNÁNDEZ, 1999).

Lo que sí parece evidente es la riqueza procedimental que los referentes arqueológicos y sus concreciones patrimoniales pueden aportar a la enseñanza de las Ciencias Sociales, aspecto que ha quedado constatado a través de las ya múltiples experiencias realizadas en este sentido, planificadas en muchas ocasiones a través de actividades de simulación arqueológica o de arqueología experimental (LUQUE, 2001; SANTACANA, 2008) y en otras con un enfoque de investigación escolar (BOJ Y CAMPINS, 1998). Así, desde este ámbito de trabajo se puede potenciar el desarrollo de técnicas de análisis (estudios de fuentes primarias y secundarias, manejo de instrumentos, formulación y verificación de hipótesis) que articulen una visión reflexiva y crítica de la historia, que propician el desarrollo de una actitud transformadora de la sociedad.

Todas estas experiencias educativas en relación con el patrimonio arqueológico chocan directamente con el escaso tratamiento didáctico que recibe el patrimonio documental. Esta tipología patrimonial ha sido menospreciada desde el punto de vista didáctico por diversos motivos, fundamentalmente por la dificultad que entraña su análisis, el tratamiento de los documentos, los problemas relacionados con su conservación y especialmente debido a la poca o nula formación que reciben los docentes para un uso coherente y significativo de este recurso en el desarrollo de su labor profesional (TRIBÓ, 2005). A pesar de ello, podemos citar algunas interesantes experiencias de integración del patrimonio documental en la enseñanza cuando se abordan contenidos procedimentales, aunque no coincidan exactamente con los criterios que se pueden considerar como deseables (LOZANO *et alii*, 1996; MARTÍN HERNÁNDEZ, 2000), ya que el archivo se concibe como un elemento aislado, sin establecer conexiones con otros componentes patrimoniales que hagan significativo el análisis social.

Sin embargo, parece obvio que esta manifestación patrimonial es una fuente de conocimiento social tan relevante o más que el patrimonio arqueológico, aunque no sea tan atractivo para el alumnado al ser un ejemplo más de cultura escrita. Así, durante los últimos años se están potenciando propuestas didácticas



Arriba. Análisis del patrimonio artístico por parte del público escolar. Museo de Huelva. Fotografía: José María Cuenca.

en las que el alumnado ha de usar el archivo como fuente básica de documentación para el análisis de las sociedades actuales e históricas. En esta línea, se han desarrollado algunas experiencias que, aunque, habitualmente, no siguen una perspectiva del patrimonio de carácter integral, son muy ricas en lo que respecta al tratamiento de conceptos, procedimientos y actitudes, en relación al uso del archivo y a la valoración del patrimonio documental como referente básico de información socio-histórica, también destacan algunas de ellas por utilizar una metodología de carácter investigativo (ESTEPA, 1993 y 2004; SANTACANA, 2002).

No hay duda de que el patrimonio artístico es uno de los medios fundamentales para que los estudiantes comprendan el mundo en el que se desarrollan, ya que la obra de arte es un producto social plenamente interrelacionado con su contexto histórico, de tal manera que no es exclusivamente un hecho estético sino una realidad sociohistórica. A pesar de ello, es la manifestación patrimonial que ha tenido un menor índice de tratamiento didáctico de carácter integral y dinámico, de manera que se ha centrado de forma mayoritaria en la explicación estilística a partir de diapositivas o láminas de obras artísticas. Este hecho se ha debido posiblemente a la hegemonía de una consideración muy disciplinar, dominada por la Historia del Arte, donde han destacado sobre todo los estudios estilísticos con un escaso análisis social de los acontecimientos histórico-artísticos y a la marginación que ha sufrido esta disciplina en el desarrollo de las diferentes leyes educativas. Sin embargo, hay que tener presente que el patrimonio artístico requiere un importante esfuerzo analítico, especialmente en el caso del arte contemporáneo, para alcanzar una comprensión significativa de la realidad social, que no es directamente proporcional a las interpretaciones exclusivamente estilísticas de una obra de arte (TREPAT, 2006).

Por este mismo motivo, la obra de arte permite trabajar desde visiones interdisciplinares y a partir de múltiples estrategias metodológicas, lo que posibilita el desarrollo de un tratamiento didáctico del patrimonio que puede facilitar de manera relevante la comprensión de otros contenidos sociales como fuente primaria de conocimiento (ÁVILA, 2001). Con este enfoque se desarrolla la experiencia realizada en el

Museo de Huelva, denominada Arteología, en la que a través de las conexiones entre el trabajo de contenidos artísticos y arqueológicos se abordan aspectos de relevancia social para el alumnado de educación infantil y primaria (CUENCA Y MARTÍN, 2009).

Asensio, Pol y Sánchez (1998) exponen que para el análisis sociohistórico es importante iniciar al alumnado en el reconocimiento de obras y artistas sobresalientes de la Historia del Arte, que sirvan como punto de referencia a la hora de conformar nociones de análisis, comparaciones, etc., que pueden ir complejizándose a medida que aumenta la instrucción específica. Para ello, se puede comenzar por el acercamiento a ejemplos prototípicos de los diferentes estilos artísticos, reconociendo los patrones relevantes que caracterizan cada periodo histórico.

Las manifestaciones artísticas forman cada vez más parte de la vida cotidiana de los ciudadanos y por ello, el público ha de encontrarse preparado para su disfrute y participación. De tal manera, la escuela, junto con el museo, constituye el organismo adecuado en la formación del alumnado, futuros ciudadanos, para su conocimiento, valoración y respeto, por lo que es fundamental desarrollar nuevas propuestas que permitan una integración más significativa del patrimonio artístico en la educación (CALAF Y FONTAL, 2010).

Desde esta perspectiva, las experiencias donde el eje estructurador sea el patrimonio artístico son escasas, al igual que sucede con los materiales elaborados por los museos de Bellas Artes, que habitualmente se diseñan como catálogos de exposiciones, más dirigidos a un público especializado que al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito escolar. Por otro lado, es cierto que la mayoría de los diseños de itinerarios didácticos, muy abundantes en las salidas escolares, están basados en componentes patrimoniales de carácter artístico, fundamentalmente arquitectónico, monumental y urbano. Para ello contamos con diversas propuestas de materiales que facilitan, a modo de fichas o parrillas de observación, el análisis de los diferentes hitos arquitectónicos relevantes o de su conjunción dentro del correspondiente entorno urbano. Junto a ellos podemos encontrar experiencias más innovadoras y complejas, donde el itinerario, basado en el patrimonio histórico-artístico como eje de trabajo, se configura como una actividad relevante, a través de la cual podemos acercarnos de manera más significativa, dinámica y participativa al conocimiento del contexto sociocultural del alumnado (CALAF, 2000; ALDE-ROQUI Y VILLA, 2002).

Por lo que respecta al patrimonio tecnológico, no son demasiado abundantes las experiencias y materiales didácticos que utilicen esta tipología, a pesar de que se encuentra muy ligada a los referentes patrimoniales históricos. La mayoría de estas experiencias se centran en el tratamiento de casos muy concretos y específicos de elementos tecnológicos que proporcionan en muchas ocasiones perspectivas excesivamente parciales en una síntesis general interpretativa de carácter sociohistórico-tecnológico. Por supuesto, podemos encontrar algunas excepciones en las que los referentes tecnológicos se constituyen como los elementos organizadores de una propuesta didáctica de carácter social, como sucede en la unidad didáctica elaborada por Sanz y Sobrino (1998), donde se trabaja el puerto como ente de articulación socio-económica con la implicación de una gran diversidad de contenidos; o la de Merchán (1993) que, en el marco del Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*), analiza el progreso tecnológico y sus resultados desde muy diversos puntos de vista. Sin embargo, la mayoría de estos materiales, sin menoscabo de su interés didáctico, se centran en aspectos muy puntuales, entre los que podemos citar el funcionamiento de molinos, fabricación de determinados productos (harina, aceite, sal, vidrio...) o la tecnología de extracción minera (HOLGADO *et alii*, 1997; ÁLVAREZ ARECES, 2005).

Por otro lado, es de destacar el programa *Maimónides "Investigación Científica y Tecnológica de Andalucía"* (WAMBA Y JIMÉNEZ, 1996), donde a través de una propuesta metodológica de carácter investigativo se relaciona tecnología, historia y sociedad actual con los referentes patrimoniales, que actúan como fuentes de conocimiento.

Caso aparte encontramos en las producciones elaboradas por los denominados museos de la ciencia y de la tecnología, mucho más abundantes y diseñadas partiendo de referentes motivadores y una metodología participativa e investigativa (PÉREZ *et alii*, 1998). Estos centros han comprendido, desde hace ya bastantes años, la necesidad de hacer significativas para el público escolar los objetos que muestran (DOMINGUES, 2000) y, lo que es mucho más importante, llegar a través de éstos a la comprensión de los procesos histórico-tecnológicos que han dado lugar a las características culturales y tecnológicas que identifican nuestra sociedad actual, aspecto que se ha olvidado en gran parte de los museos históricos.



Arriba. Exposición interactiva. Museo de la Ciencia de Ámsterdam. Fotografía: José María Cuenca.

No deja de ser sorprendente el escaso tratamiento didáctico que reciben los referentes patrimoniales de carácter etnológico, hecho a todas luces incomprensible al constituir la tipología patrimonial más cercana a la sociedad actual, si quizás no espacialmente sí en lo temporal e ideológico. A pesar de ello, encontramos algunas experiencias de interés que, aunque muy relacionadas con el trabajo de contenidos históricos, se desarrollan a partir de referentes etnológicos. También los Gabinetes Pedagógicos y los servicios educativos de museos han diseñado algunos materiales en los que se acomete el trabajo con el patrimonio etnológico desde perspectivas didácticas, ante la relevancia educativa de estos contenidos para la identificación del alumnado con las características culturales de la sociedad en la que se desarrollan.

Como hemos visto, algunos museos han comprendido la importancia de desarrollar programas didácticos que favorezcan la interpretación significativa, por parte del alumnado, de los procesos sociales que exponen a través de elementos patrimoniales. A pesar de ello, una gran mayoría aún se mantiene reacio a desarrollar su potencialidad educativa, anclados en el pasado y centrados en posturas inmovilistas de carácter decimonónico, como muestrarios de objetos exóticos, antiguos y/o bellos, sin tener en cuenta las necesidades y expectativas de los diferentes tipos de visitantes (MARTÍN Y CUENCA, 2011).

Se debe tender a la mejora de la comprensión de los contenidos expuestos por los museos por parte de los estudiantes que los visitan, que en última instancia deben comprender, más allá de lo anecdótico, las formas de vida y las características de otras civilizaciones del pasado o del presente mediante el análisis del significado cultural de los objetos expuestos. Con esta intención, Sada (1998), establece una gradación entre las actividades que pueden realizarse en la visita a un museo en función del nivel de integración y participación del alumnado. Así, la visita guiada se encontraría en el nivel más básico de actuación de los alumnos, seguido por la visita apoyada en materiales didácticos y guías. En otro nivel sitúa la realización de fichas y materiales de trabajo por parte de los alumnos. El cuarto nivel se correspondería con el diseño de itinerarios que, desde una perspectiva más integral y abierta del patrimonio



Arriba. Actividad de trabajo con material preparado para el alumnado. Museo Marítim de Barcelona.
Fotografía: Myriam J. Martín.

y su enseñanza, incluyan junto a la visita al museo la aproximación a otras instituciones o hitos patrimoniales significativos del entorno. Finalmente considera la existencia de talleres de carácter práctico, investigativo, participativo, motivador y socialmente significativo, que permitan un aprendizaje de los referentes patrimoniales relevantes para las Ciencias Sociales.

García Blanco (1994) otorga una gran importancia a las visitas a museos, siempre que estén bien estructuradas, por la posibilidad de participación activa que puede concederse a los alumnos con este tipo de actividades. En este sentido, realiza una clasificación donde analiza las diferentes perspectivas que se siguen a la hora de diseñar los materiales didácticos elaborados por los museos, así como los objetivos que persiguen, determinando el tratamiento educativo de cada uno de estos materiales, independientemente de la modalidad de patrimonio a la que haga referencia. De esta forma, distingue entre aquellas publicaciones cuya finalidad es exclusivamente informar –a modo de guías–, sobre el contexto cultural de los objetos o sobre su interpretación, y el material curricular específico para alumnos, que debe favorecer el desarrollo de una didáctica que tenga como objetivo no sólo enseñar sino enseñar a aprender, de manera que el alumno se sienta autónomo para desarrollar su propio aprendizaje a través del planteamiento de interrogantes sobre lo que observa, estableciendo diferencias y semejanzas y elaborando síntesis que permitan la aproximación a posicionamientos críticos.

Dicho todo esto, no podemos obviar que los libros de texto siguen monopolizando en gran medida el trabajo de los contenidos en las aulas, por lo que la perspectiva de patrimonio que en ellos aparece es determinante en el desarrollo de las propuestas de educación patrimonial en el ámbito reglado. Así, las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años ponen de manifiesto cómo en estos materiales el tratamiento que recibe el patrimonio se encuentra sesgado, con un fuerte carácter disciplinar y un tratamiento de carácter anecdótico, como ilustración de los contenidos de las unidades, centrándose en los elementos patrimoniales mundialmente conocidos, (catalogados como patrimonio de la humanidad), y estableciéndose escasas relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales y las sociedades (ESTEPA *et alii*, 2011).



Arriba. Estudiantes en el Neues Museum de Berlín. Alemania. Fotografía: Antonio Sánchez-Barriga.

Conclusiones

Como se puede observar, no son muy abundantes las experiencias y materiales en los que se desarrollan propuestas de educación patrimonial con las características que hemos definido bajo premisas holísticas, simbólico-identitarias, transdisciplinarias y de carácter investigativo. Contrastando los aspectos teóricos tratados respecto a la educación patrimonial con las propuestas y experiencias que se desarrollan en el ámbito de la educación formal podemos plantearnos diversas cuestiones en este sentido:

- Si el patrimonio es tan motivador, ¿por qué suele ser tan aburrido para el alumnado?
- Si el patrimonio tiene tanto potencial educativo, ¿por qué se trabaja poco en las aulas?
- Si es tan atractivo, ¿por qué se mantiene tan poco contacto directo con él?
- Si hay que apropiárselo y establecer vínculos emocionales con él, ¿cómo hacerlo en el caso del documental o científico-tecnológico?
- Si en muchos casos se basa en tradiciones o costumbres muy antiguas, ¿cómo hacerlas compatibles con los hábitos y formas de vida de la sociedad actual?
- Si el patrimonio tiene un sentido social tan relevante, ¿cómo es que se está perdiendo y cómo no participa la ciudadanía en su defensa y conservación?

Según los estudios que se han realizado en este sentido (CUENCA, 2010), los obstáculos que impiden un desarrollo educativo en este sentido pueden sintetizarse en tres aspectos: problemas de carácter conceptual, metodológico y teleológico. La mayoría de los obstáculos radican en las concepciones que se transmiten a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto al concepto de patrimonio y de su enseñanza, dominado por visiones muy disciplinares, académicas, alejadas de los intereses del alumnado, poco motivadoras y memorísticas. Por otro lado, el uso educativo del patrimonio conlleva de forma intrínseca algunos problemas que deben afrontarse para el desarrollo de propuestas didácticas coherentes y significativas. Entre ellos podemos citar los referidos a la contextualización temporal, espacial y funcional, la conservación o la abstracción de los elementos patrimoniales. No podemos obviar tampoco la importancia que tiene el sentido y finalidad que se le otorga a la educación patrimonial. Si



Arriba. Niños realizando actividades didácticas en el Neues Museum de Berlín. Alemania. Fotografía: Paloma Ballesteros.

lo más habitual es trabajar con el patrimonio como un recurso educativo o ilustraciones de apoyo para la comprensión de otros contenidos sociohistóricos, hay que valorar el sentido didáctico del patrimonio también como objetivo y contenido propio para la enseñanza de las Ciencias Sociales. A partir de aquí, la educación patrimonial se articularía como nexo de conexión para propuestas relacionadas con la formación de la ciudadanía, la educación ambiental y la alfabetización científica.

En parte, los obstáculos que aquí se ponen de manifiesto tienen su origen en la propia formación inicial del profesorado, que no aborda por lo general el patrimonio como un referente clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de sus programas universitarios, manteniéndose un vacío respecto al aprovechamiento educativo de unos referentes didácticos que podrían facilitar y estructurar desde otra perspectiva la formación en el ámbito sociohistórico y natural.

Bibliografía

ALDEROQUI, S. y VILLA, A.B. (2002): "La ciudad como construcción social: una propuesta de enseñanza para el segundo ciclo". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32: 107-124.

ÁLVAREZ ARECES, M.A. (2005): *Didáctica e interpretación del patrimonio industrial*, Centro de Iniciativas Culturales y Estudios Económicos y Sociales, Gijón.

ASENSIO, M.; POL, E. y SÁNCHEZ, E. (1998): *El aprendizaje del conocimiento artístico*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

ÁVILA, R.M. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Díada, Sevilla.

BOJ, I. y CAMPINS LL. (1998): "Procediments i recursos didàctics aplicats a l'ensenyament de la història", *II Jornades d'Arqueologia i pedagogia*, Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona: 69-75.

CALAF, R. (2000): "Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 26: 85-101.

CALAF, R. y FONTAL, O. (2010): *Cómo enseñar arte en la escuela*, Síntesis, Madrid.

- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 2, *El poder de la identidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTIÑEIRA, R. y VALLS, G. (1998): "Estudi d'un poblat prehistòric mitjançant les matemàtiques", *II Jornades d'Arqueologia i pedagogia*, Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona: 119-126.
- CUENCA, J. M. (2003): "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2: 37-45.
- CUENCA, J. M. (2010): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, Universidad de Huelva, Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> [12.II.2011].
- CUENCA, J. M. y MARTÍN, M. J. (2009): "La Ciudad Actual a Través de la Ciudad Histórica", *Cuadernos de Pedagogía*, 394: 67-69.
- CUENCA, J. M. y TRAVÉ, G. (1999): "Cambio y continuidad: de al-Ándalus a nuestros días", en Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos*, Praxis, 348, Barcelona: 149-216.
- DOMINGUES, A. (2000): "¿Qué está cambiando en la museología industrial?", *Ábaco*, 23: 119-123.
- ESTEPA, J. (1993): *Aprender con el Archivo*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- ESTEPA, J. (2004): "El patrimonio documental y los archivos como recursos en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en Rey, R. (dir.) *Aprender y enseñar con el archivo*, Diputación Provincial de Huelva, Huelva: 33-45.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (1998): "La enseñanza de valores a través del patrimonio", en AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*, Universidad de Lleida, Lleida: 327-336.
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ, R. (2005): "Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales", *Investigación en la escuela*, 56: 19-26.
- ESTEPA, J. y otros (2011): "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas", *Revista de Educación*, 355. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/355_037.pdf [10.I.2011].
- GARCÍA BLANCO, A. (1994): *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- GONZÁLEZ MARCÉN, P. y otros (1998): "La recerca a l'abast: l'experiència del Parc arqueològic del patronat Flor de Maig", en González, P. (ed.) *II seminari. Arqueologia i ensenyament*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona: 65-84.
- HOLGADO, M. L. y otros (coord.) (1997): *Talleres de patrimonio andaluz. El patrimonio tecnológico de Andalucía*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- ITURRATE, G. y otros (1996): *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats*, Graó, Barcelona.
- JIMÉNEZ PÉREZ, R. y WAMBA, A. M. (2002): "La formación inicial del profesorado de Educación Primaria a través del proyecto Maimónides", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2). <http://www.saum.uvigo.es/reec> [15-III-2011].
- LOZANO, F. y otros (1996): *El Archivo. Un centro vivo y abierto a la actividad escolar. Propuesta didáctica*, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Toledo.
- LUQUE, M. (2001): "Prohibido no tocar", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29: 37-44.
- MARTÍN CÁCERES, M. J. y CUENCA, J. M. (2011): "La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores", *Revista de Psicodidáctica*, 16:1: 99-122.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, U. (2000): "Los archivos en la enseñanza de la historia", *Aula. Historia Social*, 5: 88-94.
- MERCHÁN, F. J. (1993): "Propuestas sobre el diseño de unidades didácticas: Técnica y Progreso en el siglo XX", *Investigación en la escuela*, 21: 74-89.
- PÉREZ, C. y otros (1998): *Centros de ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje*, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- SADA, P. (1998): "Arqueologia, museus i escoles: experiències, propostes i perspectives", *II Jornades d'Arqueologia i pedagogia*, Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona: 97-107.
- SANTACANA, J. (2002): "La investigación en archivo: pautas y propuestas para la escuela secundaria", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34: 7-20.
- SANTACANA, J. (2008): "La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57: 7-16.
- SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F. X. (1999): *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*, Milenio, Lleida.
- SANZ, M. y SOBRINO, J. (1998): *Patrimonio Industrial y Obra Pública como recurso didáctico. Los Puertos*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- TREPAT, C. A. (2006): "El aprendizaje en los museos de arte. Algunas propuestas", *Aula de Innovación Educativa*, 148: 28-34.
- TRIBÓ, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, Horsori, Barcelona.
- WAMBA, A. y JIMÉNEZ, R. (1996): "Un programa para una mejor comprensión de la ciencia: el Programa Maimónides", *Acento Andaluz. Revista de Educación*, 0: 33-36.



Arriba. Grupo visitando la Sagrada Familia de Barcelona. Acuarela: Jesús Herrero.