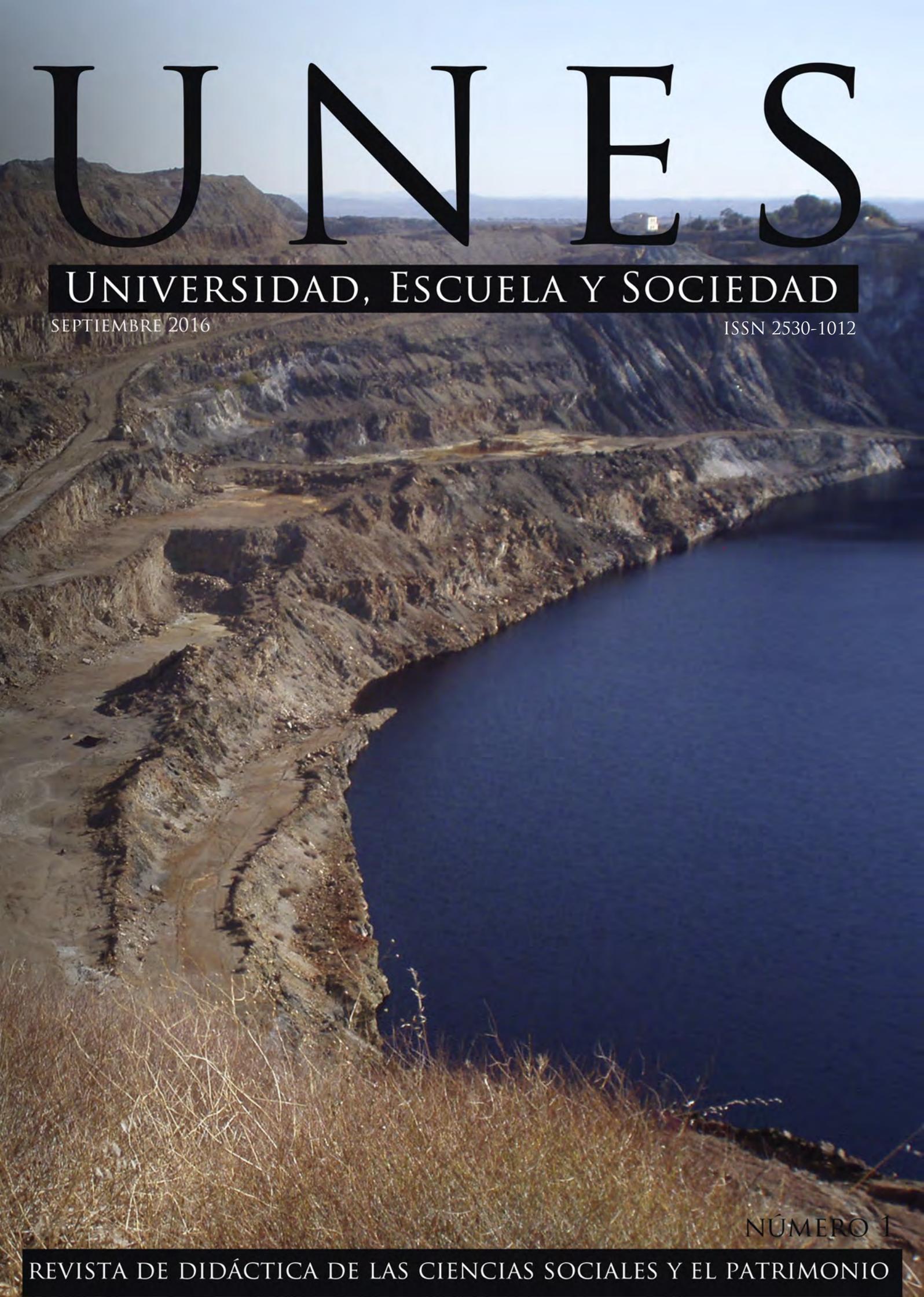


UNES



UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2016

ISSN 2530-1012

NÚMERO 1

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Editoras Jefe

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
Universidad de Granada

Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Secretario

Antonio TUDELA SANCHO
Universidad de Granada

Secretaría Técnica

Mateo ARIAS ROMERO
Universidad de Granada

Carolina ALEGRE BENÍTEZ
Universidad de Granada

Raffaele BIASCO
Universidad de Granada

Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Granada

Yolanda GUASCH MARÍ
Universidad de Granada

Consejo de Redacción

Marta ARRIOLA RODRÍGUEZ
Museo de Navarra

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN
Universidad de Granada

Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Málaga

Antonia GARCÍA LUQUE
Universidad de Jaén

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS
Universidad de Granada

Andrés PALMA VALENZUELA
Universidad de Granada

María VILLALBA SALVADOR
Universidad Autónoma de Madrid

Consejo Asesor Nacional

Juana ANADÓN BENEDITO
Universidad Complutense de Madrid

Rosa María ÁVILA RUIZ
Universidad de Sevilla

José Manuel BAENA GALLÉ
I.E.S. "Juan Ignacio Luca de Tena". Sevilla

Consuelo DÍAZ BEDMAR
Universidad de Jaén

Olaia FONTAL MERILLAS
Universidad de Valladolid

Ramón GALINDO MORALES
Universidad de Granada

Antonio Luis GARCÍA RUIZ
Universidad de Granada

Lourdes GUTIÉRREZ CARRILLO
Universidad de Granada

María GUZMÁN PÉREZ
Universidad de Granada

Ángel LICERAS RUIZ
Universidad de Granada

Ramón LÓPEZ FACAL
Universidad de Santiago de Compostela

Rafael LÓPEZ GUZMÁN
Universidad de Granada

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

Joan PAGÉS BLANCH
Universidad Autónoma de Barcelona

Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Joaquín PRATS CUEVAS
Universidad de Barcelona

Matilde PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

José Luis DE LOS REYES LEOZ
Universidad Autónoma de Madrid

María Pilar RIVERO GRACIA
Universidad de Zaragoza

Inmaculada RODRÍGUEZ MOYA
Universitat Jaume I. Castellón

Rafael Ramón VALLS MONTES
Universidad de Valencia

Francisco VALVERDE FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

Consejo Asesor Internacional

Olga ACOSTA LUNA
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

Jose Roberto ÁLVAREZ MUNERA
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Esther BAHAT
Universidad de Haifa, Israel

Beatrice BORGHI
Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

Sergio CÁCERES
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Maritza CASTRO TAVARA
Universidad del Altiplano, Puno, Perú

Megan HADDOCK
Johns Hopkins University, Baltimore, Estados Unidos

María HELENA DAMIÃO
Universidad de Coimbra, Portugal

Graça FILIPE
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Silvia GUETTA
Universidad de Florencia, Italia

Amira JURI
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Ewa KUBIAK
Universidad de Lodz, Polonia

Marisa MESINA POLANCO
Universidad de Colima, México

María Cristina MIRANDA ÁLVAREZ
Universidad Veracruzana, Veracruz, México

María del Pilar LÓPEZ PÉREZ
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Adailson JOSÉ RUI
Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Alejandro RUIDREJO
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Adriana VIDOTTE
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Equipo de Traducción

María PERÍS TORRES (coordinación)

Rocío ESPAÑA (revisión)

Diseño

José Luis ANGUITA YANGUAS | www.inpulse.pro

Maquetación

Virginia VÍLCHEZ LOMAS | virginiavl@afootes

ARTÍCULOS

6 PATRIMONIO Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA. DESEOS Y REALIDADES
José Manuel BAENA GALLÉ

22 ESCUELA, PATRIMONIO Y SOCIEDAD. LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO
José María CUENCA LÓPEZ

42 EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA. NOTAS QUE RESALTAN SUS VALORES PATRIMONIALES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA GEOGRAFÍA
Antonio GÓMEZ ORTIZ y Marc OLIVA FRANGANILLO

64 LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS. UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES
José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ y Carmen OLIVEROS ORTUÑO

80 MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE COMPARTIDO
José Luis DE LOS REYES LEOZ

98 EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ y Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

INNOVACIÓN DOCENTE

120 DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO: CONJUNTO ARQUEOLÓGICO DÓLMENES DE ANTEQUERA
Daniel CAMUÑAS GARCÍA

ENTREVISTA

130 OLAIA FONTAL MERILLAS
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ

RESEÑAS

136 *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. FUNDAMENTOS, CONTEXTOS Y PROPUESTAS.*
 ANGEL LICERAS RUIZ Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ
Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ

140 *EL MALESTAR EN LA CULTURA PATRIMONIAL. LA OTRA MEMORIA GLOBAL.*
 JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD
Antonio TUDELA SANCHO



ARTÍCULOS

- 6** CULTURAL HERITAGE AND COMPULSORY EDUCATION. WISHES AND FACTS
José Manuel BAENA GALLÉ
- 22** SCHOOL, HERITAGE AND SOCIETY. HERITAGE SOCIALIZATION
José María CUENCA LÓPEZ
- 42** THE LANDSCAPE OF PEAKS OF SIERRA NEVADA.
 NOTES HIGHLIGHTING ITS HERITAGE VALUES AND DIDACTIC PROJECTION GEOGRAPHY
Antonio GÓMEZ ORTIZ y Marc OLIVA FRANGANILLO
- 64** THE TEACHING OF HERITAGE IN THE CLASSROOMS. AN ANALYSIS OF TEACHING PRACTICES
José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ y Carmen OLIVEROS ORTUÑO
- 80** MUSEUMS AND SCHOOLS: SHARED LEARNING ENVIRONMENTS
José Luis DE LOS REYES LEOZ
- 98** GEOGRAPHICAL STUDY POPULATION IN PRIMARY EDUCATION
Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ y Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

TEACHING INNOVATION

- 120** DESIGN OF AN EDUCATIONAL TOOL FOR HERITAGE LEARNING:
 THE ARCHAEOLOGICAL ENSEMBLE OF THE ANTEQUERA DOLMENS.
Daniel CAMUÑAS GARCÍA

INTERVIEW

- 130** OLAIA FONTAL MERILLAS
María de la Encarnación CAMBIL y Guadalupe ROMERO

REVIEWS

- 136** *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. FUNDAMENTOS, CONTEXTOS Y PROPUESTAS.*
 ÁNGEL LICERAS RUIZ Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ
Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ
- 140** *EL MALESTAR EN LA CULTURA PATRIMONIAL. LA OTRA MEMORIA GLOBAL.*
 JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD
Antonio TUDELA SANCHO



ARTÍCULOS

UNNES

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA. DESEOS Y REALIDADES CULTURAL HERITAGE AND COMPULSORY EDUCATION. WISHES AND FACTS

José Manuel BAENA GALLÉ

Resumen

Los estados planifican la formación de sus ciudadanos para su plena participación social y por ello la Educación está muy determinada por la legislación. La necesidad didáctica de trabajar el Patrimonio muestra un divorcio entre las áreas educativas formales, no formales e informales. Soluciones son abrir vías de diálogo entre los ámbitos de enseñanza patrimonial, potenciar la cultura de trabajo colaborativa en los centros educativos y la formación del profesorado.

Palabras clave

Educación Formal, Educación Obligatoria, Patrimonio Cultural.

Abstract

Governments plan their citizens' education to fully boost their social participation. That is the reason why Education is fixed by legislation. The didactic need of working on our heritage indicates a divorce among formal, non formal and informal educational areas. Opening new ways of dialogue among different spheres of heritage teaching could be a solution; another one, would be to increase the culture of cooperative learning in schools, as well as promoting specific training for teachers.

Keywords

Compulsory Education, Cultural Heritage, Formal Education.

José Manuel BAENA GALLÉ (I.E.S. Luca de Tena, Sevilla, España), Doctor en Historia del Arte y licenciado en Antropología Social y Cultural, trabaja como profesor de Educación Secundaria (Ciencias Sociales) y ha ocupado diversos cargos directivos en I.E.S. y puestos en la Administración Educativa. Posee diversas publicaciones sobre arte sevillano, fiestas del Barroco y las relaciones entre educación y patrimonio.

Recepción: 20/IV/2016

Revisión: 10/V/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA. DESEOS Y REALIDADES

CULTURAL HERITAGE AND COMPULSORY EDUCATION.
WISHES AND FACTS

“La educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia” (Jacques Delors)

Una de las funciones fundamentales desde el punto de vista de los estados contemporáneos es planificar y organizar la formación de los ciudadanos para lograr su plena integración y participación social. En el caso de los estados democráticos de la Unión Europea esta tarea se lleva a cabo por medio de los sistemas formales de educación. En concreto en España el sistema educativo plantea una enseñanza obligatoria hasta los 16 años organizada en dos etapas, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y etapas postobligatorias como el Bachillerato o la Formación Profesional. En esas etapas los procesos de enseñanza-aprendizaje están muy determinados por las disposiciones legales emanadas de las autoridades estatales y de las comunidades autónomas, estableciendo el marco en el que hay que trabajar en la educación formal para el desarrollo de los diferentes currículos oficiales.

Habitualmente se plantea que la escuela y el sistema educativo en su conjunto deben tener un papel activo en la sociedad aunque se podría reflexionar sobre si ese papel debe servir para transformar el funcionamiento general de la sociedad o para adaptar y permitir a los futuros ciudadanos su participación activa en ella. Como afirmaba Jacques Delors hace unos años el mundo se encuentra en un momento de desilusión del progreso en el plano económico y social aunque observaba que la disyuntiva que se debe plantear ante esto “El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida de la comunidad” (Delors, 1996: 16).

En ese ámbito es en el que hay que tratar la enseñanza del patrimonio. Desde la Educación Obligatoria hay un imperativo legal y una necesidad didáctica y pedagógica de trabajar el Patrimonio Cultural dado los valores educativos que éste presenta y como, a su vez, permite y ayuda a alcanzar la adquisición de las competencias básicas que todo ciudadano europeo debe poseer al finalizar sus estudios obligatorios.

Por ello se debe reflexionar y valorar cómo tienen, o al menos cómo pueden, intervenir los

agentes educativos en este elemento de cohesión social tan trascendental como es el patrimonio cultural. En líneas generales habría que señalar que el Sistema Educativo tiene dos funciones en este sentido. La primera de ellas es el de la propia defensa de los elementos que conforman el acervo patrimonial, tanto material como inmaterial, ya que la escuela puede jugar un papel activo al permitir acercarse a los niños y jóvenes a un conocimiento profundo y serio del mismo. Es decir, como se suele afirmar hay que conocer para proteger, proteger para conservar y conservar para difundir.

El segundo de los papeles fundamentales que puede jugar el patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje es constituirse en eje del mismo, en el protagonista a través del cual se pueda desarrollar un proceso educativo donde se alcancen los diversos objetivos planteados y la consecución de las competencias básicas, necesarias para el funcionamiento activo de la ciudadanía. Como afirma Delors (1996: 16, 18) el problema a la hora de atender las cuestiones educativas consiste en superar una serie de tensiones o dicotomías que afectan a todo el proceso de aprendizaje y que en el caso del patrimonio cultural se podrían remarcar las que se refieren a:

- La tensión entre lo mundial y lo local.
- La tensión entre lo universal y lo singular.
- La tensión entre tradición y modernidad.
- La tensión entre lo espiritual y lo material.

En resumen, como ya se decía en el Informe a la Unesco de 1996, los cuatro pilares de la

educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás y aprender a ser (Delors, 1996). Y en este sentido patrimonio cultural y escuela son dos ejes fundamentales que necesariamente deben estar interrelacionados. En estas líneas se pretende profundizar en estos aspectos concretándolos en el sistema educativo andaluz observando tanto sus elementos de fortaleza como los problemas y carencias que se pueden advertir en él o en su entorno.

1. CONCEPTO DE PATRIMONIO CULTURAL Y MARCO LEGAL

Existen múltiples definiciones sobre lo qué debe considerarse patrimonio cultural. Desde un punto de vista educativo en los niveles de escolarización obligatoria esta definición debe tener un carácter holístico que abarque el máximo de aspectos posibles porque en estas edades es compleja la diferenciación de los elementos específicos que componen el patrimonio cultural. Es decir, se debe tender más a lo general que a la especialización.

El Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico afirma que el concepto de patrimonio cultural es subjetivo y dinámico ya que va cambiando en relación a los valores que cada sociedad en un momento histórico concreto considera fundamentales¹. En ese sentido es útil la definición elaborada por la Conferencia Mundial de la Unesco de México en 1982 (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, 1982: 3) que afirma que *“El Patrimonio Cultural de un pueblo*

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA. DESEOS Y REALIDADES

José Manuel BAENA GALLÉ

comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas". Concretando en Andalucía, el artículo 2 de la Ley 14/2007 de Patrimonio Histórico establece que el Patrimonio Histórico Andaluz se compone *"de todos los bienes de la cultura, materiales e inmateriales, en cuanto se encuentren en Andalucía y revelen un interés artístico, histórico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o industrial para la Comunidad Autónoma, incluidas las particularidades lingüísticas"*.

De todo ello se pueden extraer una serie de ideas interesantes para la labor educativa. La primera de ellas es el carácter inclusivo de estas definiciones observando que el patrimonio cultural se compone de los elementos que han legado las generaciones anteriores y que conforman nuestra herencia colectiva, son elementos que perduran en el tiempo y conllevan una fuerte carga simbólica que permiten señalar los marcadores de identidad colectivos y que por lo tanto es necesario conocer, conservar y transmitir.

Con respecto al marco legal general que obliga a trabajar la protección y la difusión del patrimonio cultural en el sistema educativo tendría que recordarse al menos lo que establece el artículo 46 de la Constitución Española de 1978 cuando

afirma que *"los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y titularidad"*. En el mismo sentido se orienta el Estatuto de Autonomía para Andalucía cuando establece como uno de los objetivos básicos de la Comunidad Autónoma el *"afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico"*². Asimismo, se establece como derechos en Andalucía el acceso a la cultura y al disfrute de los bienes patrimoniales, artísticos y paisajísticos³, el deber de cuidar y proteger el patrimonio público, especialmente el de carácter histórico-artístico y natural⁴, o el establecimiento de que entre los principios rectores de las políticas públicas deben establecerse el libre acceso de todas las personas a la cultura y el respeto a la diversidad cultural y la conservación y puesta en valor del patrimonio cultural, histórico y artístico⁵. En resumen existen dos principios básicos que marcan el carácter democrático de la intervención en el patrimonio cultural, que son, posibilitar y facilitar el acceso de la ciudadanía a la cultura y fomentar y potenciar los instrumentos de protección activa del mismo.

2. EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Con respecto a estas cuestiones sobre el patrimonio, es necesario definir el papel de la escuela y como cumplir la función que la sociedad le

encarga. El patrimonio está muy presente en el currículo escolar desde hace tiempo y como ejemplo se puede ver que en la estructuración de los programas educativos se contempla el trabajo con los elementos patrimoniales en gran número de las áreas de enseñanza⁶. Para ello el actual sistema educativo español se encuentra regulado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.) y en ella, continuando con lo ya dispuesto en la anterior Ley Orgánica de Educación de 2006 (L.O.E.), se orientan una serie de cuestiones que van a servir para ir concretando el marco legal de actuación en este tema⁷. La LOMCE en su preámbulo establece una serie de pautas que pueden ayudar a interpretar el espíritu que subyace sobre el patrimonio cultural en la legislación educativa. Así, se podrían señalar algunos ejemplos como la afirmación de que *“La educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social”* y que además debe lograr *“La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación”*. Asimismo, redonda en la importancia de la educación para la mecánica de la sociedad y su papel cultural cuando afirma que *“Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad”*. Por ello concluye que *“Se hace necesario generar la convicción de que el sistema educativo... reconoce especialmente*

su contribución a la mejora del entorno” por lo que *“el fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español... la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”*⁸.

Esta ley y la normativa que la desarrolla establecen una estructura del sistema organizada por etapas no obligatorias y obligatorias⁹. Analizaremos someramente cómo atiende cada una de estas etapas los aspectos patrimoniales. La primera de ellas es la Educación Infantil (no obligatoria) que alcanza las edades de 0 a 6 años y tiene como objetivo observar y explorar el entorno del alumnado familiar, natural y social que se trabaja a través del área de Conocimiento del entorno y en los bloques de contenidos de Medio físico: elementos, relaciones y medida; Acercamiento a la naturaleza; y Cultura y vida en sociedad.

La enseñanza básica es obligatoria y gratuita y se desarrolla entre los 6 y los 16 años de edad comprendiendo las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria. La LOMCE diferencia en estas etapas entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. En relación a la formación patrimonial y con respecto a la educación primaria se deben señalar los siguientes objetivos que disponen el *“Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la*

José Manuel BAENA GALLÉ

*Cultura*¹⁰ y *“Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”*¹¹. Como asignaturas destacables en esta cuestión se pueden señalar las troncales de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura y las específicas de Educación Física, Religión o Valores sociales y cívicos y Educación Artística.

Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria se continúa con el sistema organizativo anterior y se programan cuatro cursos perfilando como un objetivo más específico de la etapa el que plantea *“conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”*¹². Las asignaturas en las que se pueden trabajar los aspectos patrimoniales serían, entre otras, las troncales de Biología y Geología, Física y Química, Lengua Castellana y Literatura o Geografía e Historia y las específicas de Educación Física, Religión o Valores Éticos, Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Música.

3. ESCUELA Y PATRIMONIO CULTURAL

El patrimonio cultural e histórico tiene unas virtualidades fundamentales que pueden ayudar a los procesos educativos en general. Ya ha sido señalada la función socializadora del patrimonio porque éste no debe sólo transmitir información o mensajes sino que debe potenciar su función de comunicación, teniendo en cuenta que

es a partir de un acto voluntario y consciente desde donde se puede comenzar para convertir a los entes patrimoniales en socios educativos, entre cuyas funciones sea vital la labor de enseñanza¹³. El centro educativo es un lugar idóneo para iniciar la formación ciudadana en el aprecio del patrimonio cultural ya que es el espacio donde se inicia la socialización y la formación en actitudes de respeto y tolerancia de la futura ciudadanía. Por ello es necesario reflexionar por qué hace falta formar en aspectos patrimoniales observando varias cuestiones que aconsejan incidir en ello. La primera porque se ayuda a formar ciudadanos que participan activamente en su sociedad, además sitúa al alumnado social y culturalmente en relación a su entorno y también, en tercer lugar, porque permite la creación de actitudes críticas sobre la historia (pasado y presente). Y sobre todo porque dota al alumnado de instrumentos con los que poder actuar en su vida presente y futura como son el conocimiento activo de nuevos elementos para el ocio, una participación activa en la defensa y denuncia de su acervo cultural y finalmente, educa en valores fomentando los marcadores de identidad cultural y el conocimiento y respeto de otras realidades dentro de un proceso de interculturalidad.

También es necesario observar que elementos curriculares educativos puede aportar el patrimonio al proceso de aprendizaje. En ese sentido ya Ruiz García y Ruiz Pérez (2002) expusieron que existen tres ejes educativos que justifican el uso del patrimonio como elemento escolar. Estos ejes serían:

- Conceptual: al que se le dota de un valor histórico y que está formado por los restos materiales tangibles, siendo una fuente de información próxima.
- Procedimientos y estrategias: dotado de un valor didáctico ya que permite la motivación, su integración en el currículo y suscita aprendizajes significativos.
- Actitudes: dotado de valor educativo porque permite conocer el legado cultural fomentando actitudes de disfrute, conservación y defensa.

Evidentemente todo lo anterior exige cambios en los procesos de enseñanza, tanto a nivel metodológico como formativo. En ese sentido es necesaria una transformación en el tipo de materiales usados en el aula que permitan y aproximen al alumnado a la resolución de problemas concretos. Para ello es fundamental el contacto directo con el ente patrimonial intentado dotarlo de unos valores afectivos y empáticos que hagan que el alumnado lo sienta como parte de sí mismo y vea la necesidad de ampliar su conocimiento y por lo tanto se preocupe de su defensa y protección.

Por todo ello hace falta repensar el papel de la escuela y de su forma de acceso a la cultura. Ya ha sido señalado que no es procedente seguir planteando que la escuela sea la única vía de acceso a la cultura y que por lo tanto es necesario ir buscando otras alternativas (Darras, 2008: 129). Se tiene que valorar el papel del sistema educativo y de la educación en general como instrumento para dotar al ciudadano de los elementos necesarios que le permitan poder construir

de forma autónoma su saber y sus conocimientos. Para ello Fontal (2008:51), siguiendo a Coombs, ha planteado un triple ámbito de conocimiento organizado en el formal, el no formal y el informal. Cada uno de ellos posee escenarios de aprendizaje diferentes y generalmente están inconexos entre sí. Es evidente que junto a la escuela existen ámbitos de aprendizaje tan importantes como ella y que poseen una capacidad de formación, al menos, tan importante como la educación formal escolar. Se trata de instituciones culturales como museos o colecciones pero también de exposiciones temporales, organizaciones urbanas o incluso medios de comunicación e Internet (Fontal, 2008: 53). La cuestión es que hay que buscar la relación entre todos estos escenarios para lograr un aprendizaje útil y significativo.

De esa forma se ha de plantear como se relacionan en estos ámbitos los elementos educativos y su actitud ante el patrimonio. Es evidente que el papel que juega el profesorado es esencial pero ese papel no difiere porque se trate de actuar ante el patrimonio cultural sino que dependerá de la postura didáctica y pedagógica de cada docente para definir la relación entre el proceso de enseñanza y el patrimonio cultural. Evidentemente dependiendo de la técnica y la forma de trabajar del profesorado así será su relación con el patrimonio y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen se podría hablar de dos tendencias educativas que serían la tradicional o transmisiva y la significativa. De esa forma se han señalado tres papeles, aunque referidos al método concreto del itinerario didác-

José Manuel BAENA GALLÉ

tico, que puede asumir el profesorado ante el patrimonio (Ruiz García y Ruiz Pérez, 2002: 166):

- Turístico: que plantea la aproximación al patrimonio sin objetivos definidos y como una simple visita sin trascendencia educativa previa o posterior.
- De refuerzo de los contenidos teóricos: con objetivos muy concretos, definidos y amplios y que están clara e íntimamente relacionados con el trabajo del aula.
- Visita-Descubrimiento: donde la relación del proceso de aprendizaje y el patrimonio se organiza en torno a objetivos muy definidos planteando claramente las intenciones y los elementos a alcanzar por el alumnado.

4. DESEOS Y REALIDADES: OTRA VISIÓN DEL PATRIMONIO EN LA ESCUELA

La realidad de la Educación en el Patrimonio o con el Patrimonio refleja múltiples facetas en la actualidad educativa en España y Andalucía hoy en día. En esa realidad existen cuestiones que suman positivamente y otras que restan al esfuerzo colectivo. La primera de las realidades positivas que hay que observar es el propio funcionamiento de los centros educativos que trabajan con el patrimonio. Existen múltiples ejemplos de cómo maestros y profesores usan el patrimonio cultural para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con su alumnado. Uno de los grandes problemas existentes en este ámbito es la falta de una memoria escrita sobre las actuaciones que se llevan a cabo diariamente

y que imposibilita en gran medida tomar conciencia de la importancia de la misma. También merece destacar el trabajo que están realizando muchos departamentos universitarios en España hoy en día para el fomento de la investigación y la puesta en valor de las enseñanzas patrimoniales¹⁴. En ese sentido existen actuaciones que ayudan a clarificar el panorama y a dar a conocer algunas de las acciones concretas que se llevan a cabo, como es el caso del Observatorio de Educación Patrimonial en España en cuya página web se pueden consultar gran número de datos e información que van desde las propias tipologías de actividades con respecto al patrimonio hasta los diversos modelos de intervención que han identificado¹⁵.

Otra de las realidades positivas sería el recientemente aprobado en abril de 2013, Plan Nacional de Educación y Patrimonio que establece como objetivos, entre otros, la definición de bases teóricas y criterios sobre la educación patrimonial, el fomento de la investigación en estas cuestiones o la implementación de la normativa educativa para la inserción curricular de los contenidos relacionados con la el patrimonio cultural para su preservación, valoración y disfrute público¹⁶. Uno de los elementos más interesantes que plantea es la búsqueda de instrumentos de coordinación para garantizar la colaboración entre los educadores y los gestores de patrimonio cultural que es una de las áreas con mayores carencias que existe en este tema.

Por último, señalar actuaciones que parten del profesorado aunque salen del ámbito de la

escuela propiamente dicho y que tienen su incidencia en la educación patrimonial como son los centros específicos de formación y puesta en valor de los entes patrimoniales, con una especial referencia a los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes en Andalucía que desde 1986 están trabajando en este sentido. Y finalmente, a las asociaciones de voluntariado que en gran medida llevadas a cabo por profesores están haciendo una gran labor de defensa de bienes concretos hasta de difusión y puesta en valor de los mismos entre la población en general.

Con respecto a los problemas existentes en las enseñanzas patrimoniales ya Rickenmann (2008: 167) se ha planteado cuales son al preguntarse “¿Cómo se relacionan las políticas culturales de nuestras sociedades con el proyecto escolar del desarrollo de los infantes?”. Se podrían agrupar en tres grandes ámbitos relacionados con el currículo escolar, el profesorado y el alumnado. En relación a los elementos curriculares existen una serie de cuestiones que afectan seriamente a las enseñanzas de forma general pero que a su vez impiden la formación en aspectos patrimoniales del alumnado. Aunque, como ya ha señalado Fontal (2013: 25), el currículo es suficiente para trabajar el patrimonio y éste parece estar bien tratado en los programas oficiales, es cierto que hay que destacar cuestiones como la rigidez existente en los contenidos de las materias de cada curso en los que se tiende —a veces no tanto por imposición normativa sino debido a la práctica docente— a primar lo conceptual sobre otros aspectos más procedimentales o simplemente actitudinales¹⁷. A ello se suma la estricta

separación en áreas de conocimiento y contenido existente en nuestra enseñanza formal que llega a ser muy escrupulosa en los últimos cursos de secundaria. También se podría señalar la rigidez de funcionamiento del sistema lo cual abarca desde el horario y tiempo dedicado a cada materia a la imposibilidad de transferencia curricular entre ellas. Y por último, aspectos tan básicos pero fundamentales como son las cuestiones ordinarias tanto de infraestructuras como organizativas, la existencia o no de instalaciones adecuadas en el centro educativo o el número de alumnos por aula, lo cual afecta íntimamente a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁸.

En relación al profesorado, hay que destacar algunos aspectos que afectan a las enseñanzas patrimoniales. En primer lugar, la formación del profesorado. Hablamos de especialistas en diversas áreas de conocimiento aunque escasamente formados para la utilización del patrimonio como elemento educativo. A ello hay que añadirle, como ya se ha apuntado, la rigidez en la estructura organizativa de cada una de las áreas que difícilmente trabajan y analizan los elementos comunes que facilitarían el aprendizaje. Finalmente, también haciendo un mero análisis de la oferta formativa de las diversas administraciones educativas se observa una ausencia casi total de propuestas de formación en este sentido.

A eso hay que sumarle el escaso papel atribuido al profesorado ante el patrimonio y las instituciones que lo gestionan. Así Rickenmann (2008: 168) señala que “una gran mayoría de los usuarios

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA. DESEOS Y REALIDADES

José Manuel BAENA GALLÉ

de estos programas de “educación cultural” son los alumnos del sistema educativo formal y, paradójicamente, los modelos de intervención están basados en las mediaciones educativas informales destinadas al público en general. Uno de los síntomas frecuentes de esta situación es que la visita al museo o la asistencia a un concierto no pasa de ser una actividad ad hoc en el programa de enseñanza de los docentes que participan. Uno de los grandes ignorados por estas políticas ha sido el docente, cuyo rol se limita, frecuentemente, a ser quien acompaña a los alumnos”. Y ahí se encuentra uno de los grandes problemas de la enseñanza patrimonial, el divorcio entre las instituciones y administraciones culturales y los centros escolares que al final se convierten en meros usuarios olvidándose que el alumnado debe ser el centro y el eje de todo el proceso formativo. La sensación del profesorado en muchos casos a la hora de trabajar el patrimonio es la de ser un invitado de piedra o, en el mejor de los casos, un mero vigilante y acompañante de unos menores. Se está olvidando un principio fundamental que es que para que la visita escolar a un lugar patrimonial o el acercamiento a los elementos históricos y culturales sea fructífera debe ser trabajada en el aula. Se olvida por muchas de las instituciones culturales que el verdadero lugar de aprendizaje formal es el aula y que para que se puedan aprovechar todos los recursos que ofrece el patrimonio hay que contar, dándole un protagonismo esencial, con el profesorado.

Asimismo, el profesorado se encuentra con otros problemas que le impiden trabajar con y por el patrimonio. Problemas burocráticos de los cen-

tros educativos, por ejemplo, las autorizaciones de los padres y tutores para la salida de menores del centro, la responsabilidad civil del profesorado o las simples cuestiones económicas que afectan a una visita escolar —transporte, entradas, etc. Pero también existen los impedimentos por parte de las instituciones culturales cuando limitan el número de visitantes —olvidando que un grupo escolar puede tener más o menos alumnos que lo que ellos consideran idóneo— o plantean visitas organizadas para el público en general y no imbrican sus contenidos con los currículos escolares.

Finalmente, existen problemas asociados al alumnado. No se puede olvidar que en los procesos de enseñanza éste es el protagonista fundamental de toda actuación por lo que todo aquello que se organice sin pensar en sus intereses y necesidades está condenado al mayor de los fracasos. Así, el gran problema de las enseñanzas patrimoniales con respecto al alumnado es la lejanía —al menos aparente— y la distancia a la que se encuentra el patrimonio cultural de sus propios intereses por lo que hay que ir buscando puntos de conexión que hagan llegar al alumnado a su aprecio y al interés por su conocimiento. Pero a esto hay que sumarle desde la educación formal el gran número de materias curriculares y, una vez más, la rigidez de los horarios que impiden organizar el aprendizaje de otra forma. Aunque no hay que culpar sólo a las instituciones educativas de estas cuestiones ya que, por ejemplo, la rigidez de horarios afecta tanto al tiempo de aprendizaje formal —escuela— como el informal —actividades extraescolares voluntarias—.

5. ¿QUÉ HACER PARA TRABAJAR EN LA ESCUELA EL PATRIMONIO CULTURAL?

Evidentemente para lograr utilizar el patrimonio como elemento educativo hay que replantear la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje exigiendo una nueva forma de trabajar para todos los agentes participantes en esta cuestión, tanto profesorado como alumnado o padres e instituciones educativas y culturales. Y ahí radica uno de los problemas pues siempre existen resistencias al cambio y a la transformación. La primera cuestión que debería plantearse es que el patrimonio puede ser un eje fundamental en este proceso. El patrimonio cultural puede ser la idea-fuerza que aglutine los esfuerzos educativos ya que puede aportar recursos de aprendizaje para las diferentes áreas educativas. Pero para poder trabajar de esa forma es necesario cambios en las organizaciones escolares. El primero de ellos sería establecer y fomentar una cultura de trabajo colaborativo y de interdisciplinariedad dando al profesorado el protagonismo que se merece a la hora de trabajar y planificar con los entes patrimoniales y el alumnado. Los profesionales de los museos y bienes del patrimonio deben reconocer que los especialistas en educación son los profesores y que todo aprendizaje —formal o informal— que no se integre en el currículo escolar termina no siendo formalizado y que esa función le corresponde al profesorado, por lo cual es prioritaria una estrecha colaboración entre todos.

Es necesario, y existen ejemplos de ello, que todas las áreas de las enseñanzas básicas tra-

bajen buscando una finalidad común y utilizando estrategias y recursos comunes¹⁹. Es cierto que para lograrlo es necesario profundizar en la formación del profesorado tanto en aspectos técnicos específicos de cada área de conocimiento como didácticos y pedagógicos e incluso culturales. Pero sobre todo hay que cambiar el papel del profesorado ante el patrimonio para que se sienta parte del mismo y protagonista en su conservación y difusión dentro del ámbito escolar. Asimismo, sería preciso poner de relieve algunos aspectos que faciliten la tarea:

- Promover el uso de las nuevas tecnologías como instrumento necesario tanto para los procesos educativos como elemento de acceso al patrimonio.
- Creación de materiales específicos que faciliten el uso y acceso patrimonial tanto “in situ” como en el aula.
- Fomentar la colaboración entre la escuela y/o centros educativos y los entes patrimoniales para facilitar el acceso y la creación de programas comunes e integrados y no impuestos de una parte hacia la otra.

Para lograr todo esto es necesario facilitar y fomentar el trabajo por competencias por parte de todo el profesorado, trabajando desde el patrimonio cercano para llegar de esa forma al más lejano ya que para el alumnado de enseñanza básica es mucho más enriquecedor e interesante la aproximación a su patrimonio cercano que el trabajo con elementos lejanos y a los que sólo puede acceder de forma indirecta. Las competencias educativas básicas es un concepto

José Manuel BAENA GALLÉ

europeo que afirma que la función del sistema educativo es formar personas competentes que puedan resolver los problemas que surjan en su vida y en la búsqueda de una ciudadanía activa. Este concepto se inició en el Sistema Educativo Español con la L.O.E. en 2006 cuando se reconocían ocho competencias básicas. Es a través de la actuación del sistema educativo cuando se deben cultivar actitudes de respeto y aprecio del patrimonio cultural y esto debe ser concebido como un proceso continuo que comience en los primeros momentos de escolarización y que vaya desarrollándose progresivamente a lo largo de la vida para lograr la máxima implicación ciudadana. En España, actualmente las competencias clave vienen desarrolladas en la legislación educativa y son un elemento específico del currículo junto con los objetivos, los contenidos, la metodología, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Son definidas como *“Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”*²⁰. En concreto la normativa española identifica en la actualidad siete competencias clave, que son:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

A través de las competencias se alude a la capacidad para poner en marcha de forma integrada y global todos aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permitan resolver situaciones de diversa índole indicando la capacidad de un individuo para reorganizar lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Marchena González, 2008: 26). Así, a través del trabajo colaborativo e interdisciplinar y marcando el patrimonio como eje básico se pueden ir adquiriendo los objetivos educativos trabajando en las diversas competencias²¹.

De esa forma, se observa como desde la labor docente se puede colaborar en la creación y fomento de actitudes en el alumnado que incidan positivamente en la conservación y defensa del patrimonio. La gran cuestión final es que todos estos planteamientos teóricos parten de la idea de la integración por parte del profesorado de esos aprendizajes y el logro de las competencias en el ritmo ordinario del proceso de enseñanza por lo que el conocimiento del patrimonio, su valoración y su defensa debe pasar a formar parte del currículo ordinario de las materias y debería ser evaluable desde el punto de vista no solo de los conocimientos sino también de las destrezas y actitudes del alumnado.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

El divorcio existente entre los tres ámbitos educativos que inciden en la educación patrimonial: el formal, el no formal y el informal debe ser resuelto no olvidando por parte de los gestores culturales cual debe ser el papel de maestros y

profesores a la hora de acercarse con su alumnado al patrimonio. Ellos deben ser los protagonistas y los que pongan en valor la inclusión de los entes patrimoniales en el devenir ordinario del currículo escolar y el cumplimiento de los objetivos educativos y didácticos planteados para cada área o curso. Para todo ello hay que incidir en varios aspectos como serían la creación de vías efectivas de comunicación y de trabajo común entre los diferentes ámbitos de enseñanza patrimonial y, fundamental, la potenciación de una cultura de trabajo interdisciplinar y colaborativa en los centros educativos. Es esencial la formación del profesorado como elemento crucial que permita llevar a cabo cambios en la forma de trabajo en la escuela. Esta formación debe hacer que el profesorado esté más preparado tanto en aspectos patrimoniales como en cuestiones técnicas y didácticas así como que los agentes culturales conozcan el funcionamiento y gestión de la educación obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena Gallé, J. M. (2002). La comunicación del patrimonio histórico y el sistema educativo en Andalucía. En *Jornadas Andaluzas de Difusión. III, IV y V Jornadas* (pp. 263-271). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Baena Gallé, J. M. (2009). Enseñanza, Competencias Básicas y Patrimonio. *Boletín Ben Baso*, 18, 19-23.
- Baena Gallé, J. M., Camarillo Casado, M. J., Domínguez Delgado F. M. y Fernández Montesa, M. I. (2007). Las nuevas tecnologías y el aprendizaje del Patrimonio Histórico. La reconstrucción virtual de edificios como instrumento educativo. *Boletín Ben Baso*, 16, 33-35.
- Conferencia Mundial sobre Las Políticas Culturales (MONDIACULT) (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf [Consultado 21-04-2014].
- Darras, B. (2008). Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de la cultura elitista en democracia. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickenmann, *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 119-164). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors (Presidente), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana y Ediciones Unesco.
- Estepa Giménez, J. (Ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickenmann, *El acceso al*

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA. DESEOS Y REALIDADES

José Manuel BAENA GALLÉ

- patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 31-66). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La Educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O. y Marín Cepeda, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *EARL – Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 91-96.
- Fontal, O. y Marín Cepeda, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista PH*, 85, 12-14.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado n.º 925, 10-12-2013.
- Ley 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía n.º 68, 20-03-2007.
- Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía n.º 248, 19-12-2007.
- Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Milenio.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado n.º 52, 1-03-2014.
- Marchena González, C. (2008). *¿Cómo trabajar las Competencias Básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- Rickenmann, R. (2008). Arte, patrimonio y experiencia estética. Hacia una reconcepción de las enseñanzas artísticas basada en el análisis de la mediación docente. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickenmann, *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (p. 167). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ruiz García, A. y Ruiz Pérez, R. (2002). Hacia una pedagogía para el conocimiento del patrimonio histórico a través de los itinerarios. En *Jornadas Andaluzas de Difusión. III, IV y V Jornadas* (p. 164). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

NOTAS

1. http://www.iaph.es/export/sites/default/galerias/patrimonio-cultural/documentos/gestion-informacion/que_es_patrimonio_cultural.pdf [Consultado 21/04/2014].
2. Artículo 10.3.3.º Ley Orgánica 2/2007, de Estatuto de Autonomía para Andalucía.
3. Artículo 33, Ley Orgánica 2/2007, de Estatuto de Autonomía para Andalucía.
4. Artículo 36.f. Ley Orgánica 2/2007, de Estatuto de Autonomía para Andalucía.
5. Artículo 37.17.º y 37.18.º Ley Orgánica 2/2007, de Estatuto de Autonomía para Andalucía.
6. Es interesante para estos aspectos Fontal, Olaia (2012).
7. Uno de los problemas del Sistema Educativo Español es la inestabilidad normativa en la que se encuentra habitualmente. Son numerosos y continuos los cambios en la legislación y la falta de acuerdo político para que se dote a la enseñanza española de cierta estabilidad. No obstante, en relación a las cuestiones patrimoniales estos cambios no han sido muy significativos. Así se puede observar con el paso de la LOGSE a la LOE o a la actual LOMCE. Para su planteamiento en la LOGSE véase Baena Gallé (2002). En el caso de la LOE véase Fontal (2013).
8. Estas ideas se reafirman en los fines del sistema educativo establecido en el artículo 2k de la LOMCE.
9. Por el momento sólo se encuentra regulada la etapa de Educación Primaria por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que establece el currículo básico de la Educación Primaria* (B.O.E. n.º 52 de 1 de marzo de 2014). El resto de normativa de desarrollo se encuentra por el momento a nivel de borrador tanto en el plano estatal como en el autonómico.
10. Artículo 17 h) de la LOMCE.
11. Artículo 17 j) de la LOMCE.
12. Artículo 23 j) de la LOMCE. Hay que señalar que es uno de los aspectos que la actual ley no ha modificado de la anterior LOE.
13. Para el caso concreto de los museos esto ha sido señalado por, Llonch y Santacana (2011: 13).
14. Como ejemplo de esa labor es interesante la obra recientemente publicada Estepa Giménez (2013).
15. <http://www.oepe.es/> [Consultado 21/04/2014]. Para profundizar sobre la labor del Observatorio son interesantes Fontal y Marín Cepeda (2011, 2014).
16. <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html> [Consultado 21/04/2014]. En esta página se puede consultar el Plan así como las actuaciones que en su cumplimiento se están llevando a cabo.
17. No obstante, en la normativa de desarrollo de la LOMCE (el ya citado Real Decreto de Educación Primaria) el patrimonio sí aparece tratado de forma específica tanto en los criterios de evaluación como en los diferentes estándares de aprendizaje evaluables. Cuestión diferente será valorar la posibilidad o capacidad de aplicar todas estas normas y elementos a la hora de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo real de clase.
18. Un aspecto también a tener en cuenta es la existencia de los libros de texto que en múltiples ocasiones se limitan a un estudio de carácter histórico-artístico y en muchos casos con ejemplos lejanos a la realidad concreta y próxima del alumnado.
19. Un ejemplo de trabajo colaborativo en diversas áreas utilizando el patrimonio como elemento común puede verse en Baena Gallé, Camarillo Casado, Domínguez Delgado y Fernández Montesa (2007).
20. Artículo 6.2 b) de la LOMCE.
21. Un somero ejemplo de cómo trabajar cada una de las competencias desde el punto de vista del patrimonio puede verse en Baena Gallé (2009).

UNNES

ESCUELA, PATRIMONIO Y SOCIEDAD.
LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO
SCHOOL, HERITAGE AND SOCIETY.
HERITAGE SOCIALIZATION

José María CUENCA LÓPEZ

Resumen

Se establecen los parámetros básicos para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial, tendentes a su socialización. Se destacan los criterios de interdisciplinariedad, participación activa y multidireccional, contextualización de los procesos de patrimonialización y sensibilización tanto hacia el patrimonio como hacia los problemas sociales, convirtiendo el patrimonio en un recurso para trabajar los actuales problemas de identidad cultural y de desestructuración social.

Palabras clave

Educación Patrimonial; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Identidad; Problemas sociales; Socialización del Patrimonio.

Abstract

We set the basic parameters for the development of heritage education proposals. For heritage socialization we need interdisciplinary of contents, active and multidirectional participation of students and society, contextualization and awareness of heritage and social problems. So, heritage becomes a resource to work the current problems of cultural identity and social disintegration.

Keywords

Heritage Education; Social Studies Education; Identity; Social Problems; Heritage Socialization.

José María CUENCA LÓPEZ, Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Huelva. Miembro de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, del Fórum UNESCO: Universidad y Patrimonio; de la Red de Expertos en Patrimonio Cultural y Natural, de la Red de Excelencia RED14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Comisión de Desarrollo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (MECD). <http://orcid.org/0000-0002-0190-5739>

Recepción: 10/III/2016

Revisión: 30/III/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016



ESCUELA, PATRIMONIO Y SOCIEDAD. LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO

SCHOOL, HERITAGE AND SOCIETY. HERITAGE SOCIALIZATION

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO?

No se puede dudar de la gran complejidad conceptual del término patrimonio y los muy diversos ámbitos de conocimiento que abarca, constataándose que cualquier clasificación que se pretenda hacer en relación con este tema siempre tendrá el obstáculo de manifestar un marcado carácter reduccionista.

Por lo general, el patrimonio, desde las diferentes visiones con las que se analice, se considera como el agregado de objetos que el individuo o el grupo hereda de sus ascendientes para poseerlos de forma efectiva y hacer de ellos el uso que más le convenga. Esto no es más que la prueba evidente de la existencia de vínculos con el pasado, ante la necesidad social del hombre de experimentar una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición (Ballart, 2001).

Parece que en esta concepción se obvian los condicionantes espaciales y/o medioambien-

tales, lo que ya se denominaba dimensión cultural del paisaje en la *Recomendación Relativa a la Conservación de los Sitios Culturales Integrada en las Políticas del Paisaje* de 1995, donde el patrimonio se articulaba como testimonio de las relaciones pasadas y presentes de los individuos con su entorno. Desde esta perspectiva se entiende la naturaleza de forma indisoluble con los elementos culturales y naturales que componen el paisaje de Europa, que coincidiría, en gran parte, con la línea seguida por Querol y Martínez (1996) sobre el carácter integral del patrimonio.

Por otro lado, uno de los aspectos más relevantes del patrimonio es su implicación como referente para la asunción de identidades culturales por parte de las diferentes estructuras sociales y de los ciudadanos de forma individual, convirtiéndose así, según Isidoro Moreno (1999) en el *capital simbólico* de una sociedad. Este factor es un elemento social de gran carácter subjetivo y como tal ha estado expuesto a importantes manipulaciones en función de determinados intereses, habitualmente de trasfondo político, para justificar algunos hechos históricos, reclamar territorios o explicar teorías de corte nacionalista entre otras consideraciones.

Llorens Prats (1997) afirma que los encargados de crear esas identidades son, en gran medida, los políticos y especialmente aquellos que están más cercanos al pueblo. Esta idea se corresponde con la propuesta planteada por Agudo (1997), quien defiende que las instituciones políticas apoyan tanto el estudio del proceso de creación de identidades como la determinación de organismos para afianzarlas con el objetivo de consolidar su posición política. Ahora bien, sería erróneo pensar que la identidad se activa únicamente a través de la creación de unas señas identitarias impuestas por los condicionantes políticos.

Así, la relevancia social del patrimonio como potenciador de las identidades culturales proporciona una notable importancia socio-política a aquellos individuos o instituciones encargadas de interpretarlo y transmitirlo a la población. Es en este punto en el que podemos encontrar problemas de carácter ético respecto a la finalidad de la comunicación de ese patrimonio, en función de las ideas y concepciones que se pretendan transmitir a través de él (Sibony, 1998). En la misma línea se expresa Lowenthal (1998) cuando pone en duda la autenticación socio-cultural de determinados elementos patrimoniales que más que productos y testimonios de un proceso histórico que caracterizan a una sociedad parecen, y de hecho en muchos casos lo son, inventados por algunos colectivos con el objetivo de fundamentar intereses particulares, promoviendo actitudes que de otra forma carecerían de sentido, dando lugar así una deslegitimación de los referentes patrimoniales. Este fenómeno

identitario del patrimonio no sólo puede referirse a su carácter histórico, como en muchos casos aparece explicitado, sino que elementos patrimoniales del presente, o que se encuentran activos en la actualidad (patrimonio etnológico o diferentes manifestaciones artísticas) participan plenamente en la determinación simbólica de nuestras sociedades, constituyendo una parte relevante de los referentes culturales identificativos de éstas (Cuenca, 2002).

En todas las consideraciones sobre la definición del concepto de patrimonio y su aplicación social adquiere gran importancia la valoración que recibe este patrimonio por parte de la misma sociedad. En la tesis doctoral de López Cruz (2014), basándose en los trabajos de Ballart (2001), Fontal (2013) y Hernández Cardona (2004), se propone una categorización de los valores que cabe atribuir al patrimonio en función de los contextos específicos en los que éste se desarrolle, considerando:

Valor formal

Está relacionado con las características inherentes del bien, tanto por su valor estético, como por los materiales empleados. Hay ciertos elementos que poseen una gran belleza y estarían muy relacionados con la estética y el arte, a los que se les considera valioso, porque son bellos, agradable a los sentidos. Ello explica que hay ciertas obras que están socialmente reconocidas y valoradas por su belleza. En cuanto al valor en función de los materiales empleados, es indudable que la sociedad le ha otorgado un valor a ciertos

José María CUENCA LÓPEZ

materiales, por sus características nobles, como por ejemplo a determinados metales, piedras preciosas o maderas. En el caso de la naturaleza, podríamos valorarlo en cuanto a la riqueza y especial valoración de diferentes espacios, por la variedad y riqueza de su flora o fauna.

Valor de uso o en función de su utilidad

A un elemento material o inmaterial se le otorga un valor si es útil o posee alguna función para la sociedad, y es representativo para una comunidad. En este sentido, también sería patrimonio, no sólo los objetos, edificios, espacios o especies protegidas, sino el propio conocimiento de un determinado saber y su comunicación. La utilidad y la funcionalidad están presentes en numerosos factores de la vida de una comunidad, desde el uso del espacio como medio de vida (patrimonio medioambiental), los instrumentos necesarios para su aprovechamiento y asociados a las actividades diarias (bienes muebles), los espacios donde realizarlos (bienes inmuebles), etc. El ser humano, es un ser eminentemente práctico y busca la funcionalidad de los elementos.

En este apartado, basado en el posible valor patrimonial que podemos otorgar a ciertos elementos, dependiendo de la funcionalidad que posean, también puede incluirse el valor económico, pues en el fondo, su valor económico va en función del uso y la utilidad que se le haya otorgado al elemento patrimonial y la rentabilidad que de este uso se deriva.

Valor simbólico–identitario

Son aquellos valores que una sociedad le atribuye a los elementos patrimoniales, por ser símbolos con los que se siente representado, o como elemento identitario de una sociedad, estableciéndose vínculos afectivos entre el elemento patrimonial y las personas a las que hace referencia. Este valor se está defendiendo en recientes investigaciones como uno de los principales atributos que debe poseer algo para ser considerado patrimonial. Esta visión requiere una cierta dificultad, en cuanto a que debe matizarse en primer lugar qué se considera como identidad, y posteriormente definir las relaciones que se establecen entre ambos conceptos.

Valor político o de poder

Normalmente es usado como elemento de poder y de prestigio para la comunidad que lo posee, como es la posesión de elementos catalogados como parte del patrimonio, tanto local, nacional como Bien de Interés Cultural, o espacio natural protegido en sus distintas manifestaciones (Reserva Natural, Paraje Natural, Parque Natural, Reserva de la Biosfera) o Patrimonio de la Humanidad. Poseer ese galardón se usa como elemento diferenciador con respecto a otras sociedades, favoreciendo el prestigio de una comunidad si lo posee, y adscribiéndose a las políticas culturales y de turismo como una garantía de calidad. Políticamente se utiliza para transmitir una idea de identidad que puede o no ser real, haciéndose uso de estos elementos

patrimoniales en muchas ocasiones como instrumento de poder político potenciador de identidad, a través de los medios de comunicación y la educación. El patrimonio posee un gran potencial como recurso didáctico para la enseñanza de las identidades colectivas, que pueden permitir un juego de escalas, que va desde la conciencia de pertenencia a un espacio local, hasta la asimilación de una identidad nacional o supranacional.

Según Ballart (2001), la valoración de los objetos patrimoniales no es siempre inherente a ellos, como el peso o la forma, sino que se trata de una cualidad añadida por las personas asociadas a éstos, que puede crecer o disminuir. Se trata de un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano, por lo que depende de los marcos de referencia intelectual, histórico, cultural y psicológico, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen su valor. Este valor de los elementos patrimoniales como recurso turístico, didáctico o científico no es el mismo en el contexto actual que el que se le atribuía en el momento de su construcción o elaboración (imágenes 1 y 2).

Esta diversidad de valores funcionales puede llevar a una conflictividad en los usos sociales de los referentes patrimoniales. Así, el empleo del patrimonio como un recurso cultural (fuente de conocimiento sociohistórico, identificador de cultura, símbolo social...) puede provocar choques con su uso como recurso económico (comercio de obras de arte, incentivo turístico, revalorización de áreas deprimidas...) e incluso con su utilización como valor político, tal como ya hemos



Imagen 1. Santa María de las Flores. Florencia. Italia.



Imagen 2. Paisaje minero de Tharsis. Huelva.

expuesto en los párrafos precedentes (legitimador ideológico, fundamentación de movimientos nacionalistas...), factores todos ellos que inciden de nuevo en la necesidad de clarificar la concepción del patrimonio, analizar su implicación social y potenciar la formación de todos los ciudadanos,

José María CUENCA LÓPEZ

desde posturas reflexivas y críticas, en la relevancia cultural del patrimonio como un recurso social sujeto a diversas tendencias y a múltiples manipulaciones, ya sean conscientes o inconscientes.

A partir de estas perspectivas, se presentan definiciones más actuales. Así, Olaia Fontal (2003) entiende patrimonio como una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto. Neus González (2007) incluye aspectos referidos a su carácter de constructo social que cada grupo (colectivo, comunidad...) reconoce, selecciona y adopta voluntariamente, como legado para la comprensión de las raíces, de su presente y en la prefiguración de su futuro.

Respondiendo a todo ello, desde nuestro punto de vista, nos enfrentamos al concepto de patrimonio, como un constructo social, desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, 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 natural, 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 (imagen 3) (Estepa y Cuenca, 2006).

La difusión y comprensión social de estos referentes identitarios se configura fundamentalmente para la propia asunción de la identidad



Imagen 3. Componentes y relaciones patrimoniales.

cultural, para su reconocimiento externo y como factor de diferenciación entre las distintas representaciones culturales promulgadas por otras sociedades.

Desde esta misma perspectiva, y en conjunción con las definiciones que hemos presentado, podemos desarrollar una estructura sistémica asociada al hecho patrimonial, en función de la constitución y evolución sociohistórica de los elementos patrimoniales. En todo el discurso que estamos presentando sobre el fenómeno patrimonial ha permanecido latente la concepción sistémica. Como señala Mattozzi (2001), los bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio.

Hay que partir de la realidad de que el patrimonio es un hecho, ante todo, de carácter social y como tal responde a las problemáticas asociadas a esta situación. Por ello, el sistema patrimonial se organiza en función de los determinantes políticos, sociales, ideológicos y económicos, encontrando su origen en las interrelaciones plenamente sociales, del ser humano con el mismo ser humano, y sicionaturales, del ser humano con el medio natural que le rodea, del que forma parte, con el que interactúa y del que extrae la gran mayoría de sus recursos. El sistema está

compuesto por una gran cantidad de elementos muy diversos, que se corresponden con todos aquellos diferentes fenómenos, tanto sociales como naturales, que entran en interacción, en función de cada una de las fases de constitución, transformación-destrucción y revalorización de las estructuras patrimoniales.

De esta forma, el patrimonio encuentra su origen más directo en los procesos antrópicos de interacción socio-natural por los que se desarrollan modelos de transformación (o de no transformación) del entorno, básicamente en relación con la obtención de recursos, la fundación de asentamientos y su evolución urbanística, la instauración de redes de infraestructuras (normalmente relacionados con esos asentamientos) y, de forma más compleja, el desarrollo de actividades económicas y socioartísticas, muy relacionados con procesos tecnológicos, de manifestación de poder, inquietudes intelectuales y/o artísticas, costumbres, rituales y creencias, etc. (imagen 4).

Todos los elementos, que son resultado de estos procesos de interacción, pueden llegar a adquirir un valor y una consideración que les hace distinguirse del resto, constituyéndose como referentes patrimoniales, en función de la constatación de uno o varios condicionantes de carácter sociocultural que, consciente o inconscientemente, determinan el hecho patrimonial. Estos condicionantes se definen a partir de criterios temporales (cuya premisa es la antigüedad de los elementos), estéticos (basados en la belleza y los valores estilísticos), identitarios (si son elementos socialmente significativos y representa-

José María CUENCA LÓPEZ

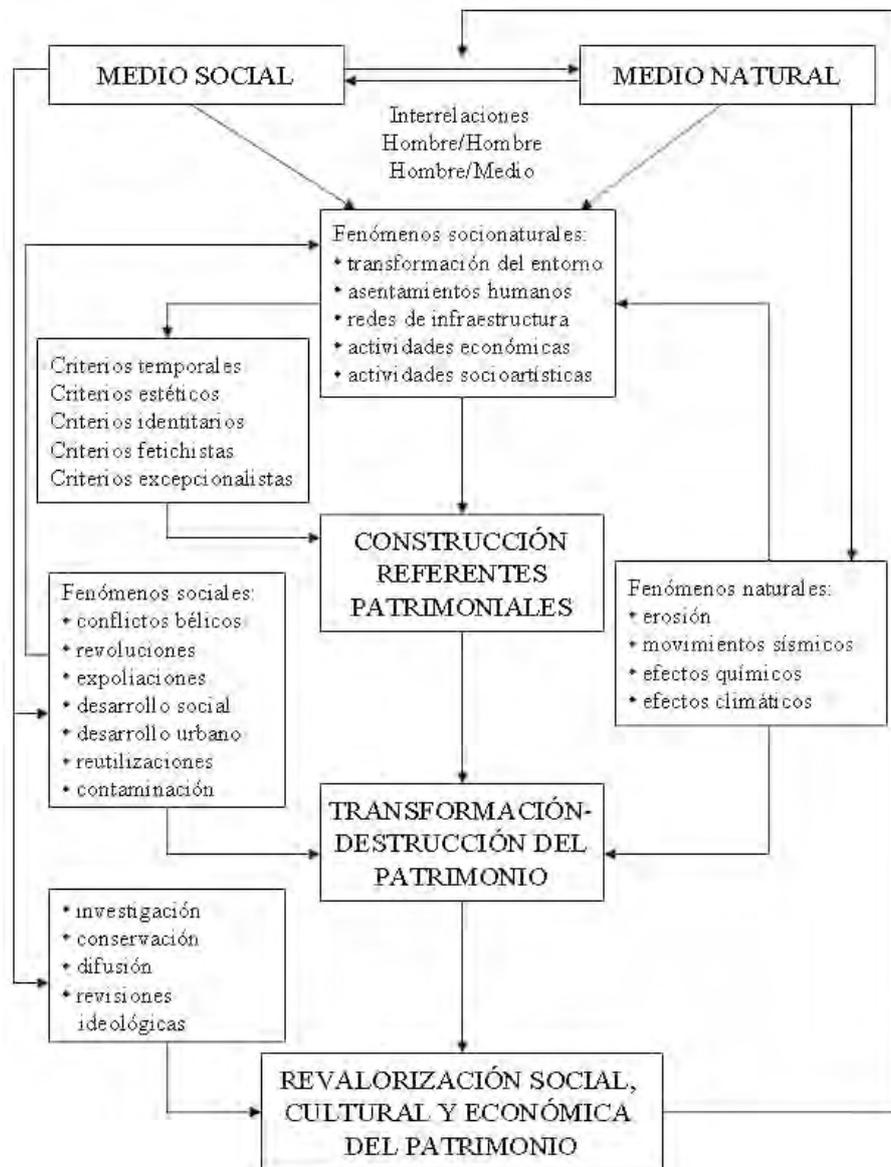


Imagen 4. Estructura del sistema patrimonial.

tivos), fetichistas (cuando el reconocimiento es producto de procesos sociales de consideración mágico-religiosa) y excepcionalistas (debido a la escasez de determinados elementos).

Estos referentes patrimoniales pueden ser objeto de procesos de cambio, transformándose o incluso destruyéndose a causa de la concu-

rrencia de diversos condicionantes tanto de carácter social (conflictos bélicos, revoluciones, expropiaciones, desarrollo social y urbano, reutilizaciones funcionales, contaminación) como natural (fenómenos erosivos, manifestaciones sísmicas, efectos químicos y climáticos) ocurridos dentro del transcurso de unas determinadas coordenadas temporales y espaciales.

Los referidos fenómenos de transformación pueden dar lugar a diferentes procesos de actuación social, que se concretan en la investigación, conservación y difusión sobre los elementos y acontecimientos de carácter patrimonial, siempre determinados por las diferentes revisiones ideológicas predominantes en cada momento sociohistórico. Es mediante estos últimos procesos por los que los referentes patrimoniales adquieren un último valor dentro de los ámbitos sociales, culturales y económicos, incidiendo directamente en la mejora del entorno socio-cultural y natural y en las interrelaciones ser humano/ser humano y ser humano/medio que determinarán nuevos procesos de constitución y transformación del patrimonio (Cuenca, 2002).

Esta revalorización del patrimonio nace desde la concepción, ya defendida con anterioridad y que en líneas posteriores aún se precisará más, de participación activa de la sociedad en los propios referentes patrimoniales de forma que se les integre en la vida social. Este carácter vital es el que desarrolla un valor verdadero al patrimonio más allá de, en palabras de Focroulle (1995), la actividad *triste y absurda de consumir ofuscadamente monumentos, lugares y obras de arte de toda clase bajo la forma petrificada de señas culturales vacías y sin vida*.

Así, el conjunto de todas estas interrelaciones, dentro de un marco sistémico constituye nuestro actual *patrimonio cultural*, fruto de una misma realidad siconatural común, que no admite, para una interpretación y valoración socialmente significativa, la existencia diferenciada de diversos

conceptos de patrimonio. Las tipologías patrimoniales sólo pueden entenderse como diferentes manifestaciones de una concepción patrimonial global, que pueden ser susceptibles de investigación especializada por cada una de las disciplinas académicas responsables de su análisis parcial.

Se hace necesario profundizar en una variable trascendental de este sistema patrimonial. Los determinados intereses ideológicos de diferentes grupos sociales con influencia política y gubernamental pueden condicionar los procesos de interpretación y valoración patrimonial, dando lugar a modificaciones intencionadas de ésta en función de intereses más o menos legítimos, que pueden provocar cambios en las concepciones sobre las civilizaciones del pasado y sobre el conocimiento de sus características socioculturales que hemos conocido a través del patrimonio. Estos procesos de modificación o manipulación vienen, normalmente, de la mano de intentos de hacer legitimar socialmente determinados hechos a través de acontecimientos del pasado que otorguen sentido a sus teorías o propuestas. Así, esto puede ir desde la legitimación de un territorio como nación, hasta la justificación de determinados hechos o acciones políticas. Básicamente, dicha situación se debe, dentro de las actuales reglas de juego democráticas, a que los poderes públicos están regidos por grupos políticos de diferentes ideologías que alternan en el gobierno, por lo que sus actuaciones patrimoniales dependerán del modelo de sociedad que se defienda (Prats Cuevas y Hernández, 1999).

José María CUENCA LÓPEZ

De esta forma, dichos autores defienden que la actuación sobre el patrimonio no es, ni mucho menos, aséptica, ni debe encontrarse sólo en manos de expertos y técnicos, ya que es una expresión ideológica de toda una sociedad, que en función de unas determinadas posiciones político-sociales, configura unos rasgos identitarios particulares. En este sentido, la propia formación y maduración cultural y patrimonial de la población debe concluir en una visión de conexión e integración intercultural, alejándose de posiciones excluyentes y radicalistas.

Es necesario considerar que el desarrollo de proyectos de conservación del patrimonio, fruto de la investigación científica, y la concienciación social sobre este tema, tiene, evidentemente, una implicación directa y activa en el fomento del patrimonio cultural y en la propia constitución de éste para las generaciones futuras que puede actuar a modo de proceso de feedback dentro del sistema patrimonial.

Sin embargo, con las tendencias económicas que proporcionó el desarrollo de la llamada sociedad del ocio en los años 80, el patrimonio se ha incluido como un bien más dentro de los circuitos de consumo. Así, ha pasado a considerarse como un dinamizador económico de determinadas comunidades sin otras posibilidades de crecimiento que el turismo cultural o como complemento de la oferta turística. Tal situación está llegando a producir, en ocasiones, un movimiento de falsificación patrimonial, de manera que se potencia la modificación de determinados aspectos y valores patrimoniales

para que estos coincidan con las expectativas, la mayoría de las veces tópicas y estereotipadas alejadas de unos referentes culturales fidedignos, que demanda el sector turístico con la única finalidad de la rentabilidad económica. En el polo opuesto al anterior, el patrimonio se considera aún en muchas ocasiones como un lastre para el desarrollo económico, al convertirse en un obstáculo ante la modernización urbanística o la ejecución de grandes obras de infraestructura, que pone en tela de juicio la conservación de “edificios viejos o ruinas” frente a la necesidad de ampliar las instalaciones y las condiciones de negocio de importantes sectores económicos de la sociedad.

Es en este sentido que entendemos la necesidad de desarrollar propuestas de socialización del patrimonio y de patrimonialización de la sociedad, a través de las cuales las conexiones entre patrimonio y sociedad se desarrollen mediante la participación directa y activa de la ciudadanía en el patrimonio y la determinación de la utilidad práctica del patrimonio en el progreso social, no sólo desde una perspectiva economicista, sino también por su potencialidad como dinamizador social, cultural y educativo.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL ÁMBITO FORMAL?

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, particularmente

en la formación de la ciudadanía (Martín Cáceres, 2012). 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 no han de confundirse con el fin último de este proceso educativo (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

Así, en el ámbito de la enseñanza reglada, para la consecución de una educación patrimonial coherente con estas consideraciones básicas, es necesario una formación del profesorado que proporcione a los docentes unos conocimientos claros sobre los contenidos patrimoniales objeto de enseñanza, sobre los procesos y estrategias para su enseñanza, sobre los obstáculos que implica dicha enseñanza, sobre las concepciones que su alumnado tiene o puede tener con respecto al patrimonio y sobre los aspectos que el currículum oficial considera relevantes en relación con el patrimonio¹.

En este sentido, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio² que ha diseñado el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), incide en las necesidades que aquí planteamos, estableciendo como líneas prioritarias de actuación los programas de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio y formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en edu-

cación patrimonial. En estos programas se establece claramente la necesidad de incorporar las TIC en los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, innovación de recursos y herramientas de interpretación patrimonial y la formación de los educadores (en el campo de la planificación de competencias, selección de contenidos relevantes, desarrollo de metodologías innovadoras, programación de actividades diversificadas, uso adecuado y coherente de recursos, gestión de los procesos de aprendizaje y su evaluación, siempre dentro del campo de interés patrimonial), incluyendo su coordinación con otros agentes que tienen el patrimonio como objeto de su labor profesional.

Es en esta línea en la que se han abordado y se están desarrollando diferentes proyectos de I+D+i, dentro del Plan Nacional de Investigación (financiados por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación), dentro de los que se enmarca este trabajo: *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial* (Universidad de Huelva; EDU 2008-01968), *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* (Universidad de Oviedo; EDU 2011-27835), *Educación patrimonial en España: evaluación sistemática de programas, consolidación e internacionalización del OEPE* (Universidad de Valladolid; EDU 2012-37212) y *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria* (Universidad de Huelva; EDU2015-67953-P).

ESCUELA, PATRIMONIO Y SOCIEDAD. LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO

José María CUENCA LÓPEZ

Podemos considerar que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es 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 los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones. De esta manera se configuran como elementos socialmente simbólicos e identitarios, sobre los cuales articular visiones críticas respecto a referentes que puedan fomentar actitudes cohesionadoras y diferenciadoras donde se potencie el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas, al tiempo que, desde esta visión, se valore la necesidad de conservar dichos componentes patrimoniales.

De esta manera, consideramos partir de una educación patrimonial basada en los problemas socialmente relevantes, como dinamizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se podría abordar el tratamiento educativo 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 unidad/diversidad, identidad/alteridad, unicausalidad/multicausalidad y la evolución temporal a través de los cambios/permanencias, entre otros.

Por otro lado, es evidente el potencial que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en función de 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 recursos, etc. De igual modo podríamos argumentar en relación con el conocimiento de la naturaleza y de ciertos procesos científico-tecnológicos (imagen 5).

Así, podemos clasificar los diferentes contenidos procedimentales en tres tipos: los aplicados en el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el mundo sicionatural, los que se refieren a la obtención y tratamiento de la información



Imagen 5. Museo Ciencia Amsterdam. Holanda.

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 la educación patrimonial (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

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, deben conllevar, desde nuestra perspectiva, la construcción por parte del alumnado 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 pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, consideramos unos principios orientadores claros en relación a la necesidad de propiciar el aprendizaje de carácter significativo y globalizado a través de la exploración e investigación del medio, partiendo de los conocimientos previos del alumnado, favoreciendo la interacción, la

ESCUELA, PATRIMONIO Y SOCIEDAD. LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO

José María CUENCA LÓPEZ

motivación y la participación en el proceso educativo, teniendo en cuenta las diferentes características de los estudiantes. En conexión con todo lo expuesto hasta ahora, consideramos la necesidad, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio coherente y significativa, de articular unas estrategias metodológicas que conlleven a unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas abiertos (Domínguez Castillo, 1994; Limón y Carretero, 1996), a través, si es posible, del contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales y de su contextualización temporal, espacial, funcional y social, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico. A partir de un patrimonio próximo al contexto del alumnado y que se articula como hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos planificar estrategias 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 (imagen 6).

En esta línea metodológica, Estepa (2001, 2013) presenta diversas propuestas para trabajar el patrimonio en la educación obligatoria, a través de la cual, mediante estrategias de carácter activo y participativo, los estudiantes se configuran como protagonistas del proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento orientado por el profesor. Así, considera que la secuencia básica de actividades debe girar en torno al planteamiento de problemáticas sobre la organización económica, política, social o cultural contrastando el presente con el pasado a través de los referentes patrimoniales, de forma que se abarquen contenidos básicos de las Ciencias Sociales como el cambio social y las permanencias comparando la vivienda, la ciudad, las profesiones, tradiciones y costumbres, la tecnología, el arte o la explotación de los recursos naturales, describiendo y analizando tales elementos a través de cuestiones del tipo ¿cómo se hace? ¿cómo se hacía en el siglo XVII? ¿cómo es? ¿cómo era hace 100 años? ¿qué ha cambiado? (imagen 7).



Imagen 6. Museo de Huelva.

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.

Para ello son múltiples los recursos que pueden emplearse, partiendo de los propios elementos patrimoniales originales que pueden y deben convertirse en las fuentes básicas de trabajo desde esta perspectiva. Igualmente, las reconstrucciones, o recreaciones, en formato de realidad virtual o realidad aumentada, permiten un proceso de contextualización, en la línea que anteriormente hemos indicado, para hacer más significativa y cercana la comprensión de los contenidos asociados al patrimonio, concretán-



Imagen 7. Spai Gaudí.

dolos, ante la gran capacidad de abstracción que habitualmente requiere trabajar con él.

El desarrollo de propuestas multidireccionales, en las que el patrimonio se configure como el eje de trabajo son de gran interés, basándose fundamentalmente en el potencial didáctico que las nuevas tecnologías aportan, mediante el empleo de las redes sociales, blogs, wikis..., herramientas que facilitan la participación e implicación del alumnado con el patrimonio y con el propio proceso educativo (Ibáñez, 2011).

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

José María CUENCA LÓPEZ

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 fuentes de información primaria y el respeto y valoración intercultural a través del patrimonio. Sería interesante que todo este proceso de valoración de

la enseñanza y el aprendizaje se llevara a cabo a través de una rúbrica, que explicitara y diera rigurosidad al seguimiento de las actividades educativas, en función de los parámetros deseables en los que se basa la teoría de la educación patrimonial (Martín Cáceres, 2012) (tabla 1).

En conclusión, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio deseable hemos de optar por un enfoque del patrimonio integrador, complejo y crítico de carácter histórico-sociológico, empleando una metodología de carácter investigativo, basada en la reconstrucción de significados cuya finalidad es la intervención en el medio sociocultural (Ávila, 2001).

Tabla 1. Bases teóricas para la educación patrimonial.

Propuesta de Educación Patrimonial	
Finalidades/ objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar el conocimiento crítico y reflexivo de la realidad. ▪ Promover los valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad sin colisionar con el desarrollo sostenible. ▪ Valorar y respetar los rasgos identificativos de la cultura propia y de las ajenas. ▪ Potenciar la empatía sociocultural. ▪ Socializar el patrimonio.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de patrimonio desde visiones holísticas y simbólicas. ▪ Acercamiento y comprensión de conceptos relevantes en los planos social, geohistórico, científico-tecnológico y medioambiental. ▪ Análisis e interpretación de fuentes y de procedimientos y técnicas científicas. ▪ Determinación de valores identificativos y empáticos. ▪ Conservación, valoración, disfrute y transmisión del patrimonio.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidades didácticas investigadoras, con secuencia de actividades en torno a la resolución de problemas abiertos. ▪ Contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales o simulaciones virtuales de ellos. ▪ Motivación y contextualización de los contenidos. ▪ Propuestas interactivas y multidireccionales. ▪ Actividades que permitan la interpretación del patrimonio.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coherente con finalidades, contenidos y metodología. ▪ Valoración del alumnado, del diseño didáctico y del profesorado. ▪ Proceso de feedback continuo. ▪ Criterios, presentados como rúbrica, relacionados con el conocimiento, el procesamiento e interpretación de las fuentes de información primaria y el respeto y valoración intercultural del patrimonio.

3. LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA FORMAL

Como ya se ha indicado, uno de los aspectos fundamentales del diseño de propuestas didácticas en el ámbito de la educación patrimonial sería desarrollar el trabajo con el alumnado a partir de problemas socialmente relevantes. En el mundo desarrollado actual, donde se están produciendo cambios vertiginosos de forma continua, han surgido una serie de cuestiones que ponen de relieve grandes problemas de base en la forma de vida de la cultura occidental. En general, estas situaciones conflictivas son las que se han denominado problemas socialmente relevantes, que en gran parte definen y caracterizan por sí mismas a nuestra sociedad. Estos problemas sociales están muy relacionados con aspectos propios de la ciudadanía y podrían sintetizarse en los desequilibrios existentes entre producción-recursos naturales-satisfacción de necesidades, desigualdades socioeconómicas, diversidad cultural, identidades, convivencia en las sociedades multiculturales, cambios sociales y ejercicio de la democracia, entre otros (imagen 8).

Desde una perspectiva educativa, todos estos problemas deben plantearse en un sentido temporal, analizando el pasado para comprender los hechos que condicionan el presente y que tendrán consecuencias futuras. Igualmente, es fundamental comprender las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes sociales, el tipo de conflictos que se generan, sus causas y consecuencias.

Por lo tanto, desde una perspectiva de enseñanza crítica, se pretende introducir dentro de las programaciones educativas el trabajo con estos problemas, de forma que ya no se considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio y en el tiempo o por qué son así, sino que también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos, planteando posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación desde diversas opciones (Grupo Cronos, 2002). Todo ello permite al alumnado tomar un papel activo, desarrollando una actitud de compromiso social y político. De tal manera, la enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad en la educación para la democracia, de forma que el conocimiento se exprese en una actitud y acción social, reflexiva y crítica. Desde esta perspectiva, se establecen como problemas sociales relevantes y actuales la democracia (crisis de representación y falta de credibilidad); la desigualdad y polarización



Imagen 8. Galeón La Pepa.

José María CUENCA LÓPEZ



Imagen 9. Conflictos sociales. New York. Estados Unidos.

social; la inmigración y las sociedades multiculturales; y el pensamiento único (valores en crisis y crisis de valores), considerándolos como centros de interés claves para el desarrollo de los aprendizajes en Ciencias Sociales (Estepa, 2003) (imagen 9).

A partir de aquí, consideramos que el patrimonio puede constituirse como un eje sobre el cual abordar propuestas de trabajo centradas en los problemas socialmente relevantes, desarrollando de esta manera una socialización de los contenidos relacionados con él. Así, debemos hacer significativo el patrimonio para la vida cotidiana y que en esta cotidianeidad el patrimonio tenga un sentido práctico.

Diversas temáticas pueden analizarse desde esta perspectiva educativa, usando recursos patrimoniales como fuentes de información, o como elementos para la dinamización social. El



Imagen 10. Exposición MNCN.

patrimonio se puede convertir en fuente de información, articulándose como un centro de interés para abordar los problemas sociales relevantes, entre los que podemos destacar cuestiones como la identidad cultural en el mundo globalizado, las desigualdades económicas, comerciales y sociales, los conflictos bélicos, la gestión del territorio y de los recursos, el urbanismo y el desarrollo sostenible... (imagen 10).

En este sentido, es fundamental que los recursos y estrategias educativas que se empleen, para trabajar desde una perspectiva socializadora, permitan la contextualización y dinamización de los contenidos patrimoniales, mediante propuestas de interacción entre estos elemen-

tos patrimoniales y el alumnado (o la sociedad en general), de manera física o virtual, a través de talleres, dramatizaciones y el uso de las redes sociales y sus herramientas asociadas, dando sentido social a estos contenidos, trabajando su potencial simbólico y las capacidades de valorar las conexiones interculturales (Cuenca, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, J. (1997). Patrimonio Etnológico. Problemática entorno a su definición y objetivos. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 18, 97-108.
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Ballart, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.
- Domínguez Castillo, J. (1994). La solución de problemas en Ciencias Sociales. En J. I. Pozo (Coord.), *La solución de problemas* (pp. 133-178). Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la escuela*, 51, 71-82.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Oviedo: Trea.
- 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* (pp. 327-336). Lleida: Universidad.
- Focroulle, B. (1995). Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3, 26-27.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- González Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4673/ngm1de1.pdf?sequence=1>
- Grupo cronos (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Cien-

José María CUENCA LÓPEZ

- cias Sociales entre problemas y disciplinas. En: Benejam, P. y otros, *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.
- Ibáñez, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Limón, M. y Carretero, M. (1996). Razonamiento y solución de problemas de contenido histórico. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 117-139). Madrid: Visor.
- López Cruz, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- Lowenthal, D. (1998). La fabrication d'un héritage. En D. Poulot (éd.), *Patrimoine et Modernité* (pp. 107-127). Paris: L'Harmattan.
- Martín Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.), *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-96). Huelva: Universidad.
- Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997* (pp. 325-330). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Prats Cuevas, J. y Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV., *Por una ciudad comprometida con la educación* (pp. 108-124). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Querol, M. A. y Martínez, B. (1996). *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid: Alianza.
- Sibony, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. En: Le Goff, J. (prés.), *Patrimoine et passions identitaires* (pp. 33-41). Paris: Fayard.

NOTAS

1. Sobre este aspecto se pueden consultar los resultados de los diversos estudios desarrollados en el marco del taller EDIPATRI, dentro del grupo de investigación DESYM, de la Universidad de Huelva.
2. Instituto del Patrimonio Cultural de España. <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html> [Consultado 06/03/2016].

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA.
NOTAS QUE RESALTAN SUS VALORES PATRIMONIALES
Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA GEOGRAFÍA
THE LANDSCAPE OF PEAKS OF SIERRA NEVADA. NOTES HIGHLIGHTING
ITS HERITAGE VALUES AND DIDACTIC PROJECTION GEOGRAPHY

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

Resumen

Sierra Nevada es una montaña con identidad singular, particularmente por el valor patrimonial que suponen sus paisajes naturales y culturales. Los primeros, reflejados en su rica diversidad y los segundos, por la huella secular del hombre en el territorio. Estas circunstancias propician que pueda ser motivo de estudio destacado en los *currícula* de los niveles educativos, específicamente desde la Geografía. La atención que se preste a ellos, garantiza el desarrollo de conocimientos científicos, adquisición de competencias y creación de valores de alcance social, de tanto interés en la educación actual.

Palabras clave

Didáctica, Geografía, Paisaje, Sierra Nevada, Valores Patrimoniales.

Abstract

Sierra Nevada is a singular mountain environment, particularly because of the natural heritage of its natural and cultural landscapes. The first are reflected in its rich diversity and the latter by the historical impact left by societies in the area. These circumstances suggest that its study should be included in the study plans, particularly from Geography. This would reinforce the development of scientific knowledge, acquisition of skills and creation of social values, of much interest in education today.

Keywords

Didactics, Geography, Landscape, Sierra Nevada, Natural Heritage.

Antonio GÓMEZ ORTIZ, Catedrático emérito de Geografía física del Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional, en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona. Las líneas de investigación que cultiva se centran en dinámica y evolución de los sistemas naturales y paisajes en medios fríos de montaña. También en didáctica de la Geografía.

Marc OLIVA FRANGANILLO, Miembro del Departamento de Geografía y Planificación Territorial en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa.

Recepción: 10/III/2016

Revisión: 28/III/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016



EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA. NOTAS QUE RESALTAN SUS VALORES PATRIMONIALES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA GEOGRAFÍA

THE LANDSCAPE OF PEAKS OF SIERRA NEVADA.
NOTES HIGHLIGHTING ITS HERITAGE VALUES
AND DIDACTIC PROJECTION GEOGRAPHY

1. INTRODUCCIÓN

Los tramos medios y culminantes de Sierra Nevada, aproximadamente por encima de los 1100-1400 m, según sectores, son espacios naturales protegidos. La razón de ello son los valores patrimoniales de orden natural y cultural que albergan, reflejados en la singularidad de sus paisajes, que se distinguen por su rica geobiodiversidad y, al tiempo también, por la huella secular que el hombre ha dejado en ellos, pues son reflejo de diferentes culturas y formas de vida encadenadas en los tiempos (Gómez Ortiz

et al, 2013). Todas estas características reseñadas hacen de Sierra Nevada una montaña con significado excepcional en el conjunto de las tierras mediterráneas y más aún andaluzas, lo que llevó en su día a la Administración a calificar a Sierra Nevada como Espacio Natural Protegido; decisión que ha venido a salvaguardar sus valores identitarios, tanto los de naturaleza biológica como aquellos otros histórico-culturales. Y, al tiempo también, a favorecer y a potenciar aquellas actividades socioeconómicas orientadas al desarrollo de las poblaciones colindantes, siempre desde una filosofía respetuosa con el medio ambiente y el equilibrio de los ecosistemas (imagen 1).



Imagen 1. Cumbres de Sierra Nevada (área Veleta-La Caldera-Mulhacén-La Alcazaba). Granada.

Por todo lo referido se comprenderá que en el ámbito de la educación, que es el que interesa con más empeño en esta ocasión, Sierra Nevada, pueda afrontarse como centro de interés de alcance transdisciplinar, con garantías de proporcionar aprendizajes significativos (Gómez Ortiz, 1996, 2001). Sin embargo, hay que añadir presuroso, que ello resultará así cuando el ejercicio docente esté conducido por un profesorado conveniente formado en contenidos geográficos desde una didáctica integradora capaz de armonizar la asimilación de saberes científicos, dominio de técnicas y destrezas y creación de valores, características, todas ellas, que deben presidir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de nuestros tiempos (Gómez Ortiz, 2005).

El objetivo de este artículo es, ante todo, mostrar la bondad de la Geografía y de su didáctica en la enseñanza de los paisajes de la montaña. Y de ella, en particular Sierra Nevada, como ejemplo de medio montañoso mediterráneo con valores patrimoniales significativos. La elección de la Geografía para asumir el objetivo descrito se fundamenta y justifica en tres principios:

- a) El contenido geográfico en los *curricula* de los diferentes niveles educativos es transversal, al quedar instalado entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.
- b) La consideración de la Geografía como ciencia privilegiada para el estudio del paisaje.
- c) La particularidad de los paisajes de Sierra Nevada y sus valores patrimoniales.

2. GEOGRAFIA, PAISAJE Y EDUCACIÓN

Tradicionalmente la Geografía ha mantenido atención particular al paisaje pues una de sus finalidades más importantes es explicar las relaciones que se establecen entre el binomio hombre-naturaleza. En la actualidad, y debido a la convergencia de una serie de acontecimientos de diferente orden (económicos, sociales, ambientales, políticos y también científicos), el interés por el paisaje está resurgiendo de nuevo y no sólo dentro del ámbito de la ciencia geográfica, que por su naturaleza es la que parece estar mejor preparada para su estudio, sino también desde otras disciplinas (hoy se habla de Ciencia del Paisaje). Este renovado interés deriva, en buena medida, de los problemas ambientales que afectan a muchos de los ecosistemas terrestres, así como del uso desmesurado que se viene haciendo de los recursos naturales no renovables y, al tiempo también, de la preocupación por conseguir una mayor calidad de vida en todos los órdenes para las poblaciones.

La concepción actual del paisaje como espacio geográfico es, ante todo, global y sistémica, a lo que ha contribuido muy eficazmente a partir del tercer tercio del siglo xx, el desarrollo de las ideas sobre geosistema (Sochava, 1988, Bertand & Berutchachvill, 1978), entroncadas en la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1989). Desde los postulados que definen el geosistema como modelo teórico, el paisaje podría definirse como "una porción de la superficie terrestre (epigeos-

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

fera) delimitada en el tiempo y caracterizada por la trabazón de distintos subsistemas (abiótico, biótico y antrópico) que, actuando de forma interconexiónada, se modifican y evolucionan en bloque" (Bolòs, 1992) (imagen 2). De esta definición, de marcado carácter geográfico, interesa resaltar una serie de conceptos e ideas clave que son los identificadores que particularizan el objeto de estudio, el paisaje y que entroncan con los principios científicos didácticos para la docencia e investigación en geografía de García Ruiz (2012):

- a) globalidad (el paisaje es un todo, no suma de partes).
- b) Interacción (relaciones de dependencia entre sistemas y elementos).

- c) dinamismo (entradas y salidas de energía y materia generadores de procesos en el sistema).
- d) espacialidad (el paisaje ocupa un espacio en la superficie terrestre).
- e) temporalidad (el paisaje evoluciona en el tiempo).

También el paisaje viene siendo motivo de atención creciente desde disciplinas por lo que cada vez interesa más, sobre todo desde la perspectiva de su planificación-gestión (Busquets y Cortina, 2008). En tal sentido, reseñar el interés creciente que viene adquiriendo todo aquello relativo al paisaje durante estas últimas décadas y de

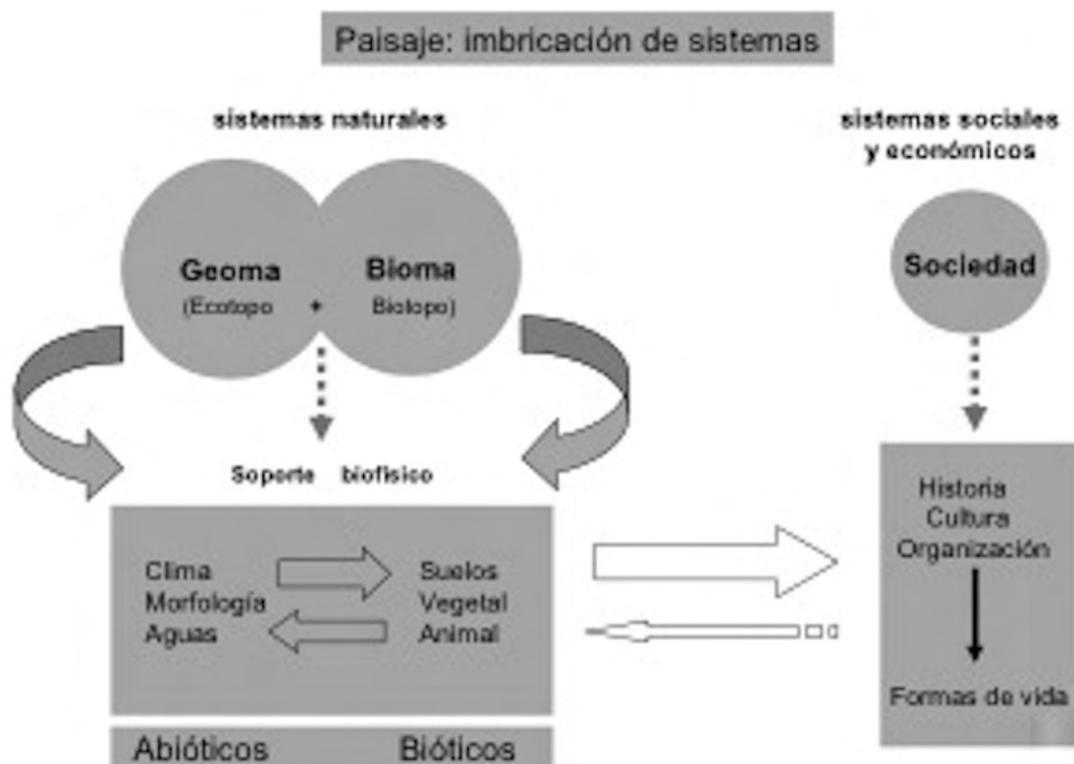


Imagen 2. Modelo teórico de paisaje (sistemas, elementos y relaciones).

manera destacada a partir de la declaración del Convenio Europeo del Paisaje (Florenia, 20-X-2000, ratificado por España el 26-XI-2007), donde la perspectiva geográfica continúa siendo relevante. El Convenio define el paisaje como “*cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos*” y entre otros principios y recomendaciones que especifica el Convenio, requiere de los países europeos firmantes la necesidad de “*promover la protección, gestión y ordenación de los paisajes*” ... “*preservar la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos europeos teniendo en cuenta los valores paisajísticos, naturales y culturales de sus territorios*” ... “*integrar el paisaje en las políticas de ordenación territorial y urbanística y en sus políticas en materia cultural, medioambiental, agrícola, social y económica, así como en cualesquiera otras políticas que puedan tener un impacto directo o indirecto sobre el paisaje*”.

Si tenemos en consideración estas dos perspectivas (científico-teórica y práctica) a la hora de interpretar y valorar el significado del paisaje desde la perspectiva geográfica, coincidiremos en señalar su alcance en educación y la necesidad de su inclusión como punto de encuentro en los *currícula* de diferentes niveles educativos, por aportar al alumno contenidos disciplinares, desarrollar capacidades y crear valores de comportamiento social y ético (Liceras, 2013a, 2013b). La particularidad de contemplar la enseñanza del paisaje desde la Geografía reside en que ésta es una ciencia de síntesis instalada entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales,

por lo que sus contenidos resultan transversales y su explicación analítica y global. Esta situación privilegiada hace que la Geografía pueda asumir con plena garantía el estudio de las relaciones que se establecen entre el hombre y el medio, enmarcados en el espacio y en el tiempo (Gómez Ortiz, 1996, 2005).

En este orden de cuestiones de índole disciplinar, además, hay que señalar la larga tradición de la Geografía como ciencia educativa, cuya raíz podría instalarse en los postulados de la Escuela Nueva, en el tránsito de los siglos XIX-XX, que es cuando se consolida al alumno como centro de atención preferente de la educación (Molero, 1985; Pozo Andrés, 2003-2004) asumiéndolo la Geografía a partir del estudio del entorno o medio, próximo y remoto. Si entonces, sobre todo, el paisaje era un recurso pedagógico, un referente que permitía con acierto asumir y consolidar aprendizajes (recuérdese, por ejemplo la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto Escuela y la Escuela Normal Superior) en la actualidad, además, la Geografía debiera contemplar aún más al paisaje como motivo educativo propiciando valores sociales, entre los que sobresalen, respeto a la naturaleza, uso sostenible de sus recursos naturales y solidaridad entre sociedades y poblaciones.

3. LOS PAISAJES DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA Y SUS VALORES PATRIMONIALES

Sierra Nevada es un macizo montañoso mediterráneo que alberga las mayores altitudes de la Península Ibérica (Mulhacén, 3482 m; Veleta,

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

3398 m, etc.). Su elevada altitud y fijación latitudinal (37°LN y 3°LW, como coordenadas medias) explican la variabilidad de climas, cubiertas vegetales y formas de relieve, lo que supone, también, diferenciación de paisajes, asentamientos poblacionales y usos del suelo, siempre supeditados a la altitud de la montaña y al juego de sus orientaciones.

Por encima de los 1100-1400 m, como se indicó, el territorio de Sierra Nevada está declarado Espacio Natural Protegido. Los tramos más cimeros son Parque Nacional (creado en 1999), y Parque Natural (creado en 1989), la corona que circunda el anterior. Ésta de mucha mayor superficie, pues en no pocos casos casi limita con las poblaciones. El conjunto de estos espacios se reparte entre las provincias de Granada y Almería, incluyendo gran parte de las vertientes norte y sur de la Sierra. Abarcan una extensión de 172.318 hectáreas (85.883 hectáreas el Parque Nacional y 86.435 hectáreas el Parque Natural). En su conjunto, incluyen un total de 60 términos municipales repartidos entre las dos provincias citadas y aglutinando 96.861 habitantes (2009).

3.1. Sierra Nevada, montaña con geo y biodiversidad singulares

La singularidad de los paisajes de Sierra Nevada, en particular aquellos que se incluyen en los tramos más elevados y cordales cimeros de la montaña, coinciden en el Parque Nacional y cotas más elevadas del Natural. En estos sectores, la combinación y diversidad de las formas

del relieve (geo) y la multivariedad de su cubierta vegetal (bio) dominan el espacio. Geomorfología y botánica se dan la mano y responden a los acontecimientos paleoambientales de las glaciaciones cuaternarias, sobre todo la más reciente, instalada a partir de hace 30000 años. Este hecho resulta único en el extremo occidental del Mediterráneo y se debió a la coincidencia de la altitud de la montaña, su fijación latitudinal y su localización geográfica. En conjunto de todo ello hace que Sierra Nevada, en muchos de sus enclaves cimeros, albergue paisajes únicos en cuanto a su valor científico, al ser reflejo de procesos geomorfológicos y biogeográficos recientes de la historia geológica de esta parte mediterránea occidental.

De su amalgama de relieve y modelados hay que destacar los de origen glaciar que en valles alcanzó con seguridad hasta los 1950 m., como mínimo. Y en laderas aquella otra periglacial, ahora hasta los 1300 m. La distribución espacial de los registros glaciares incluye grandes extensiones del Parque Nacional y Natural, repartiéndose por cabeceras de barrancos y altos tramos de laderas, siendo los registros de este tipo los más meridionales del continente europeo, contruidos entre hace 32000 y 5000 años, según dataciones cosmogénicas (Gómez Ortiz, et al. 2012a). Se trata de formas erosivas y deposicionales sobresaliendo, de las primeras, los circos glaciares, valles en artesa, cubetas de sobreexcavación y lagunas asociadas (p.e. Dílar, Guarnón, Valdecasillas, Valdeinfierno, Juntillas, la Caldera, Río Seco, etc.). Y de las segundas, las acumulaciones morrénicas en valles (Pradollano, Río

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

Seco, loma de Culo de Perro, Las Tomas, Hoya de la Mora, laguna Seca, etc.) y glaciares rocosos, instalados en concavidades de circos glaciares, siendo éstos los últimos testimonios morfológicos de la glaciación cuaternaria más reciente (Hoya del Mulhacén, Cascajar Negro, Alhorí, Prados de Cornavaca, Siete Lagunas, etc.).

En cuanto a acontecimientos geomorfológicos más recientes, ahora instalados en tiempos históricos, durante la Pequeña Edad del Hielo (siglos XIV-XV/XIX), resaltan, por su interés científico y ambiental, los focos glaciares recluidos en algunos circos, sobre todo en fachada norte, desde el Picón de Jeres (3088 m) hasta el Tozal del Cartujo (3152 m). Acerca de las condiciones ambientales que caracterizaron a la Sierra durante estos tiempos históricos hay que resaltar el predominio de temperaturas más bajas que las actuales (se estima entre 0,9-1,2°C menos como media anual en cumbres) y mayor incremento de precipitación, nieve en altura. Las consecuencias de estas condiciones climáticas significaron cambios en los paisajes cimeros de Sierra Nevada, que estuvieron controlados por la predominancia de procesos fríos con repercusión en la dinámica y evolución de las formas de modelado y cubierta vegetal de los sistemas naturales. Uno de los enclaves más notorios y que mejores formas de modelado ha dejado es el Corral del Veleta, hasta el punto de considerarse como modelo de foco glaciar recién deglaciado en medios fríos de alta montaña mediterránea.

Durante la época histórica de la Pequeña Edad del Hielo el Corral del Veleta, instalado en la

cabecera del valle del Guarnón y al pie del Picacho del Veleta (3398 m), albergó el foco glaciar más meridional de Europa y el más extenso y duradero de la Sierra. Restos de sus hielos fueron visibles hasta mediados del siglo XX (García Sainz, 1947). De su existencia se tienen noticias escritas sucesivas desde 1754 (Ponz, 1797), lo que ha contribuido a reconstruir su dinamismo. En la actualidad, se sabe de él que aún mantiene hielos relictos y *permafrost* bajo paquetes de clastos, a partir de los 2,20 m de profundidad. Los sucesivos controles que anualmente se realizan sobre su evolución indican que los cuerpos helados subyacentes se encuentran en proceso continuado de degradación, como respuesta a las condiciones climáticas adversas que hoy imperan. Los resultados obtenidos desde el año 2000 muestran merma continuada de hielos y *permafrost*. La explicación de ello reside en la eficacia de la radiación externa que incide y penetra en el suelo deshelado y libre de nieve durante el verano alcanzando el techo de los cuerpos helados, que degrada (Gómez Ortiz, et al., 2014).

En cuanto a la cubierta vegetal de Sierra Nevada hay que señalar su rica diversidad de especies, todas de montaña mediterránea, pues de los seis pisos bioclimáticos que la caracterizan en el caso de la Sierra se presentan cinco. La razón de ello se explica por la coincidencia de su altitud, fijación latitudinal y situación geográfica, lo que supone variaciones muy significativas del clima en altura con repercusiones definitorias en el manto vegetal. Las partes bajas de la montaña conocen un clima templado-cálido con largo

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

periodo árido, que tiende a modificarse en altura con repercusión en el régimen térmico y de precipitación. En cumbres, superados los 2300 m, el clima se define por el predominio del frío, la nieve y el viento, propio de ambientes periglaciares semiáridos. Se comprenderá que la vegetación, acomodada a estos medios tan diferentes climáticamente, se ofrezca variada en formaciones y especies, de acuerdo no sólo al factor relieve y altitud, sino también al juego de pendientes y orientaciones de las laderas, así como a la disponibilidad de agua en los suelos. A lo que debe añadirse la actuación secular del hombre en el paisaje vegetal, que en su conquista por el uso del suelo ha modificado sustancialmente la vegetación climática, aniquilando o mermando especies, con resultados en el deterioro de determinadas formaciones, e introduciendo o favoreciendo otras, siempre en un proceso continuado de antropización del espacio.

Por lo que respecta a la vegetación actual del Parque Natural y Nacional, instalados a partir de los 1100-1400 m, según sectores, hay que subrayar el predominio del bosque perennifolio de encinares (*Quercus coccifera* y *Q. rotundifolia*), en mayor o menor grado de degradación. Acompañando a ellos están asociados arbustos y matorrales (*Juniperus oxycedrus*, *Olea europaea*, *Pistacia lentiscus*, etc.). Este bosque perennifolio puede alcanzar localmente los 1700 m, en particular en solana. A estas altitudes y cuando la precipitación ya se instala a partir de los 650 mm y la xericidad estival es menor, el bosque perennifolio de encinas da paso al caducifolio y a pequeños rodales residuales de

pinar-sabinar. El bosque caducifolio se reparte mayoritariamente por el sector occidental de la Sierra, en vertiente norte y sur aunque no conforma grandes extensiones por la acción centenaria del hombre. Están bien representados en los barrancos de San Juan, Monachil, Poqueira, Trevélez y Lanjarón. Se caracteriza por la presencia de arces (*Acer granatense*, *A. monspelienses*) y robles (*Quercus faginea*, *Q. pyrenaica*) acompañados de un matorral arbustivo en el que están presentes agracejos (*Berberis hispanica*), majuelos (*Crataegus monogyna*), endrinos (*Prunus rumburii*), etc.

Hay que hacer notar sobre las formaciones boscosas de Sierra Nevada, en particular las más orientales, las modificaciones que han sufrido durante las últimas décadas como respuesta a las repoblaciones de coníferas realizadas. En tal sentido, es de destacar que del 20% de la superficie que ocupan las arboledas en el área del Espacio Natural Protegido, el 84% corresponden a coníferas de repoblación (*Pinus nigra* y *Pinus sylvestris*) (Bonet García et al. 2009). La repoblación reciente en la Sierra se desarrolló a partir de 1930, alcanzando su mayor despliegue entre 1960-1980. Su finalidad, entonces, fue el freno a la erosión y la estabilidad de las laderas. Ahora ha supuesto, además, incremento sustancial de masa vegetal. Estos bosques se encuentran muy desarrollados en la vertiente del Marquesado del Zenete, pues en su remonte altitudinal enlazan, a través del Puerto de la Ragua (2000 m), con los desarrollados en los municipios de Bayarcal y Nevada, en la Alpujarra. El límite altitudinal máximo que alcanzan supera los 2200 m.

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

La vegetación riparia en el Espacio Natural de Sierra Nevada se recluye en los márgenes medios de barrancos y torrentes y actualmente se encuentra muy degradada, siendo difícil encontrar bosques de ribera en buen estado de conservación. Sobre suelos ácidos se instalan alisedas (*Alnus glutinosa*), saucedas (*Salix atrocinerea*) y fresnedas (*Fraxinus angustifolia*). En áreas ricas en bases, la vegetación riparia está formada principalmente por olmedas (*Ulmus minor*), choperas (*Populus alba*) y saucedas (*Salix spp*) (Molero et al., 1992). En uno y otro caso siempre en los fondos de los cauces de los barrancos bien surtidos en aguas.

Superado el nivel de las formaciones boscosas ahora son los enebrales-piornales constituídos por enebros (*Juniperus communis* subsp. *nana* y subsp. *hemisphaerica*), sabinas (*Juniperus sabina*) y piornos (*Genista versicolor* y *Cytisus galianoi*) los que comienzan a dominar el espacio por imperativo de las condiciones climáticas, pudiendo instalarse hasta los 2700-2900 m. Nunca conforman formación compacta y cerrada, pues la persistencia del hielo en el suelo, la nieve y el viento resultan serios impedimentos para el desarrollo de la planta por lo que no logra gran porte, ofreciéndose dispersa, con morfología rastresa o en cojín y al resguardo de resaltes rocosos. Superados los 2700 m y hasta cumbres la formación vegetal es el pastizal psicroxerófilo incluyendo (p.e. *Festuca indigesta*, *F. spseudoeskia*, *Arenaria imbricata*, *Saxifraga nevadensis*, etc.), además de especies endémicas, (*Festuca clementei*, *Genciana alpina*, *Artemi-*

sia granatensis, *Viola crassiuscula*, etc.) (Blanca, 2001). Este pastizal se reparte en laderas y altiplanicies, siempre en disposición abierta, pues al limitante climático que supone el hielo en el suelo y el frío para la planta hay que añadir ahora la movilidad de la fracción mineral del suelo por procesos fríos periglaciares.

Pero, sobre todo, en altitudes de cabecera (por encima de los 2600 m) y por su significado paleoambiental y ecológico hay que resaltar el pastizal hidrófilo que coloniza los “borreguiles” y entornos de lagunas, donde aún persisten, como herencia de las crisis climáticas cuaternarias, especies endémicas significativas (p.e. *Ranunculus acetosellifolius*, *Plantago nivalis*, *Viola crassiuscula*, *Saxifraga nevadensis*, *Centranthus nevadensis*, *Artemisia granatensis*, etc.) (Molero et al. 1992). Ambos sectores, repartidos en la base de circos glaciares y lechos de barrancos, son excepcionales en la Sierra, pues responden a unas condiciones ambientales particulares donde la naturaleza del suelo (riqueza de finos y materia orgánica), la topografía (escasos desniveles) y el mantenimiento de neveros de fusión tardía favorecen abundancia de aguas en verano con nivel freático superficial, tan necesario para el mantenimiento del pastizal. Estos sectores con “borreguiles”, como ocurre en el circo de Río Seco y en el tramo medio del valle de San Juan, en Siete Lagunas, que conforman amalgamas de lóbulos de soliflucción, de construcción reciente (Holoceno inferior), tal como denuncian dataciones de ¹⁴C realizadas en niveles de horizontes edáficos internos (Oliva et al., 2011).

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

3.2. Sierra Nevada y la huella secular del hombre

La montaña media de Sierra Nevada, que es donde coincide preferentemente el Parque Natural, se caracteriza por la predominancia de los valores histórico-culturales derivados de la presencia temprana del hombre en el territorio, que siempre acomodó sus formas de vida y economía al imperativo de la montaña. De ahí que su paisaje sea reflejo de la organización administrativa y social, formas de vida y economías de los pueblos asentados a lo largo de la historia (romanos, visigodos, árabes y cristianos-castellanos), lo que permite calificar, también, a este paisaje antropizado de singular y auténtico en el conjunto de las montañas del Mediterráneo occidental. Existen una serie de hechos de diferente naturaleza que confirman esta realidad. De entre ellos destacan los tipos de poblamiento repartidos a media ladera, en particular los pueblos de la Alpujarra, algunos instalados en el límite inferior del Parque Nacional. Todos componen amalgamas de casas dispuestas de manera escalonada, conforme al imperativo topográfico de las laderas. Las viviendas son unidades cúbicas yuxtapuestas. Todas encaladas y articuladas en torno a plazas y calles estrechas, empinadas y tortuosas, como sucede, por ejemplo, en el valle de Poqueira (p.e. Pampaneira y Capileira), o en Mairena, Laroles y Bayarcal, en la divisoria provincial de Granada y Almería. Sin duda, este particular y tradicional estilo arquitectónico de las viviendas de los pueblos, unido al abancalamiento de las lomas y cultivos conforma el más genuino escenario visual del paisaje cultural.

Asociado al proceso de antropización del suelo hay que resaltar también la organización del espacio agrícola, diseñado y construido a lo largo de los siglos por el hombre. En este sentido hay que subrayar su morfología y adecuación al juego de pendientes y rellanos que impone el relieve. Se trata de pequeñas parcelas escalonadas ("bancales") separadas unas de otras por desniveles fortalecidos por muros de piedra seca ("balates"), siempre dispuestos en consonancia con las curvas de nivel de las laderas, a las que se ajustan sabiamente las acequias de riego. Este espacio agrícola hasta entrada la década de los sesenta del siglo pasado estuvo en cultivo, mayoritariamente en torno a las poblaciones, que era donde se concentraban las tierras de regadío y arboricultura de riego. Alejada de los pueblos la agricultura también se desarrolló, aunque ahora predominantemente de secano (cereales y arboricultura). En tal sentido, no es extraño aún identificar en altitudes cercanas a los 1800 m pequeños bancales ("paratas") dedicados al cultivo de centeno y patata, y pequeñas edificaciones ("cortijillos") de uso temporal para albergue de personas y animales durante el periodo de recolección.

Igualmente sobresalen en el paisaje las infraestructuras tradicionales agrarias, de manera notable el sistema de captación, distribución y aprovechamiento de las aguas. Las primeras, de origen romano, aunque posteriormente ampliadas y perfeccionadas en técnicas durante el periodo árabe. Todavía muchas de las acequias que recorren el territorio alpujarreño, por ejemplo, son de esa época. Al respecto, resulta

admirable la tupida red que surca el espacio agrario distribuyendo el agua por los bancales sorteando laderas y lomas. Sin su existencia no es posible explicar el alto grado de antropización que refleja el binomio poblamiento-agricultura en esta parte de la montaña. Las primitivas acequias, que se mantuvieron activas hasta mediados del siglo xx estaban labradas en la tierra, lo que permitía que las filtraciones de agua alimentaran el manto hídrico subálveo y alimentaran fuentes y alineaciones de arboledas. Todavía en la actualidad durante el periodo no necesario de riego las aguas de las acequias se almacenan en balsas o se vierten por sumideros ("careos") para nutrir acuíferos. Asociados a la red de acequias hay que mencionar los molinos de harina, que vinieron funcionando hasta la década de los setenta del siglo pasado, instalados siempre a cota inferior del surco de la acequia de la que se hacía derivar el agua en caída pronunciada y así generar fuerza motriz y propiciar rotación a la rueda de molienda del grano. En la actualidad, y tras restauraciones y acondicionamientos realizados, la red de acequias que recorre Sierra Nevada, supera los 550 km. de longitud.

En cuanto a los pastizales de altura de Sierra Nevada hay que señalar su aprovechamiento extensivo por el ganado trashumante desde tiempos antiguos. Sin embargo, debe destacarse que a esta actividad económica siempre se le dedicó menor atención que a la agricultura, pues el hombre nevadense fue más agricultor que ganadero. Siempre consideró el mantenimiento del ganado como actividad económica comple-

mentaria. Entre otras razones por la escasez de pastos frescos en altura, instalados en algunos rellanos de los cauces de los barrancos y en las cabeceras de ellos, en los denominados "borreguiles". En la actualidad, el tamaño de la cabaña ganadera trashumante se ha reducido considerablemente y es de origen local y acude en número menor a los pastos de altura. Esta reducción, por falta de mantenimiento está teniendo como respuesta la desaparición de muchos tramos de vías pecuarias que recorrían la montaña así como el derrumbre de muchas de las edificaciones para descanso del pastor y resguardo del ganado, como se especificará en apartados próximos.

4. EL CASO DEL VALLE DE RÍO SECO: PROYECCIÓN DIDÁCTICA

En su día ya nos ocupamos de esbozar algunas reflexiones y sugerencias didácticas que permiten afrontar con éxito la didáctica del paisaje de montaña. Unas aludían a la preparación adecuada del docente, asumida durante su formación inicial y completada en cursos o seminarios de postgrado, con lo que el conocimiento científico estaba asegurado. Las otras, se referían a la capacidad de saber transmitir ese conocimiento adquirido adecuándolo al nivel destinatario de los alumnos; es decir, la habilidad para convertir el saber científico en saber de aula, lo que supone practicar una adecuada didáctica. Esto último decisivo, pues en ello se sustenta el éxito de la labor docente. Sobre estos temas se encontrará más información en Gómez Ortiz (1996, 2001) (imagen 3).

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO



Imagen 3. Construcción cognitiva del paisaje en diferentes etapas educativas.

El caso que ahora nos ocupa se refiere a una propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje del valle de Río Seco. Se trata de un tema de gran interés por aglutinar contenidos transversales y significativos que ejemplifican bien las características del espacio natural de Sierra Nevada. En esta ocasión las ideas clave que se exponen están dirigidas al profesorado de Geografía de bachillerato, pudiendo tener acomodo en el desarrollo del *currículo* de la referida materia, en particular en el bloque 5 “Los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza-sociedad”. (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, BOE 3 de

enero de 2015, p. 306). La finalidad de estas ideas clave es proyectar desde la perspectiva geográfica la singularidad de los valles glaciares y de sus circos, como elementos articuladores del conjunto del territorio altimontano de la Sierra. También, su proceso leve de antropización, siempre supeditado al imperativo del medio natural. Y en tercer lugar y como núcleo aglutinador del paisaje, resaltar los valores patrimoniales que integra, unos de orden científico-natural y otros de orden cultural. Creemos que con todo ello el docente interesado en el tema tendrá material suficiente para diseñar contenidos, competencias-habilidades y valores de conducta social y



Imagen 4. Imbricación de contenidos-habilidades y valores en la enseñanza-aprendizaje del paisaje.

adecuarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (imagen 4).

4.1. El espacio geográfico

El valle de Río Seco está situado en la vertiente alpujarreña de Sierra Nevada. Instalado en cumbres (>2850 m) y entre los valles Naute y Veleta, mantiene recorrido sur. Tiene origen glaciar pues fue modelado por los hielos que invadieron los altos tramos de los barrancos de la Sierra durante el Cuaternario, La impronta glaciar en la Sierra quedó relegada en altura. De no haber existido glaciares, esta montaña,

en sus cumbres, se definiría por otros paisajes. Por ello, las formas de relieve derivadas del trabajo mecánico de los hielos glaciares, son las que articulan los paisajes. La antropización en el valle de Río Seco, como en el resto de altos valles de la Sierra, por encima de los 2300 m es muy limitada. La razón principal de ello es el imperativo de las condiciones naturales, el clima en particular, que limitan la intervención del hombre en el medio. Escapa a este hecho el valle de Monachil y en menor medida la cabecera de Dílar, pues ambos participan de la infraestructura y servicios de la estación de esquí de Sierra Nevada.

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

4.1.1. Un paisaje de herencia glaciar

El medio natural del valle de Río Seco se caracteriza visiblemente por la casi exclusividad de sus formas de relieve y modelados de origen glaciar y periglacial, que son reflejo de unas condiciones ambientales pasadas que caracterizaron la historia geológica reciente de Sierra Nevada. El valle estuvo invadido por masas de hielo glaciar, según se desprende de los segmentos de morrenas fijadas en su punto más bajo (2163 m), en contacto con las aguas del barranco Naute. Durante estos tiempos todos los valles de la Sierra, sus tramos altos desde el Picón de Jeres (3088 m) hasta el cerro del Caballo (3011 m), también canalizaron lenguas de hielo. La longitud cubierta por la lengua glaciar en el valle de Río Seco alcanzó una longitud de 3,5 Km, hasta que entró en contacto en los 2236 m. con aquella otra procedente de la Caldera. Su espesor, en algunos puntos del valle pudo haber superado los 100 m (imagen 5).



Imagen 5. Panorámica del sistema glaciar Veleta, Seco, Mulhacén. En el centro la unidad de Río Seco.

Las características geomorfológicas que definen el valle de Río Seco, instalado entre las unidades del Veleta y Mulhacén, son de naturaleza erosiva y deposicional. Las primeras, derivadas del trabajo mecánico del hielo glaciar sobre el substrato. Las segundas, asociadas al arrastre y posterior deposición del material rocoso liberado por el hielo glaciar. El resultado de ambas genera formas de relieve erosivas y deposicionales, respectivamente, siendo las dominantes en el paisaje del valle. En su conjunto dos ámbitos diferenciados destacan por su interés geomorfológico y paleoambiental: la cabecera o circo glaciar y el cauce o surco glaciar.

4.1.1.1. La cabecera o circo glaciar.

El circo de Río Seco conforma una unidad geográfica bien delimitada. De forma ovalada ocupa una extensión de 192,54 ha. Durante el periodo glaciar permaneció colmado de hielo que tendió a fluir hacia el valle. Del conjunto de circos glaciares de Sierra Nevada éste es de los que muestra mejores modelados de erosión. La base del circo aglutina un mosaico de relieves glaciares de gran interés, destacando en su sector más elevado láminas de agua, como en el paraje de las lagunas de Río Seco, encajadas en plataformas de abrasión con cubetas de sobreexcavación enmarcadas en sustrato pulido y rastrillado de micasquitos muy tectonizados. En sus márgenes de cotas más bajas, en tránsito hacia el valle, donde éste ya manifiesta perfil en U, formas deposicionales de origen glaciar y periglacial dominan el espacio, destacando espesos paquetes de sedimentos colmatando cubetas de

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

sobreexcavación, convertidas en pastizales, además de entalles en vertientes rocosas y tapizados de derrubios en laderas. Las cresterías que lo enmarcan en cabecera, Raspones y Crestones de Río Seco, se ofrecen resquebrajadas, como respuesta a la eficacia del hielo-deshielo, dando lugar a canchales por desplome del roquedo (imagen 6).



Imagen 6. Panorámicas del circo de Río Seco.

El circo de Río Seco fue abandonado por los hielos glaciares a hace unos 12700 años, según dataciones cosmogénicas de registros en superficies pulidas y estriadas de umbrales y afloramientos rocosos de cabecera. Sin embargo, cuencos aislados instalados al amparo de las cresterías limítrofes aún permanecieron con hielos glaciares durante estos tiempos, lo que facilitó la formación de glaciares rocosos, que comenzaron a quedar estabilizados hace unos 9600 años. Igualmente resultan relevantes en este paisaje de Río Seco los modelados de solifluxión (amalgama de lóbulos y lenguas yuxtapuestas) que identifican a sectores de neveros de fusión tardía, ("borreguiles"). Las condiciones climáticas extremas actuales propician durante la estación fría un horizonte de congelamiento estacional que alcanza en el suelo los 60-70 cm (Oliva et al., 2011).

4.1.1.2. El valle o cauce glaciar

Se trata del surco entre vertientes que siguió la lengua de hielo glaciar procedente del circo de Río Seco, así como el trabajo mecánico que esta masa helada realizó por su capacidad erosiva y de arrastre de material rocoso inmerso en los hielos. El resultado geomorfológico más relevante y visible en el paisaje fue el ensanchamiento del valle, dotándole de forma en U y el abandono de la carga glaciar que transportaba, en este caso construyendo depósitos de acumulación, morrenas frontolaterales. Éstas últimas de gran interés geocronológico, pues marcan el frente de estabilización de la lengua glaciar. En el caso que nos ocupa se localizan

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

en el margen derecho del cauce, en la confluencia del barranco Naute, a 2163 m de altitud en su punto más bajo y son indicativas del máximo avance glaciar, que debió situarse hace 19000 años.

4.1.2. Un paisaje con vegetación de alta montaña fría y árida

La presencia de los elementos biogeográficos e hidrológicos en el paisaje del valle de Río Seco igualmente poseen gran interés científico, aunque su dominio espacial es reducido y disperso. La razón principal de ello es la climatología de la Sierra, que resulta ser poco favorable para las plantas, que son de ciclo corto y centrado en la estación cálida, cuando la disponibilidad de agua se restringe a lugares específicos.

La cubierta vegetal dominante es el pastizal psicroxerófito, pues el rigor del clima impide todo tipo de vegetación arbórea. El pastizal lo componen, principalmente festucas entre las que se integran especies endémicas de alto valor ecológico por su significado ambiental (p.e. *Artemisia granatensis* (manzanilla de la Sierra), *Festuca clementei*, *Genciana alpina*, et.), El grado de recubrimiento es muy bajo por imperativo de la topografía, caracterizada por fuertes pendientes y suelos móviles, a lo que debe añadirse el frío, la nieve y el hielo en el suelo. Sólo escapan aquellos lugares aplanados y bien surtidos en aguas, como ocurre en los "borreguiles" del entorno de las lagunas, dominando el pastizal hidrófilo-mesófilo, incluyendo especies endémicas (p.e: *Pinguicula nevadensis*, *Plantago nivalis*

(estrella de las nieves) *Carex camposii*, *Gentiana pneumonanthe subsp. depressa*). Así sucede en la cabecera del valle donde se instala la mayor lámina de agua, cuyo origen se asocia a los neveros de fusión tardía del área de los Crestones de Río Seco. Se trata del paraje de la laguna de Río Seco, ejemplo típico de antigua cubeta de sobreexcavación (Imagen 6). También se distribuyen borreguiles en el Chorreón de Río Seco y en los pequeños rellanos del fondo del cauce.

4.1.3. Un paisaje débilmente intervenido por el hombre

Respecto a la huella del hombre en el paisaje del valle de Río Seco hay que subrayar que resulta muy puntual, sin embargo la existente es secular y siempre respondió al aprovechamiento del medio: pastizales para ganado trashumante, agricultura temporal y derivación de aguas a acequias. En la actualidad aún se presta cierta atención a todo ello, pero más recientemente a las actividades derivadas del turismo de naturaleza, sobre todo desde la construcción del Refugio de Poqueira en 1996, en las inmediaciones del valle, a 2486 m de altitud.

La antropización del medio se centró en los pastizales de los "borreguiles" y se tradujo en el ensanchamiento de su extensión a partir de la derivación de las aguas de los neveros a través de pequeñas acequias que el pastor realizaba orientándolas hacia la periferia de la zona encharcada. El motivo era aumentar la superficie de pastizal y así poder introducir mayor número de cabezas de ganado, ovino y caprino preferentemente. Los ámbitos donde se vino llevando a

cabo esta labor fue en el entorno de las lagunas de Río Seco, en cabecera del circo, así como en el fondo del cauce de las torrenteras. Aún hoy día se lleva acabo el pastoreo en el valle se lleva y continúan en uso los corrales de La Majá (2507 m), en las cercanías del valle.

La agricultura, que vino desarrollándose hasta entrada esta década, quedó recluida en el entorno del cortijo de las Tomas (2120 m), por debajo del Refugio de Poqueira, entre las acequias alta y baja. El espacio agrícola, de cierta extensión por estar alimentado por las aguas de las referidas acequias y por la derivación de las procedentes de los barrancos de Peñón Grande y Peñón Negro, se vino dedicando al cultivo temporal de cereales de invierno y patatas.

En cuanto a la derivación de aguas a acequias hay que resaltar el interés económico que ello siempre significó para los pueblos de montaña, en el caso que nos ocupa para los de la Alpujarra. Las acequias alpujarreñas han permitido a lo largo de los siglos el desarrollo de la agricultura. La técnica de construcción consistía en derivar el agua del deshielo del cauce de los barrancos en diferentes puntos de cota diferenciada a partir de muros de contención y conducirla, a través de acequias labradas en la tierra, hacia las laderas para riego de cultivos y arboledas. Así sucede con la acequia alta y baja que inician la toma de aguas en el surco del río Seco (2285 m) y río Naute (2098 m) y discurren paralelas a lo largo de varios kilómetros de acuerdo con las curvas de nivel por la vertiente izquierda del valle del Poqueira.

4.1.4. Un paisaje con valores patrimoniales significativos

El valle de Río Seco participa de los valores patrimoniales que albergan los paisajes de Sierra Nevada. En el caso del valle que nos ocupa son de dos órdenes: científico-naturales y culturales. Los primeros, residen en la integridad, singularidad y representatividad del medio biofísico y se engloban conjuntamente en lo que viene denominándose geoma-bioma. Responden, sobre todo, a acontecimientos geológicos, geomorfológicos y biológicos y forman parte de la historia geológica de la Sierra. Los segundos, residen en la autenticidad de las manifestaciones que conforman el legado material e inmaterial que el hombre ha ido labrando en el territorio en el transcurso del tiempo histórico, de acuerdo con sus formas de vida, costumbres, tradiciones, creencias, etc. La suma de estos valores justifica su salvaguarda y preservación, particularmente en aquellos sectores donde su equilibrio ecológico resulta frágil, pues juntos definen la identidad patrimonial de los paisajes (Gómez Ortiz et al. 2012b).

Los motivos patrimoniales más destacados del paisaje del valle de Río Seco son científico-naturales. Los culturales tienen escasa representación por imperativo del medio natural, como se viene insistiendo, aunque resultan de gran interés por su autenticidad y representatividad.

Los paisajes naturales que ofrece el valle son variados, organizados en torno al juego de formas de relieve y altitudes que ofrece la topografía, así como a los diferentes contrastes de escenarios

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

visuales y las panorámicas que se perciben desde las crestas más elevadas que circundan el circo y delimitan el valle, predominando en todos la roca y en menor medida la vegetación. Uno de los valores más relevantes de la unidad geográfica del valle que es reflejo de la historia geológica reciente de la Sierra, denunciada por la variedad de modelados erosivos y deposicionales y dataciones cronológicas de ellos. En tal sentido, hay que señalar que la configuración actual del valle es un ejemplo significativo de glaciario de montaña marginal glaciada que actuó como tal hace ya 19000 años y perduró hasta hace 9600, que es cuando los hielos quedan recluidos en los Raspones de Río Seco, en las partes más altas del circo. Hechos, todos ellos, significativos en el conjunto de las montañas andaluzas.

El segundo valor patrimonial más relevante del valle son los "borreguiles", por su rica biodiversidad con presencia de endemismos. Supeditados a la existencia de neveros de fusión tardía, resaltan por su singularidad y representatividad biogeográfica y paleoambiental, pero también su fragilidad y amenaza de desaparición, por lo que resultan necesarias actuaciones de gestión sostenible que conserven y protejan la excepcionalidad de estos enclaves. Su reflejo más notorio es la cubierta vegetal con formaciones de pastizal hidro-mesófilas con inclusión de especies relictas y endémicas protegidas, que aún persisten por las condiciones ecológicas imperantes, alejadas con las dominantes de la montaña. Los análisis llevados a cabo en algunos de ellos indican una edad mínima de formación de 1300 años (Oliva et al, 2011).

En cuanto a los valores culturales hay que resaltar que son reflejo de las formas de vida tradicionales de los hombres de esta parte de la montaña. Probablemente los mejores testigos de ello son los restos materiales que aún persisten en el territorio, como los senderos que atraviesan el valle, los restos de vías pecuarias que aún se conservan y, por su interés humano y agrario la derivación de aguas de los cauces de barrancos y su prolongación hacia las acequias de riego, tal como ya se señaló. Al respecto, para el conjunto del valle de Río Seco resultan de interés las referencias que se hacen como vía de paso entre la Alpujarra y la ciudad de Granada, a través del collado del Veleta o de la Carihüela, en particular usado por los arrieros que cruzaban la Sierra durante el verano. Pero quizá la huella cultural e histórica más relevante sea la asociada a la utilización de sus "borreguiles", pues en ellos coincide, también, valor científico, como se ha señalado repetidamente. Son destino preferente del ganado trashumante (ovino y caprino, mayoritariamente) de la comarca desde tiempos históricos. La extensión que hoy ocupan los borreguiles en la Sierra es mayor que su originaria y en buena medida responde a trabajos específicos que realizaban los pastores con la intención de expandir la zona del pastizal, como ya se indicó en párrafos anteriores y que se ha venido utilizando hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx.

Valor cultural, histórico y hasta científico tienen también las descripciones que se hacen acerca del paisaje de Río Seco en la documentación de época (desde finales del siglo xvii), cuyo conte-

nido, además de describir formas de vida de las poblaciones, proporciona información acerca del significado geomorfológico que tuvo la Pequeña Edad del Hielo en Sierra Nevada. Ahora lo que interesa es referir las lagunas y los neveros de fusión tardía recogidos en diferentes pasajes de estos escritos, en ocasiones con ilustraciones de gran interés (p.e. Ponz, 1797; Boissier, 1839; Rute, 1889; Bide, 1893), particularmente, a partir de la creación de la Sociedad Diez Amigos Limited, en 1898, germen de la Sociedad Sierra Nevada. El que ahora se cita se refiere a la laguna grande de Río Seco y es de Fidel Fernández, 1936, p. 111-112: *"Tiene esta laguna ciento cuarenta metros de largo, y forma irregular, de calabaza. Todo el valle está ocupado por ventisqueros muy extensos que llegan hasta el borde, y destacan grandes témpanos flotantes. La rodean prados de musgo, con diminutos ranúnculos de bello color gualdo, y da nacimiento a un arroyuelo que se pierde a poco de nacer —Río Seco— y aparece más allá, como el Guadiana, recogiendo los veneros de diferentes lagunillos. Está a 3.120 metros sobre el mar, y el termómetro marcaba 10° al sol, y 3° dentro del agua"*.

5. CONCLUSIONES

El paisaje de montaña interpretado desde la Geografía se ha mostrado como núcleo temático capaz de integrar conocimientos significativos transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos. El ejemplo de Sierra Nevada ha permitido analizar la singularidad de aquellos paisajes instalados

en cumbres, que resultan relevantes en sus formas de relieve glaciar, las más meridionales de Europa, y en su cubierta vegetal, pues incluyen hábitats particulares con una rica biodiversidad de especies, algunas endémicas de alto significado ecológico. También ha permitido comprender la limitada actuación del hombre en el paisaje por imperativo del medio natural, centrado, sobre todo, en el aprovechamiento de los pastizales para el ganado durante el verano. Como síntesis cabe resaltar los valores patrimoniales que integran estos paisajes, que resultan ser identitarios y representativos de las altas cumbres de Sierra Nevada. Por lo que se refiere a los de naturaleza científico-natural son reflejo de la historia geológica reciente de este macizo. Y respecto a aquellos otros de carácter cultural, ahora traducidos en manifestaciones singulares en el paisaje, son testimonio del legado histórico de las formas de vida y las costumbres que distinguen a los hombres de esta montaña, por lo que todos ellos deben protegerse y preservarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bertalanffy, L.V. (1968). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertrand, G. y Berutchachvili, A. (1978). Le Géosystème ou système territorial naturel. *Revue de Géographie des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 49-2, 167-180.
- Bide, J. (1893). Excursions à la Sierra Nevada. Deuxième excursion dans la Sierra Nevada. *Annuaire du Club Alpin Français*, vol. XX. Paris.

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

- Boissier, C. E. (1839). *Voyage botanique dans le midi de l'Espagne pendant l'année 1837*. Versión castellana (1995). C.E. Boissier, Viaje botánico al sur de España durante el año 1837. Granada: Caja General de Ahorros y Universidad de Málaga.
- Bolòs, M.(1992). El geosistema, modelo teórico del paisaje. *Manual de Ciencia del paisaje. Teoría métodos y aplicaciones* (pp. 31-46). Barcelona: Masson.
- Bonet García, F. J.; Villegas Sánchez, I.; Navarro, J.; Zamora, R. y Rodríguez, R. (2009). Breve historia de la gestión de los pinares de repoblación en Sierra Nevada. Una aproximación desde la ecología de la regeneración. *Actas 5.º Congreso Forestal Español* (pp. 2-13). Junta de Castilla y León: Sociedad Española de Ciencias Forestales. Junta de Castilla y León, pp. 2-13
- Blanca, G. (Coord.) (2001). *Flora amenazada y endémica de Sierra Nevada*. Granada: Editorial de la Universidad.
- Busquets, J. y Cortina, A. (Coord.) (2008). *Gestión del paisaje. Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*. Col. Patrimonio. Barcelona: Ariel.
- Fernández, F. (1936). *Sierra Nevada*. Barcelona: Editorial Juventud.
- García Ruiz, A. (2012). El modelo de principios científico-didácticos (PCD): base para la enseñanza y la investigación creativas y significativas de la geografía. *Serie geográfica*, 18, 47-53.
- García Sainz, L. (1947). *El clima de la España cuaternaria y los factores de su formación*. Valencia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Gómez Ortiz, A. (1996). El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos. *III Jornadas de Didáctica de la Geografía* (195-215). Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía- AGE.
- Gómez Ortiz, A. (2001). El paisaje como tema transversal en el Diseño Curricular Base (D.C.B) de la Educación Obligatoria. La montaña como objeto de estudio. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 267, 12 de enero de 2001 (Edición electrónica. (<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-267.htm>)). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Gómez Ortiz, A. (2005). A propósito de la fugaz trayectoria del Título de Especialización Didáctica (TED). Comentarios desde la Geografía y su didáctica. *Didáctica Geográfica*, 7, 231-246.
- Gómez Ortiz, A.; Palacios, D.; Palade, B.; Vázquez-Selem, L. y Salvador Franch, F.; (2012a). The deglaciation of the Sierra Nevada (Southern Spain) *Geomorphology*, 159 y 160, 93-105.
- Gómez Ortiz, A.; Oliva, M.; Serrano Giné, D.; Molero Mesa, J.; Vidal Macua, J.J.; Salvador Franch, F.; Salvà Catarineu, M. y Plana Castellví, M. (2012b). Geositorios de interés geomorfológico en Sierra Nevada. Hacia una propuesta de valoración patrimonial. *Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual. XIII Coloquio Ibérico de Geografía* (pp. 1112-1126). Santiago de Compostela: Meubook USC.
- Gómez Ortiz, A.; Oliva, M.; Salva Catarineu, M. y Salvador Franch, F. (2013). The environ-

EL PAISAJE DE CUMBRES DE SIERRA NEVADA

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Marc OLIVA FRANGANILLO

mental protection of landscapes in the high semiarid Mediterranean mountain of Sierra Nevada National Park (Spain): Historical evolution and future perspectives. *Applied Geography*, 42, 227-239.

Gómez Ortiz, A.; Sanjosé Blasco, J.J.; Salvador Franch, F.; Palacios, D.; Salvà Catarineu, M.; Oliva, M.; Tanarro, L.M. y Atkinson, A. (2014). El proceso de degradación de hielos glaciares relictos y permafrost en Sierra Nevada (Península Ibérica): el caso del glaciar rocoso del Corral del veleta. *Avances, métodos y técnicas en el estudio del periglaciarismo* (pp. 149-160). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat.

Liceras Ruiz, A. (2013a). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 74, 85-93.

Liceras Ruiz, A. (2013b). *El Paisaje: ciencia cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Molero, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya/2.

Molero, J.; Pérez Raya, F. y Valle Tendero, F. (Coord.) (1992). *Parque Natural de Sierra Nevada. Paisaje, Fauna, Flora, Itinerarios*. Madrid: Editorial Rueda.

Oliva, M.; Schulte, L. y Gómez Ortiz, A. (2011). The role of aridification in constraining the elevation range of Holocene solifluction processes and associated landforms in the periglacial belt of the Sierra Nevada (Southern Spain). *Earth Surface Processes and Landforms*, 36, 1279-1291.

Pozo Andrés, M. del (2003-2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*. Universidad de Salamanca, 22 y 23, 317-346.

Ponz, A. (1797). Relación del viaje que hizo desde Granada a Sierra Nevada D. Antonio Ponz a influxo del Excmo. Sr. Marqués de la Ensenada. *Mensajero Económico y Erudito de Granada*, V. 25-30. Granada.

Rute, L. (1889). *La Sierra Nevada*. París: Nouvelle Pevue International.

UNNES

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS.
UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES
THE TEACHING OF HERITAGE IN THE CLASSROOMS.
AN ANALYSIS OF TEACHING PRACTICES

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

Resumen

En este trabajo pretendemos conocer el uso del patrimonio en las aulas para la enseñanza de las ciencias sociales. A la luz de las respuestas aportadas por los docentes al cuestionario de tipo cuantitativo empleado para tal efecto, los resultados muestran que la enseñanza del patrimonio todavía sigue anclada en parámetros tradicionales.

Palabras clave

Patrimonio Cultural, Enseñanza Secundaria, Innovación Educativa.

Abstract

In this paper we try to know the use of the heritage in the classrooms to teach social sciences. The answers given by teachers to the quantitative questionnaire used for this aim; show that teaching of heritage is still anchored in traditional settings.

Keywords

Cultural Heritage, Compulsory Education, Educational Innovation.

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ (Universidad de Murcia), Licenciado en Historia y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UMU. Profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. Profesor Asociado en la UMU. Miembro del grupo de investigación DICSO y autor de varias comunicaciones a congresos y publicaciones relacionadas con el patrimonio y la evaluación.

Carmen OLIVEROS ORTUÑO (Universidad de Murcia), Licenciada en Historia y Máster en Formación del Profesorado por la UMU. Ambos son miembros del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Recepción: 25/IV/2016

Revisión: 18/V/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016



LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS. UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

THE TEACHING OF HERITAGE IN THE CLASSROOMS. AN ANALYSIS OF TEACHING PRACTICES

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar acerca de la enseñanza del patrimonio en las aulas de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria. Partimos de la base de que, pese a lo extenso de la literatura sobre innovación didáctica, en la realidad del aula, es decir, la práctica docente, todavía se mantienen parámetros de enseñanza tradicional, enfoque expositivo y acumulación de conocimientos (García, 2012). La mayoría de las personas, incluidos los y las profesoras tienen una idea formada de en qué consiste enseñar adquirida de manera implícita a lo largo de los años de escolarización y por la que resulta difícil modificar las tradiciones o rutinas docentes: se tiende a reproducir aquello que en su día se ha aprendido en las aulas, no sólo los contenidos, sino sobre todo la manera de enseñar (López, 2010). Sin embargo, son muchos los docentes que a través de la investigación, la búsqueda de metodologías y didácticas de enseñanza innovadoras están poniendo en práctica formas de paliar los problemas que suponen la enseñanza del patrimonio basada en parámetros de enseñanza tradicionales.

2. MARCO TEÓRICO

La didáctica de las ciencias sociales es un área de las ciencias de la educación relativamente reciente. No es hasta la década de los ochenta cuando se perfila como un campo de investigación y didáctica específicas en la universidad española, situada en la encrucijada de diversas disciplinas sociales, las que se ocupan del aprendizaje y la enseñanza, y las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar (Prats, 2002).

Entre los principales ámbitos de desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales se encuentran las investigaciones sobre la didáctica del patrimonio, que desde hace una década se está configurando como disciplina emergente, con especificidad propia, con bagaje investigador y titulaciones específicas.

La concepción de patrimonio ha ido mutando y enriqueciéndose a lo largo de la historia. El término patrimonio en sí mismo tiene un significado amplio, que ha sido objeto de numerosas deliberaciones. Desde el punto de diversos autores *“es un concepto polisémico y que experimenta*

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

un continuo proceso de deconstrucción y construcción" (Hernández, 2003, p. 456); definición similar a la que recoge la legislación¹.

A través de las ciencias sociales el patrimonio debería ser entendido desde una perspectiva amplia. La UNESCO, en el año 2005, reconoce que *"Patrimonio: es el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las futuras generaciones, constituyendo en definitiva nuestra identidad"* (Carbonari, 2008). En este sentido, encontramos más completa la siguiente definición:

"El patrimonio cultural está constituido por aquellos bienes materiales e inmateriales que representan la memoria colectiva y que fueron creados por el ser humano para adaptarse al medio y organizar su vida, formando también parte de este patrimonio las producciones humanas actuales" (Martini, 2001, citado en Melgar y Silvio, 2011, p. 327).

Por tanto, el patrimonio cultural es garante y la esencia al mismo tiempo de la cultura colectiva, constituyéndose así la identidad² de grupo (Correa, 2003). La conservación sistemática de los signos, reliquias, testimonios y otros entes patrimoniales nos ayudan a construir ese sentido de identidad (Funes, 2003). En el currículum oficial que establece la LOMCE se refiere a la necesidad de *"conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural"*. Por tanto, patrimonio serían, no solo los monumentos arquitectónicos, sino

los conjuntos urbanos, los paisajes culturales y naturales, los itinerarios culturales, o formas de patrimonio oral e inmaterial como el folclore, la danza, los cuentos, etc. Se convierte el patrimonio, por tanto, en un pilar fundamental para la puesta en valor y el conocimiento de la evolución cultural de cada comunidad y una herramienta imprescindible para el educador que cree en la formación integral del ciudadano y en la escuela como institución que prepara para la vida.

En este sentido cobran importancia las nuevas pedagogías colaborativas e innovadoras para la enseñanza del patrimonio dentro de parámetros educativos constructivistas y significativos (Fernández, 2003). Como indica Lozano (2013), tanto las prácticas culturales como la sociedad del conocimiento están dejando atrás la visión clásica de los procesos de enseñanza —donde primaba la memorización de contenidos y aplicación de teoría aprendida— para dar lugar al diseño de metodologías en las que el alumnado sea sujeto activo del aprendizaje.

Este tipo de pedagogía no es novedosa, en el sentido de que bebe sus fuentes del modelo educativo y didáctico de la Escuela Nueva de finales del XIX, cuya pretensión era convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, modificar el modelo educativo convencional, centrado en el docente, hacia un modelo participativo y colaborativo centrado en el estudiante. Estas teorías se complementan en España a mediados de los sesenta con la irrupción de la teoría constructivista de Piaget, que defiende el aprendizaje por descubrimiento por el cual el

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

conocimiento se va construyendo a partir de su contacto directo con la realidad (el alumnado, a través de ese contacto, va reorganizando el conocimiento en base al esquema cognitivo que le corresponde), o las teorías de Vygotski, que vendrán a plantear la interacción entre la experiencia previa del alumno y su contexto social, de acuerdo a los cuales se habrá de establecer la instrucción para su mejor aprovechamiento.

La base de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la idea de interacción, que presenta dos vertientes: individual o intraindividual y social o interindividual. La interacción intraindividual se produce entre las ideas previas del alumno con las nuevas informaciones, dando lugar a una auto organización en general y una auto estructuración del conocimiento en particular. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se pueden analizar como algo desconectado de los contenidos, sino basados en ellos. Así, al interaccionar con nuevas informaciones (contenidos), el alumno modifica no solo las ideas que tenía respecto a ese tema, sino su esquema cognitivo en general.

Autores como Zabala y Roura (2006) o Cuenca (2003) ven en la didáctica del patrimonio la posibilidad de materializar estas teorías pedagógicas. Citando a Estepa (2001):

"La didáctica del patrimonio no tiene como finalidad directa el conocimiento de los elementos patrimoniales, ni el patrimonio debe ser un nuevo contenido a añadir a la asignatura de [...] de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO, ni un motivo para llevar

a cabo salidas extraescolares que puedan hacer más atractivas estas asignaturas para los alumnos, sino que debe integrarse en el currículum, y en particular en la enseñanza de las Ciencias Sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social, [...] y la comprensión crítica de nuestro presente, al permitir la interpretación del significado de tales vestigios en la actualidad. Debe ayudar a entender las sociedades actuales en un proceso de evolución histórica" (Estepa, 2001, p. 95).

Debemos entender, pues, el patrimonio como lugar idóneo de investigación y descubrimiento, en definitiva, una fuente de saberes. Esto implica la utilización de una metodología en la que el alumno participe activamente como constructor de sus propios conocimientos (Ortega, 2003). Una metodología investigativa no debe conformarse con llegar al conocimiento funcional del objeto, su consideración como mero objeto estético y de contemplación, sino que a través de su testimonio nos permita un conocimiento holístico y dinámico del patrimonio, según proponen García y Alba-Fernández (2003), un ámbito de vivencias y actuación.

Para incidir en ese modelo metodológico de investigación, otros autores, como Ávila (2003b), nos indican la necesidad de experimentar con nuevos modelos de trabajo en los que la idea de investigación del profesor y el alumno reconozcan la actitud exploradora y curiosa del aprendizaje humano. Esto sería coherente con una concepción constructivista del aprendizaje,

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

marco propicio para el desarrollo de actitudes como la autonomía, sentido crítico y la creatividad. Y como recalca la misma autora “*facilita además la integración de diversas dimensiones del aprendizaje como son la afectiva, la conductual, y la cognitiva*” (Ávila, 2003b, p.167).

Por lo tanto la didáctica del patrimonio que se ha venido desarrollando desde finales de los ochenta, y que tiene como pilar la revalorización y entendimiento de la evolución cultural humana se ha convertido no sólo en un recurso útil para el docente que aspira a la formación de una ciudadanía con valores, sino entender el patrimonio como una fuente de saber a la que llegar a través de pedagogías colaborativas y de innovación.

Sin embargo, son varias las dificultades que se suceden a la hora de poner en práctica esas teorías. En primer lugar, tanto Estepa (2001) como Merchán (2007) coinciden en reconocer que lo que se formula en el campo del currículum oficial no es equivalente a lo que se plantea desde el discurso de la didáctica, ni a lo que alumnos y profesores hacen realmente en la clase de Historia. A esta idea se añade la aportación de García y Jiménez (2003), que indican que la vulgarización de nuestro conocimiento del pasado, en el que predominan ideas estereotipadas, nos indica que la difusión patrimonial asocia actividades culturales y de ocio, dejando al margen cuestiones educativas.

En segundo lugar, no hay obviar el papel que juegan los materiales curriculares dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalan

Cuenca y Estepa (2003) en su trabajo sobre la concepción del patrimonio en los libros de texto, los recursos que mayor influencia ejercen sobre el profesorado a la hora de desarrollar la docencia, así como el diseño que se haya seguido para su elaboración, determinarán en gran parte la metodología empleada y las decisiones que se toman en el aula:

“El libro de texto presenta un conocimiento incuestionable, alejado de los intereses de los alumnos y de difícil comprensión para ellos, favoreciendo un aprendizaje pasivo, fundamentado en la memorización mecánica de contenidos. [...] En estos materiales la concepción de patrimonio que se desarrolla mayoritariamente parte de criterios monumentalistas, históricos y estéticos, siendo muy minoritaria la perspectiva simbólica identitaria. [...] No se encuentra en la mayoría de ellos desarrollada la visión de una finalidad crítica así como de actuaciones comprometidas y activas en relación con la conservación del patrimonio” (Cuenca y Estepa, 2003, pp. 32-33).

Una adaptación, por tanto, de los libros de texto con este objetivo es un reto que ayudaría facilitando la labor de los docentes. Sería necesaria la creación de nuevos materiales en los estudios de patrimonio tanto local como regional, contextualizándolos con los aspectos generales del programa (Lozano; Gutiérrez; Santamaría, 2003). A esta idea incorporan Cano y Ruiz (2003) una reflexión acerca de cómo la educación debe servir de mediadora entre sociedad y patrimonio y el

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

sistema educativo tiene las finalidades, estructuras y medios necesarios para ser un importante agente cultural en la labor difusora. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, la labor difusora de la educación formal, tal y como reflejan los libros de texto, suele ser anecdótica y puntual.

Finalmente se encuentran las propias limitaciones y problemáticas (ideológicas, epistemológicas y metodológicas) derivadas de la enseñanza del patrimonio, como la visión restrictiva del mismo que docentes, alumnos, materiales didácticos y gestores de patrimonio le otorgan al poner énfasis casi exclusivamente en los elementos monumentales sin dar valor otras formas de patrimonio que sería lo deseable. A esto se añaden las propias carencias del profesorado que no han tenido una formación inicial y permanente en didáctica patrimonial, que ponga atención en la formación de competencias profesionales de su enseñanza. Existe por esto una necesidad de generar espacios académicos que brinden alternativas de capacitación en la formación del profesorado y también en la formación continua del docente (Candrea y Susacasa, 2003). Tanto Cuenca (2003) como Estepa (2011) resaltan también la necesidad de capacitar a los docentes en las especificidades de la didáctica del patrimonio.

Otra de las dificultades reside en la poca predisposición por parte del alumnado, ya que en muchos pervive, como señala Merchán (2007), la consideración del patrimonio como algo elitista, limitada a eruditos e intelectuales. Están convencidos de la inutilidad del conocimiento

histórico y patrimonial para la vida diaria. Además la enseñanza de la historia está asociada a lecciones magistrales, donde el alumno es un pasivo receptor de la materia, que debe ser memorizada y evaluada. La experiencia docente nos advierte del poco conocimiento y estima que los jóvenes tienen por el mismo, asociado a una "cultura de elite" a "lo monumental" a "lo antiguo" y a "lo histórico" (Fernández, 2008). Por último indicar que en muchas ocasiones la enseñanza del patrimonio se encuentra desvinculada de su uso didáctico, y aunque esté presente en la legislación curricular, la falta de objetivos claros en las programaciones hace que se desvinculen de esta finalidad (Lozano, 2013).

A la vista del panorama descrito cabe preguntarse de qué manera se podrían solventar estos problemas y cómo conseguiría contribuir la enseñanza del patrimonio a la formación de una ciudadanía más responsable, que lo sepa reconocer, valorar y conservar.

En este sentido, la solución para un aprendizaje verdaderamente significativo del patrimonio por parte del alumnado pasa por una metodología participativa, donde se fomenten actitudes reflexivas y de construcción de conocimientos. Una idea que se sostiene con las aportaciones de Zabala y Roura (2006) sobre que los bienes patrimoniales nos brindan la oportunidad de proporcionar información y conocimientos más allá de si mismos.

Para que los alumnos aprecien el pasado y recuerden que la realidad que conocen se ha

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

construido a través del tiempo, es necesario proporcionarles experiencias que les hagan reflexionar, el contacto directo con los elementos patrimoniales³ (Lozano, 2013). En la actualidad la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza y conseguir superar el relato lineal, a menudo marcado por la ideología, a favor de planteamientos de interacción con el alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y capacidades (Prieto, J.A., Gómez, C.J. y Miralles, P., 2013). Se pone de manifiesto que la teoría y la práctica de la enseñanza del patrimonio no está en consonancia, puesto que, mientras que en el plano teórico, los investigadores propugnan y apuestan por métodos de indagación que propicien un papel activo y reflexivo del alumnado, la realidad sigue marcada por la tendencia hacia parámetros tradicionalistas de enseñanza y las ya comentadas dificultades de aplicación.

Sin embargo, se hace necesario proporcionar experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas para involucrar al alumnado en su educación a través de salidas escolares que permitan unir las aulas con el medio exterior a través del contacto directo del alumnado con su entorno (Monteagudo; Miralles, 2014). Según expone Travé (2001):

“La apertura de la clase y el currículum a la vida, a la realidad individual y social del alumnos se encuadra dentro de los principios de actividad, vitalidad, libertad, intuición, indi-

vidualidad, socialización y creatividad que fundamentaron en el legado innovador, cuya finalidad histórica ha sido la búsqueda del cambio y la renovación escolar frente a la escuela cerrada, producto de la escolástica” (Travé, 2001, p.43).

En las ciencias sociales, su utilización como recurso cumple una interesante labor educativa, puesto que el contacto directo con el entorno, y la realización de prácticas activas, permite profundizar en el conocimiento. La importancia del aprendizaje por descubrimiento, como señala Benejam (2003), se basa en propiciar, a través del contacto directo y las propias acciones, un aprendizaje por maduración. Partir de lo familiar, conocido y concreto hasta llegar a la solución de problemas más lejanos y desconocidos.

Hay toda una fundamentación de las salidas como recurso docente, por lo que estimamos que su aplicación en el aula está justificada, y como explican Zabala y Roura (2006):

“Las visitas educativas a espacios patrimoniales (museos, áreas protegidas, jardines botánicos, sitios arqueológicos, etc.) proponen una secuencia didáctica que implica el conocimiento de los bienes patrimoniales para poder comprender, a partir de ellos otros modos de vida; la comprensión para poder estimular el aprecio de esos bienes; y la valoración para promover el respeto por aquello que se conserva” (Zabala y Roura, 2006, p. 240).

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

A partir de lo expuesto identificamos las salidas como una oportunidad de mejora para la enseñanza didáctica del patrimonio. Sin embargo, las dificultades de las mismas (Guisasola y Moretin, 2010; Estepa, 2001) obligan a que exista una planificación para su correcto aprovechamiento, haciendo necesario combinar una estrategia de participación con la transmisión de conocimientos (Benejam, 2003). Es aquí donde surgen las propuestas de Vilarrasa (2002, 2003) sobre los diferentes tipos de salidas escolares, las diferentes fases y actividades con las que han de contar dichas salidas para su aprovechamiento desde una metodología constructivista (Ávila, 2003a; Pimienta, 2005; Melgar y Silvio, 2010), o la necesidad de contextualización espacial y temporal del elemento patrimonial para que se relacione tanto con la sociedad que lo produce como la que lo exhibe que sugiere Estepa (2001).

Si el fin de toda educación y de todo sistema educativo es el de formar a los jóvenes en los aspectos fundamentales de la vida, como son el respeto a las diferentes culturas, la conciencia de ser ciudadanos y la necesidad de vivir en democracia; la importancia de las salidas y visitas culturales, a través de una pedagogía del patrimonio, ha de considerarse también como un factor importante de tolerancia, convivencia pacífica e integración social (Monteagudo y Miralles, 2014).

Todo ello es lo que hace necesario, desde la enseñanza formal, desarrollar programas pedagógicos en los que se fomente la sensibilización

de los jóvenes ante el patrimonio cultural, para resaltar aquellos valores históricos, artísticos y éticos que en él se encuentran representados, enseñando el respeto a las diferentes culturas y el desarrollo de la tolerancia y la eliminación de cualquier desigualdad y exclusión que pueda darse dentro de la sociedad.

De este modo, el presente trabajo se ha centrado en conocer cómo se trabaja el patrimonio en las aulas en el caso de un gran núcleo urbano de la Región de Murcia.

3. METODOLOGÍA

La finalidad de esta investigación es la analizar la realidad de la docencia del patrimonio y el uso de este recurso metodológico en el aula por parte del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el municipio murciano de Molina de Segura. Para ello nos hemos marcado cinco objetivos de investigación:

1. Conocer qué fines atribuye el profesorado de Ciencias Sociales a la enseñanza del patrimonio.
2. Averiguar los medios que utilizan los docentes para trabajar con los contenidos patrimoniales en el aula.
3. Saber qué elementos patrimoniales tratan los profesores en las aulas.
4. Vislumbrar si se realizan y cómo salidas del aula en la enseñanza del patrimonio.
5. Indagar si los docentes tienen la formación específica sobre didáctica del patrimonio.

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de tipo encuesta en el que se ha implementado una metodología cuantitativa basada en el estudio numérico de los datos aportados por el cuestionario aplicado a los docentes.

La población objeto de estudio ha sido el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que imparte docencia en los cuatro institutos del municipio de Molina de Segura. A través de un muestreo no probabilístico, de tipo casual o incidental, ya que hemos seleccionado a los integrantes de la muestra intencionadamente, un total de dieciséis profesores, de un universo de veintiuno, ha participado en la investigación, lo que supone una muestra representativa de la población a estudiar.

Para la recogida de datos hemos elaborado *ad hoc* un cuestionario de carácter cuantitativo empleando para ello una aplicación del Área de Tecnología y Comunicaciones Aplicadas (ATICA) de la universidad de Murcia, siendo validado a través de un experto universitario. Las preguntas de esta encuesta, derivadas de los dos variables presentes en este estudio, a saber: la didáctica del patrimonio y el empleo de itinerarios didácticos; son en su mayoría cerradas (no dicotómicas) en base una escala Likert de cuatro niveles, para poder introducir matices. Dentro del cuestionario encontramos también preguntas de opción múltiple, con varias respuestas para escoger, con miras a obtener un análisis estadístico mesurable y facilitar la cumplimentación por parte de los docentes. A la hora de realizar los cálculos sobre los datos obtenidos se ha empleado una hoja de

Excel, lo que también ha permitido representar estos valores mediante gráficos.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El primer bloque del cuestionario aborda el empleo del patrimonio en el aula en función de la finalidad/utilidad de su enseñanza, la manera en que se incorpora y el tipo de elementos patrimoniales más utilizados por los docentes.

Así, el gráfico 1 muestra las finalidades que el profesorado atribuye a la enseñanza del patrimonio. Las posibles respuestas eran:

- a) Para facilitar el conocimiento científico y social.
- b) Para desenvolverse adecuadamente en el entorno socio-natural.
- c) Como sensibilización para la conservación de los monumentos naturales y culturales.
- d) Para conocer, interpretar y respetar los rasgos científico-culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.
- e) Para facilitar el conocimiento sobre la evolución del medio socio-natural.
- f) Para capacitar a los ciudadanos en la interpretación e intervención en la sociedad.

Las más repetidas, *c* y *d*, apuntan hacia la sensibilización del alumnado de cara a la conservación de los monumentos naturales y culturales, y para para conocer, interpretar y respetar los rasgos científico-culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades. Esto

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

supone que los profesores ven en la enseñanza del patrimonio una herramienta altamente interesante para alcanzar otros conocimientos científicos, simbólicos e identitarios como sociedad. El conocimiento del patrimonio permitirá formar ciudadanos que sepan identificar sus rasgos y la necesidad de su conservación. No solo ven interesante el elemento o hecho patrimonial en sí, sino que mediante su utilización se pueden alcanzar aprendizajes de nivel superior.

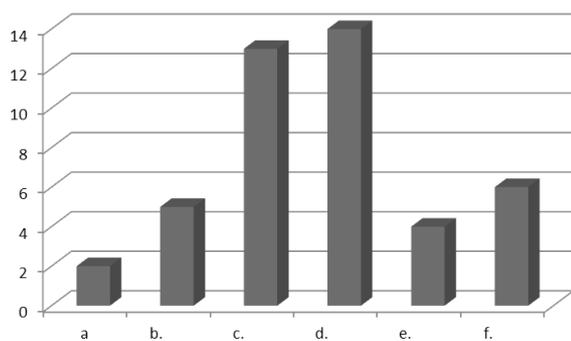


Gráfico 1. Finalidades de la enseñanza del patrimonio

En relación a la pregunta de cómo los docentes incluyen los contenidos patrimoniales en el desarrollo de las asignaturas que imparten, las posibles respuestas eran:

- A través de salidas escolares a elementos patrimoniales.
- Mediante comentario de diapositivas.
- Mediante la explicación del profesor.
- Proyectando un vídeo.
- Con ayuda de contenidos virtuales (uso de las nuevas tecnologías, museos virtuales, etc.).
- Con ayuda del libro de texto.

El gráfico 2 muestra que la explicación sigue siendo la fórmula mayoritaria a la hora de introducir los contenidos patrimoniales, seguida las salidas escolares y el uso del libro de texto, que sigue considerándose un gran pilar de apoyo para los docentes en el aula. Estos datos parecen demostrar que en la dinámica del aula y en la enseñanza del patrimonio, los recursos del docente se mueven en parámetros más tradicionalistas, basados en la explicación y la utilización del libro de texto.

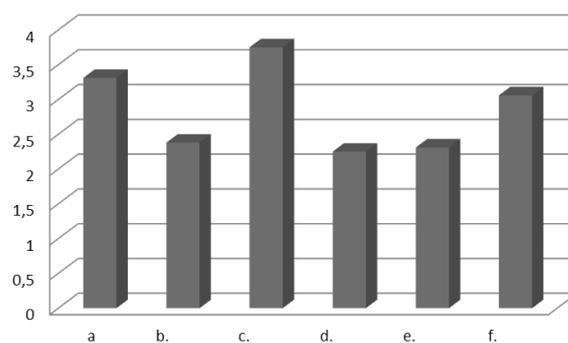


Gráfico 2. Cómo los docentes abordan los contenidos patrimoniales

Continuando con el análisis de los resultados obtenidos, el gráfico 3 muestra que los docentes hacen uso de todos los elementos que conforman el patrimonio, quedando los porcentajes de la siguiente manera: elementos arquitectónicos (19%), arqueológicos (15%), paisajísticos (14%), museísticos (13%), naturales (13%), culturales (10%), documentales (10%) y, por último, archivísticos (6%). Esto muestra una tendencia al uso de los elementos patrimoniales tradicionales, destacando el uso del patrimonio arquitectónico, lo pone de manifiesto la predomi-

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

nancia de los elementos monumentales frente al resto de elementos patrimoniales.

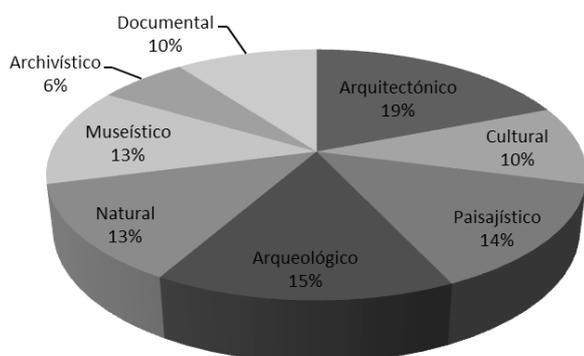


Gráfico 3. Elementos patrimoniales usados por los docentes

El segundo y último bloque de preguntas estaba encaminado a conocer la actuación de los docentes de cara a la realización de salidas escolares para la enseñanza del patrimonio. Así las cosas, todos los docentes que han participado en nuestra investigación afirman llevar a cabo salidas del aula para conocer el patrimonio de la Región de Murcia, programando actividades previas o posteriores a las salidas, así como durante las mismas porque proporcionan a los alumnos un aprendizaje significativo y tienen gran capacidad de implicación. De esta forma siguen las recomendaciones de Frieria (2003) y Ávila (2003a) para un correcto aprovechamiento de las salidas del aula.

Finalmente, resulta paradójico que la importancia que el profesorado atribuye al patrimonio y a las salidas del aula no se corresponda con la formación específica sobre didáctica del patrimonio que el 87% de los encuestados reconoce no haber recibido (Gráfico 4). Ello puede

ser indicativo de que en las aulas no se explica el patrimonio desde una didáctica propia, sino como complemento de explicaciones históricas y sociales, que ha sido la forma en la que tradicionalmente se ha utilizado el patrimonio, y no con sus especificidades propias.

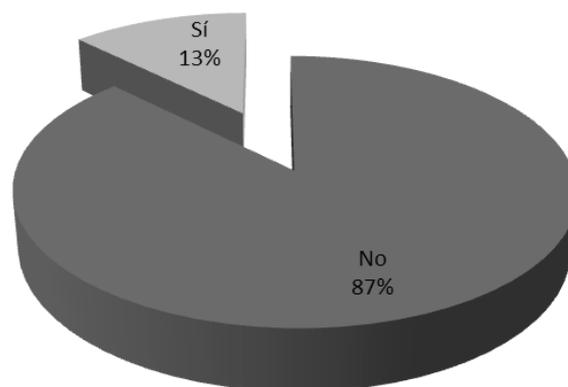


Gráfico 4. Los docentes han recibido formación sobre didáctica del patrimonio

CONCLUSIONES

Una vez comentados los resultados de la investigación y en función de los objetivos que perseguíamos en el presente estudio, hemos obtenido las siguientes conclusiones:

1. Los docentes de ciencias sociales atribuyen valor a la enseñanza de patrimonio debido al carácter conservacionista y simbólico-identitario que el mismo tiene para definir las diferentes sociedades y sus manifestaciones naturales y culturales más importantes.
2. El profesorado emplea medios tradicionales para la enseñanza del patrimonio, fundamentalmente la explicación y la utilización del libro de texto.

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

3. Los elementos patrimoniales más utilizados por los profesores de ciencias sociales son de corte tradicional, destacando el patrimonio arquitectónico y arqueológico. Representa ello una supremacía de los elementos monumentales frente al resto de elementos patrimoniales.
4. Los docentes de ciencias sociales realizan salidas fuera del aula de manera provechosa para el aprendizaje significativo del alumnado.
5. Sin embargo, el profesorado admite no poseer la formación específica sobre didáctica del patrimonio.

A resultas de todo ello podemos deducir que la didáctica del patrimonio en las aulas de ciencias sociales mantiene unos parámetros tradicionales, alejados de las nuevas dinámicas pedagógicas citadas en el apartado teórico del presente trabajo. Y ello es así, en parte, por la nula formación que ha recibido el profesorado en experiencias de aprendizaje fuera del aula relacionadas con la enseñanza del patrimonio.

De este modo, la principal vía de acción para revertir esta situación es una correcta formación profesorado que atienda estas necesidades, lo que facilitaría la inclusión del patrimonio en la enseñanza (González y Pagés, 2003). Por ello, se antoja necesario hacer de la didáctica del patrimonio un campo de investigación dentro de la didáctica de las ciencias sociales (Prats, 2003) que capacite a los docentes para enseñar a comprender nuestra realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M^a. (2003a). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-45.
- Ávila, R. M^a. (2003b). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 165-178). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Benejam, P. (2003). Salir del aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-13.
- Candrea, A.; Susacasa, S. (2003). El valor del Patrimonio en el currículo de la formación docente. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 41-50). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Cano, L. R.; Ruiz, R. M. A. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Asociación Universitaria

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

- de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Carbonari, F.A. (2008). Aproximación a la problemática patrimonio-educación. *Prosecretaría de Asuntos Académicos*, 10-21. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/5568/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cuenca, J. M^a (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca, J. M.; Estepa, J. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106.
- Fernández, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 55-61.
- Fernández, M. (2008). La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo. En X. Pereiro, X., S. Prado y H. Takenaka (Coords.) *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 110-123). San Sebastián: Ankulegi Antropologia Elkartea.
- Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 81-104). Gijón: Trea.
- Friera, F. (2003). Itinerarios didácticos: teorías y experiencias en defensa del patrimonio. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 339-345). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Funes, A. G. (2003). Patrimonio, identidad y memoria en la enseñanza de la historia reciente. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 155-164). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- García, I. (2007). Los espacios periurbanos como recurso didáctico: el caso de la huerta de Valencia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 197-210.
- García, A. (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y Futuro*, 27, 155-175.
- García-Pérez, F. F., y de Alba Fernández, N. (2003). El Patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

- sociales y ambientales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 81-90). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- García Ruiz, C. y Jiménez Martínez, M^a D. (2003). El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 271-280). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Guisasola, J. y Morentin, M. (2010). Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a museos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1), 127-140
- González N. y Pagés J. (2003). La presencia del patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales en la enseñanza obligatoria. En Ballesteros, E. et al (Coords) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (123-133). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Lozano, P. B., Gutiérrez, D. O.; Santamarta, J. (2003). El tratamiento del patrimonio en el currículo de la educación primaria. Realidades y desafíos. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 71-80). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Lozano, E (2013). Patrimonio, arte y didáctica de las ciencias sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente. *Clío. History and History Teachingm* 39, 1-18.
- López, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17 (65), 75-82.
- Melgar, F.; Silvio, D. (2011). Salir del aula. Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8 (3), 323-333.
- Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 33-51.
- Monteagudo, J.; Miralles, P. (2014). *Utilización didáctica del patrimonio mediante las salidas escolares. Los niveles de bachillerato-COU en la Región de Murcia*. Stuttgart, Alemania: Publicia.

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

- Ortega, N. (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 51-60). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Pimienta, P. (2005). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales, M^a C. Bayod, R. López, J. Prats y D. Buesa *Aspectos didácticos de las ciencias sociales* (pp.157-171). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Prats, J. (2002). Historia y epistemología de las ciencias: Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratorio de Ensino de História/UEL*, 9 Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
- Prieto, J.A., Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia de bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-14.
- Ruiz, C. R. G.; Martínez, M. D. J. (2003). El Patrimonio documental en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 271-280). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Travé, G. (2001). Más Allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Cooperación educativa*, 71, 43-46.
- Vilarrasa, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, 48/1-48/20.
- Vilarrasa, A (2003). Salir del Aula. Reapropiarse del contexto. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-26.
- Zabala, M., E. y Roura G.I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 11, 233-261.

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS AULAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Carmen OLIVEROS ORTUÑO

NOTAS

1. La Ley de Patrimonio Histórico Español de 25 de junio de 1985 nos dice lo siguiente: "*Integran el Patrimonio Histórico Español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo, el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico y antropológico*" (BOE, 29.06-1985).

2. Le Goff establece una relación directa entre patrimonio e identidad. Ambas cuestiones con motivaciones históricas comunes, la necesidad de reconocer, de defender una herencia común y por otro lado la necesidad de afirmar un espacio común en el de las instituciones, costumbres, mentalidades, de las prácticas antropológicas, culturales, políticas, cotidianas, un espacio que no es otro que el definido por los lazos identitarios. La construcción de una memoria colectiva, de un sentimiento de pertenencia, de un pasado común de elementos compartidos, así como la propia conciencia crítica y la capacidad de razonamiento han sido modelados por siglos de historia de la humanidad (Domínguez, 2003, p. 230).

3. Autoras como Fontal (2004) coinciden en señalar que para un verdadero aprendizaje significativo, la enseñanza del conocimiento basada en el patrimonio, debe ser sentida por los alumnos y alumnas.

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE COMPARTIDO

MUSEUMS AND SCHOOLS: SHARED LEARNING ENVIRONMENTS

José Luis DE LOS REYES LEOZ

Resumen

Este artículo trata de valorar la función educativa de los museos en el ámbito formal en el que sus relaciones con los centros de enseñanza son imprescindibles aunque no siempre fáciles. Ambas instituciones han realizado un importante esfuerzo por integrar el patrimonio cultural dentro de estrategias didácticas que ayuden a entender el mensaje de las colecciones expuestas y fomentar el desarrollo de competencias básicas del currículo. La visita escolar es un ejemplo donde museos y centros educativos deben generar entornos de aprendizaje compartidos.

Palabras clave

Museos, Centros De Enseñanza, Visita Escolar.

Abstract

This paper tries to assess the educational role of museums in the formal sphere, in which the relationship with the teaching institutions is indispensable, although often difficult. Museums and colleges have struggled to integrate the cultural heritage in teaching strategies which might help understand the message of displayed collections and promote the development of basic curricular competencies. School visits are good examples in which museums and teaching institutions must create cooperative learning environments.

Keywords

Museums, Teaching Institutions, School Visits.

José Luis DE LOS REYES LEOZ (Universidad Autónoma de Madrid), Especialista en Didáctica de la Historia en los grados de Educación Infantil y Primaria. Desde 2009 coordino la especialidad de Geografía e Historia en el Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato (UAM). Mis líneas de investigación son la enseñanza de la historia de Madrid y la didáctica del patrimonio histórico y cultural (la cultura material en museos de historia). Recientemente he impartido conferencias, cursos de posgrado y doctorado en Argentina, Brasil, México y Ecuador.

Recepción: 18/V/2016

Revisión: 30/V/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE COMPARTIDO

MUSEUMS AND SCHOOLS: SHARED LEARNING ENVIRONMENTS

1. EL MUSEO EDUCADOR

Que en los museos se aprende no lo duda nadie, ya sea en una visita individual, familiar, turística o escolar. Visitar un museo nos permite aprender en el más amplio sentido de la palabra: saber cuáles y cómo son nuestras señas de identidad como individuos, como pueblo, como humanidad. Si participamos en sus actividades programadas (visitas guiadas, talleres, cursos de verano, etc.) o consultamos sus webs adquirimos conocimientos que no teníamos antes o modificamos los que ya teníamos bajo otro andamiaje.

Es habitual que los museos estén poblados por escolares y maestros, no obstante su acción educativa no se dedica exclusivamente a los centros de enseñanza reglada. Eso es así porque se aprende permanentemente, a lo largo de toda la vida, en cualquier circunstancia y no sólo sentados en los pupitres del aula. Ante esta realidad, en la que las personas construyen sus claves culturales, su identidad como grupo, sus valores y actitudes dentro y fuera de la escuela,

los museos también han tenido que repensar su función como mediadores entre el patrimonio que custodian y el público que reciben.

En la actualidad, la función difusora de los museos se ha consolidado de cara a un visitante que demanda formación permanente, bien para completar la recibida en el sistema educativo oficial, bien para disfrutar del tiempo libre. Entre las consecuencias de este cambio conviene destacar la nueva percepción que los museos tienen de sí mismos como agentes culturales capaces de conectar con los intereses de los ciudadanos para crear opinión, provocar reflexión, aportar ideas, transmitir valores y, en definitiva, colaborar en la mejora de su calidad de vida. Esta transformación conlleva facilitar a los distintos tipos de visitantes el acceso a la información y a la interpretación de sus colecciones. (Valdés, 1999). De hecho, es en el ámbito de la educación informal donde se están produciendo los mayores avances museográficos en consonancia con su función comunicadora y difusora. Eileen Hooper-Greenhill los describe como "*lugares de aprendizaje activo*", donde sus salas son aulas de la "*universidad del pueblo*" (1998, pp. 9-10). Se podría decir que existe un pacto entre sociedad y museo justificado por su

rol educativo (Ballart, 2007) y que, como depositarios del legado patrimonial de una sociedad, éstos son centros de investigación y educación de primera magnitud. (Pastor, 2007).

En una visita individual se implica activamente a la persona. Los visitantes pueden hacer un recorrido imprevisto y decidido por ellos mismos, estar todo el tiempo que quieran y mientras quieran, pararse a leer o ver aquello que les atrae más. Todo ello estará determinado en gran medida por sus motivaciones, expectativas y conocimientos previos. Frente a la visita escolar (académica, obligada y evaluable) este aprendizaje se realiza de forma relajada, sin presiones, ni calificaciones. Desde hace tiempo se ha hecho hincapié en las condiciones y características que diferencian el aprendizaje realizado en el aula del que se produce en contextos informales, como museos, exposiciones, yacimientos arqueológicos, etc. (Asensio, 2001; Asensio y Pol, 2002). La propuesta de Georges Hein de un museo constructivista responde al ideal de un centro educativo para todas las edades que facilita al visitante las conexiones pertinentes entre la exposición y su vida cotidiana. Cualquier visitante podría construir nuevos conocimientos sobre lo que ya conoce, comparando lo viejo con lo nuevo. Sujeto y objeto se enfrentan a un aprendizaje fundamentado en los sentidos (Chatterjee, 2008) o en las emociones de sus visitantes (Alderoqui, 2011 y 2012). En definitiva, se pone el acento en el aprendiz tanto como en el objeto sobre el que se aprende; es decir, que los museos deberían prestar tanta atención al visitante como al contenido de sus salas (Hein,

1994 y 1998; Hein y Alexander, 1998).

Es necesario abandonar la dicotomía entre educación formal/informal e ir más allá del emplazamiento físico donde se produce la construcción del conocimiento y favorecer la construcción de redes colaborativas que integren a las áreas didácticas de los museos con los docentes/centros educativos y, por ende, con las facultades donde se forma al profesorado integrando estas cuestiones en la capacitación inicial de los profesores (Blanco y De los Reyes, 2009). Un ejemplo es el proyecto SMEC (School-Museum European Collaboration) coordinado por el Museo de Ciencia y Tecnología “Leonardo da Vinci” de Milán, desarrollado entre 2002-2004 y financiado por el programa Sócrates de la UE. Este proyecto buscó la cooperación entre museos y centros escolares para *“reforzar la importancia de los museos como recursos docentes enfocados al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores”* (Sutera, 2003, p. 6). Otros ejemplos son las iniciativas emprendidas por el Museo Thyssen de Madrid con sus congresos internacionales sobre museos y educación o por el Museo del Prado en sus *Encuentros entre el profesorado*¹. Si Eilean Hooper-Greenhill afirma que *“los museos deben comunicar algo o morir”* (1998, p. 56), me gustaría añadir que los museos deben educar o desaparecer.

2. LOS MUSEOS VISTOS DESDE LOS CENTROS ESCOLARES

Aunque ya fueron utilizados por la Institución Libre de enseñanza para vincular la escuela con

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

la vida, fue a partir de los cambios introducidos por los movimientos de renovación pedagógica y la Ley General de Educación de 1970 cuando se llenaron de alumnos y profesores, propiciando un desafío que ya había tenido lugar mucho antes en Europa. Sin embargo, los museos no son instituciones creadas para impartir asignaturas y aplicar planes de estudio conducentes a un título oficial. Tampoco los centros escolares han comprendido que estas instituciones puedan ayudarles a desarrollar competencias fijadas en el currículo que difícilmente se alcanzan en otro lugar. Muestra de este difícil diálogo entre escuelas y museos son estas palabras que figuran en la presentación de los materiales escolares de la web del Museo de Bellas Artes de Sevilla, donde se dice que el museo es *“un entorno alternativo de aprendizaje que ofrece distintas opciones para los grupos escolares y educativos que deseen visitarlo y utilizar las colecciones, el edificio o las exposiciones temporales como estímulo para intensificar, ampliar o apoyar los estudios académicos”*.²

Así, estos centros patrimoniales han sido considerados como un recurso educativo (Montañés, 2001), un instrumento de aprendizaje (Valdés, 1999), un taller de aprender a aprender (García, 1996) o un espacio alternativo a la escuela (Pastor, 2007). Desde Misión Rescate, mítico programa de la televisión española, a los currícula actuales algo se ha avanzado pero aún queda mucho camino por recorrer. Desde la excursión extraescolar a la didáctica del patrimonio, donde museos y otras instituciones juegan un papel destacado en el aprendizaje activo y construc-

tivista, hay pasos previos que nos ayudarán a comprender de dónde venimos y hacia donde nos gustaría llegar. Es en este nuevo marco de investigación y experiencias en el que se han desarrollado numerosas iniciativas por parte de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de los museos y, bastante menos, por parte de los centros escolares (Ballesteros et al., 2003; Calaf, 2009; Fontal, 2003). Se podría decir que, tanto las funciones del museo como la valoración del patrimonio histórico y cultural en el currículo escolar, han sufrido un proceso paralelo de cambio, no ajeno a las transformaciones sociales y culturales de nuestro país.

2.1. De Misión Rescate a la EGB y el BUP: conocer, valorar y respetar

El final del Franquismo trajo a la escuela el patrimonio histórico bajo la analogía militar y el paraguas del desarrollismo de finales de los 60. Misión Rescate fue un concurso convocado en 1967 por Radio Nacional de España, Televisión Española y la Dirección General de Bellas Artes para crear grupos de escolares tutelados por sus maestros, cuya tarea fue buscar, rescatar y estudiar obras artísticas, históricas, yacimientos arqueológicos, etc. que duró hasta 1978 (Paz y Martínez, 2014). Visto desde la actualidad se percibe el intento de crear una incipiente conciencia patrimonial combinando el entusiasmo de maestros y niños con una dudosa metodología científica (con riesgo evidente de destrucción y descontextualización de los bienes estudiados, aderezado con una pizca de furtivismo) y cierta dosis identitaria hacia el terruño local. No había

duda que tenía una faceta instructiva al “comunicar al niño un conjunto de conocimientos de nuestra historia pasada infundiéndole su veneración y respeto”, convirtiéndole en un restaurador o en un arqueólogo popular (Losada, 1968). Lo mismo que un grupo de escolares encabezado por la maestra ponían en valor una pila bautismal románica en Burgos (Osaba, 1968), se localizaba una necrópolis árabe en Granada, o se promovía una campaña de sensibilización cultural para la salvaguarda de un antiguo lienzo en la ermita del Lluç en Valencia (Guerola, Bosch y Gomis, 2008).

Para uno de los maestros adictos a un régimen ya trasnochado, Misión Rescate “alertó a los escolares en un lenguaje directo, juvenil, castrense, hacia una hermosa tarea: la de reconquistar para la Patria los tesoros artísticos e históricos perdidos, olvidados o soterrados bajo la piel de España”. Este maestro del CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria), no dudaba en comparar la tarea de los escolares con la de unos soldados en una “campaña en campos de surcos y paz, cual son la Historia y el Arte” que se planificaba...

“a través de un Estado Mayor conjunto (Radio Nacional de España y Televisión Española, con la colaboración de la Dirección General de Bellas Artes); unidades de acción, con sus mandos (Grupos, Comandos, Patrullas y Batidores de Rescate), que buscan, localizan, rescatan y estudian una obra artística o histórica de su localidad (Objetivo). Alcanzado el objetivo, tras la satisfacción y el honor de la Misión Cumplida, el mando

puede conceder, a la vista de la importancia del hallazgo, las oportunas recompensas (Trofeos de Oro, Trofeo de Plata o Mención de Honor)”. (Fernández, 1969, p. 46)

En paralelo a estas iniciativas y aunque el *Libro Blanco* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) animaba a los profesores para que viesan en los museos ciertas posibilidades educativas “desde el método visual-pedagógico”, la Ley General de Educación trató este tema con novedad pero con cierta tibieza. Las visitas a museos se presentaron como actividades extraescolares concebidas como una excursión colegial fuera de toda programación. Un inspector de educación del momento, ante el problema “¿qué hacemos los sábados?” (obligación de ir a clase ese día para cubrir las 220 horas obligatorias) las concebía como actividades educativas emprendidas o realizadas fuera del periodo lectivo —relegadas a los sábados por la mañana— y del currículo, aconsejando bien la visita al museo local o la elaboración de un museo dentro del propio centro (Rico, 1970). Bajo estas instrucciones, la visita escolar sólo serviría para la “observación de los grandes logros de las civilizaciones del pasado”, la contemplación de las obras maestras, sentir “la emoción estética que supone el contacto con la belleza” y la ilustración de lo estudiado en los manuales escolares (Fernández, 1974, p. 26).

En esta coyuntura no es extraño que en 1977 el diario *El País* se hiciera eco del escaso interés de los centros escolares por visitar el Museo del Prado (37.000 alumnos de EGB y BUP durante el curso 1975-1976). El redactor señalaba que

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

estas visitas se realizaban de cumplido y “*para quedar bien con los padres*”, aunque éstos tampoco veían con demasiados buenos ojos el que éstas u otras salidas escolares se produjeran con demasiada frecuencia. En esta misma noticia, el museo se quejaba porque podían contarse con los dedos de la mano el número de colegios que programaban su visita, predominando la improvisación, el sentido de excursión y la escasa preparación del profesor quien, “*en ocasiones, es la primera vez que acude al museo cuando viene acompañando a sus alumnos*” (Adobes, 1977).

En la antesala de la Ley de Patrimonio Histórico (1985), con los Programas Renovados de la EGB, la valoración del patrimonio cobró un nuevo valor en la educación primaria. No se trataba de enseñar historia o arte a la manera tradicional sino de aprender a ver. Pese a todo, siempre dominó el componente conceptual-memorístico (conocer) sobre el actitudinal (valorar, respetar, conservar) y procedimental (aprender a aprender). Tanto es así, que la democratización de los bienes patrimoniales, es decir, el acceso del gran público a la cultura atesorada en ellos, (ocupando un papel protagonista la popularización de las visitas a museos) se fijó como uno de los logros a conseguir por la nueva democracia³.

2.2. LOGSE: aprender a aprender

La primera ley educativa de la democracia (1990) defendió que la educación patrimonial favorecía el aprendizaje de los contenidos propios de cada etapa y apostó por el aprender a aprender. Se recomendaba trabajar con fuentes

históricas para la reconstrucción de un pasado que facilitase la comprensión de aspectos básicos de la vida cotidiana a través de vestigios materiales (monumentos, edificios, objetos, instrumentos, etc.) y culturales (costumbres, fiestas, gastronomía, creencias, etc.). A pesar de lo que se podría pensar, la enseñanza y aprendizaje del patrimonio quedó delimitada dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (exclusivamente en los contenidos propios de las Ciencias Sociales), mientras que en Educación Artística se potenciaba la expresión y creación en perjuicio del encuentro con el objeto y la obra. También en educación primaria se planteó el aprendizaje patrimonial por el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación de la propia actividad, es decir, el aprender a aprender. (R.D. 1344/1991).

La normativa curricular MEC de la ESO (R.D. 1345/1991) bendijo una visión tradicional de las ciencias sociales bajo un paradigma positivista de la historia: división clásica por edades y predominio de los contenidos conceptuales en un estricto desarrollo cronológico. Sin embargo, fue entonces cuando el concepto de patrimonio se amplió a los ámbitos natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo. Si el patrimonio era un recurso educativo, también lo serían los museos y otros elementos que lo conforman: vestigios, paisajes, monumentos, edificios e, incluso, las propias instituciones democráticas consideradas como manifestaciones valiosas de nuestra memoria colectiva. Era el despegue de un apren-

dizaje que alentaba la indagación y la investigación como forma de acceder al conocimiento. El museo era ya un espacio educativo donde se podían desarrollar determinados aprendizajes mejor que en el centro escolar, adquiriendo relevancia alrededor de un aprendizaje in situ y que superaba el trabajo con imágenes y la memorización de los manuales escolares.

2.3. De la LOE a la LOMCE: el museo un lugar para descubrir

Tras la inédita LOCE, la LOE (2006) supuso un reforzamiento de los museos como instituciones educadoras. El nuevo currículo de educación primaria (2007) mantuvo la enseñanza del patrimonio histórico y cultural como instrumento para la forja de valores y actitudes ciudadanas: un interés por conocer, comprender y respetar las diferentes culturas desde el valor del cuidado y la conservación. Es ahora, cuando entre las competencias básicas cobra especial interés el desarrollo de procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica. De este modo, estas destrezas nos acercan a los contenidos procedimentales que se pueden aprender con la visita escolar desde la competencia del Conocimiento y la interacción con el mundo físico a la de Aprender a aprender.

A pesar del tradicional peso de los contenidos tradicionales en la ESO (Geografía, Historia e Historia del Arte) se introdujo el término "*patrimonio de los pueblos*" insistiendo en el desarrollo de los contenidos procedimentales, aplicables al trabajo escolar en museos, con especial interés

en el desarrollo de procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica. Entre las destrezas a adquirir con la enseñanza del patrimonio en las visitas escolares se intuye un cambio que implicaba nuevos aprendizajes compartidos entre el aula y las salas del museo: identificar y plantear problemas; formular preguntas, localizar, obtener y analizar la información contenida en la cultura material; formular y contrastar hipótesis; realizar inferencias y saber interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos, etc.

Especial atención merece la adaptación autonómica de la LOE por la que algunas comunidades fundamentaron su identidad histórica en las raíces visibles de su patrimonio natural y cultural. La riqueza histórico-artística se hace más próxima y se constituye como signo de identidad colectiva, se potencia desde la educación primaria el conocimiento de los museos de la localidad y se amplía el contenido de los recursos patrimoniales a aspectos de la vida cotidiana tales como las fiestas, la artesanía, los juegos, la gastronomía, los vestidos o la vivienda como fuentes de información del pasado. Como ejemplo sirva reseñar la singularidad de Andalucía, donde se incluyeron asignaturas como Patrimonio Cultural de Andalucía (optativa en 4.º de la ESO), y Patrimonio Artístico de Andalucía (optativa del 2.º curso de los Bachilleratos de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales). Así, el patrimonio es "*raíz compartida y embrión de proyectos de futuro*". Pero lo realmente importante es que los currículos andaluces de educación primaria y secundaria abordan la riqueza patrimonial desde una perspectiva

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

holística, que evita la fragmentación disciplinar con la que tradicionalmente se ha considerado el patrimonio en la escuela, integrando los aspectos históricos, artísticos, culturales, naturales, etnográficos, e incluso el patrimonio inmaterial. (Junta de Andalucía, 2007).

Ante el desfase existente entre el potencial educativo de nuestro patrimonio y su tratamiento por los currícula vistos, cabría preguntarse si la nueva legislación educativa (LOMCE) intenta superar esta visión limitada y parcial del patrimonio como recurso y método para la enseñanza de las ciencias sociales. Y la respuesta es negativa ya que no se termina por dar el salto definitivo ni en la normativa de la educación primaria y secundaria, ni en las adaptaciones de los planes de estudios de los grados de magisterio vigentes en la mayoría de las universidades españolas. (Pinto y Puche, 2015). No se supera su tratamiento superficial ya destacado por estudios realizados sobre los currícula anteriores (Fontal, 2011; González, 2011) y sólo nos queda esperar a que, como siempre sucede, la actuación cotidiana de maestros y profesores supere las trabas que se imponen desde la administración educativa y la estrechez de miras impuestas de arriba hacia abajo.

3. LOS CENTROS ESCOLARES VISTOS DESDE LOS MUSEOS

3.1. La visión de los profesionales de los museos

La preocupación por el público infantil y juvenil —al que se le considera un visitante necesitado

de más ayuda que al adulto para comprender y disfrutar del museo— ha generado una auténtica revolución en los servicios educativos museísticos. Cambios significativos que mejoran la atención y difusión de sus colecciones: programas escolares que tratan de incorporar el currículo educativo al diseño de actividades, la atención a la diversidad y a la discapacidad, una lenta integración de especialistas en educación (maestros, psicólogos o posgraduados en másteres de educación patrimonial) en los departamentos educativos o la construcción de webs específicas (bien como pestañas de la principal o como anexos independientes con vida propia). No debe caer en el olvido el esfuerzo por crear museos virtuales en la red, espacios imposibles en la realidad pero ejemplos excelentes para trabajar temas transversales en educación. El ejemplo de Museo Sin Fronteras es sólo un botón de muestra.⁴

Con todo y a pesar del camino recorrido, siguen quedando sombras para que se desarrolle plenamente una relación fructífera entre museos y centros escolares. Todavía se percibe una cierta actitud de recelo ante los alumnos que entran en el recinto, vistos como una posible amenaza al patrimonio expuesto. Sigue vigente el tópico que los profesores no se preparan la visita y sustituyen los aspectos científicos por los anecdóticos, que sólo ejercen como guardianes de los grupos y que, en muchos casos, desconocen lo que el museo expone. No es infrecuente encontrar en el personal no educativo de algunos museos la percepción que todo lo que se relaciona con lo escolar o pedagógico es pueril y que los DEAC

se vean como accesorios y secundarios cuya “innoble tarea” es traducir/desnaturalizar los mensajes científicos del museo a un público inexperto.

De nuevo ese choque sordo que solo conduce a excavar más trincheras entre museos y profesores, que tampoco es exclusivo de España (Alderoqui, 2000). A pesar de todo, el Consejo Internacional de Museos (ICOM), valoró su función educativa como una de las más importantes: un museo tiene “*el importante deber de fomentar su función educativa*” (ICOM, 2006 y 2007). No es casualidad que el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) del ICOM sea uno de los más antiguos, con más de 1.000 miembros provenientes de 85 países.

En el caso español, da la impresión que la oferta educativa para escolares ha crecido exponencialmente (en calidad y cantidad) pero que se sigue considerando una tarea independiente y alejada de lo que los docentes demandan. Así, la Asociación Profesional de Museólogos de España (APME) reconoció el nuevo rol que el museo representaba de cara a los centros escolares en junio de 1999 con el documento “*Hagamos accesibles los museos*”: se insistía en la superación de las dificultades de accesibilidad física (supresión de barreras arquitectónicas) y de la “*accesibilidad educativa*”.⁵ En este sentido, hay que destacar el papel desempeñado por los DEAC a través de la oferta de servicios y materiales didácticos para que la visita se convierta una actividad de aprendizaje. Surgidos como respuesta ante la masiva demanda de visitas

guiadas y material didáctico escolar, son herederos de su pasado, lo que explica alguna de sus características como la carencia de recursos, lo reducido de sus plantillas, la subcontratación de empresas de servicios culturales, la dependencia de los guías voluntarios de la tercera edad o su relativo protagonismo en el organigrama del museo (Sánchez y López, 2011; Valdés, 1999). Lo que en un primer momento significó un monocultivo del público escolar (García, 1979), hoy se observa una tendencia a la difusión de sus programas hacia otro tipo de visitantes: familias, asociaciones culturales, extranjeros, mayores de 65, etc. ¿Podría significar esto que en un determinado momento se produzca una desescolarización de los museos por falta de programas específicos para este público? Es un riesgo que no habría que despreciar, dado cierto cambio de perspectiva desde la educación formal a la informal (Sánchez y López, 2011).

3.2. Los escolares en los estudios de público visitante de museos

Sin entrar en un análisis exhaustivo de los estudios de público recientes, se plantean algunas cuestiones: ¿Desaparece el mito que los principales clientes de los museos son los centros educativos? ¿Se vislumbra una tendencia de los DEAC más hacia la difusión y educación informal que hacia el público escolar? ¿Es posible que esta tendencia se pueda explicar por la tibia preocupación que profesores y centros escolares demuestran respecto de las visitas escolares a museos? ¿En qué medida la escasísima formación inicial en educación patrimonial de maes-

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

tros y profesores ha dado como resultado una cierta pérdida de interés en el museo como un recurso de alto potencial didáctico?

Tal vez, no sea el museo en sí el que desmotiva al profesor para incluir las visitas escolares en su programación cotidiana, sino las características, condicionamientos o facilidades que ofrecen a las escuelas. Resulta sorprendente como el Museo Arqueológico Nacional contase con apenas 200.000 visitantes anuales antes de la reforma y, desde la reapertura el primero de abril de 2014, lo vieran 768.836 visitantes en ese año y 556.044 en 2015. Otro dato, desde el Gabinete de Difusión se me informa que, dado que los contenidos de historia en el nuevo currículo de Ciencias Sociales en educación primaria (Comunidad de Madrid) se centran exclusivamente en Historia de España, no sólo ha aumentado considerablemente la demanda de visitas escolares sino la solicitud de visitas guiadas a nuevas salas, como la de historia medieval, anteriormente casi inédita⁶.

Aunque nunca existieron estudios de público escolar (Caballero, García y Sanz, 1982), cada vez se hacen más necesarios para valorar las consecuencias de las tendencias expresadas con anterioridad, diferenciando las observaciones de docentes y de estudiantes, los tipos de centros, el contexto de procedencia, el uso de la visita escolar de cara al apoyo o complemento de la tarea del aula, etc. Tampoco sería vano cuestionarse si influye el tipo de escuela (el contexto social y espacial de la misma) y la formación inicial y permanente de los docentes en la programación de la visita. Podemos encontrar museos cuyos estudios

de público arrojan una extraordinaria atracción de grupos escolares y otros que demuestran que poco a poco la edad del visitante medio ha subido alarmantemente y que sus esfuerzos están fracasando. O estoy equivocado o mucho temo que en una época de recortes en actividades educativas y culturales se puede vivir una tendencia a la desescolarización de los museos y una reducción de las actividades ofertadas por los DEAC, dejando a niveles de supervivencia solamente las vistas guiadas. Lo que ya es una realidad es que la concesión de las actividades escolares de importantes museos nacionales como el Prado a empresas privadas puede ser el inicio del fin de la edad dorada de los DEAC. La necesidad de incrementar los ingresos económicos por entradas y a través de las ventas en tienda, explicarían algunas informaciones que destacan una nueva dimensión de los grandes museos: su rentabilidad económica (Constans, 2015).

Frente a la idea extendida que la demanda de grupos escolares constituye la principal vía de acceso a estos centros patrimoniales, estudios recientes demuestran que predomina la visita individual de personas adultas y de forma espontánea (Ministerio de Cultura, 2011). Tanto es así, que este tipo de visitantes constituido por adultos, jóvenes y niños sin vinculación a grupo alguno, salvo el familiar, representan el 81% del total. Si profundizamos más en estos datos, comprobamos que los visitantes que acuden al museo en grupos escolares dentro de la programación educativa del centro alcanzan el 13,4% del total (siempre hay casos singulares como el Museo de América donde representan alrededor

del 30%). De ellos, los adultos y mayores de 12 años representan el 8,2% del total y sólo el 5,1% corresponde a niños y niñas de educación infantil y primaria (menores de 12 años). Para culminar la sorpresa, el estudio refleja que el 10,5% del total de visitantes son niños menores de 12 años pero que vienen al museo dentro de visitas individuales familiares. La conclusión es impactante: nuestros niños y niñas conocen mejor los museos nacionales gracias a su familia que a sus profesores y colegios.⁷

Algo está pasando en la relación museo-escuela ya que estudios realizados en 1997 sobre el público de los museos madrileños, un 29,9 de los entrevistados confeso que visitó un museo por primera vez antes de los 8 años y el 90% antes de los 18 y que un 42% de los encuestados reconozca que su primera visita fue con un grupo de clase (Sánchez, Abió, Álvarez, Arraztoa y Corchado, 1997). ¿Museos y escuelas empiezan a ser compañeros de viaje incómodos? ¿Se podría estar llegando a una situación en la que las obras u objetos expuestos tengan por sí mismos el poder de penetrar en la ignorancia, sin un programa compartido entre las necesidades de la escuela y la oferta educativa del museo, concebido como un centro educador, como denunciaba Eisen en 2008?

4. LAS VISITAS ESCOLARES: UN ENTORNO EDUCATIVO COMPARTIDO

Excursiones al medio natural, recorridos artísticos por ciudades, visitas a granjas-escuela,

zoológicos o jardines botánicos, demostraciones en fábricas o instalaciones científicas, salidas a espectáculos (musicales, teatrales, deportivos, etc.), se han convertido en parte de la rutina de profesores y alumnos a lo largo del curso escolar. Las salidas escolares han llevado siempre el marchamo de la enseñanza innovadora, sólo hay que recordar su presencia en la Institución Libre de Enseñanza. Es obvio que, dentro de las ciencias sociales la observación directa del paisaje, las obras de los grandes maestros o las huellas del pasado convertidas en patrimonio cultural supone un salto hacia adelante hacia un aprendizaje de calidad. De alguna manera, las visitas a museos implican una escuela abierta a la vida, destinada a la comprensión del entorno natural, físico y cultural que rodea a los niños y niñas, dentro de un sistema educativo que se extiende más allá del edificio escolar, rompiendo el horario lectivo y la rutina diaria. Acudir con los alumnos a un museo supone llevar el aprendizaje a todos los espacios donde se construye un tipo de conocimiento imposible de conseguir exclusivamente en el aula (Villarrasa, 2003).

La visita escolar a un museo constituye todo un proyecto educativo en el que se ven involucrados los profesores, los alumnos y el mismo centro de enseñanza, además de los DEAC de los museos. Es una actividad didáctica integral que puede conseguir el desarrollo de determinadas competencias curriculares que nunca se podrían alcanzar en el aula. Visitar un museo con un grupo de alumnos es poner en marcha una maquinaria impulsora de un proceso de enseñanza y aprendizaje alternativo al propio de los recursos esco-

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

lares clásicos como el libro de texto o las TIC. Cuando no se hacen excursiones (da lo mismo ir a una envasadora de Coca Cola que al Museo Arqueológico Nacional), ni se concibe esta actividad con el único objetivo de mejorar la convivencia entre los alumnos, las visitas escolares a museos ponen en marcha los mecanismos mentales del aprendizaje por descubrimiento. No obstante, es obvio que la sola presencia del estudiante ante el objeto artístico o histórico, utilizando la observación directa de la realidad, sin mediación del trabajo previo del profesor en el aula, es un fracaso. Pilar Benejam (2003) señala certeramente que, además de la motivación que se supone en el alumno por una actividad que rompe la rutina diaria, cualquier salida es el eje de un trabajo anterior y posterior, mediado por el profesor que es quien convierte en conocimientos sociales los frutos del contacto con la realidad o la obra original.

Es natural que, a la hora de programar una visita escolar, actúen una serie de condicionantes para determinar el éxito educativo de la misma. Es en este momento, cuando la interacción entre centros escolares y museos se hace imprescindible. Pero no es sólo un flujo de información que va desde el museo a los colegios, sino que debería ser también en sentido inverso. Si el objetivo de la actividad es educativo hay que generar un proceso intenso de colaboración entre ambas instituciones que se inicie con la presencia del profesor en el museo para descubrir las posibilidades que las colecciones y la museografía empleada permitirían construir conocimientos alternativos o comple-

mentarios a los que se logran en la clase. Es el momento de exigir una relación dialéctica entre ambas instituciones para lograr "*un matrimonio entre la demanda y la oferta museística*". Es decir, que esta relación de ida y vuelta plantea desafíos permanentes tanto a los profesionales de los DEAC como a los docentes si se quiere mantener la potencialidad educativa de dicha actividad (García, 1994).

El modelo museológico y museográfico de la institución condiciona severamente el tipo de visita a realizar. Así, la ubicación del museo, sus horarios, el servicio de reservas y acogida son los primeros factores que inciden en el éxito de la actividad. No menos importantes son los criterios expositivos de la colección que organizan la selección de objetos, la ordenación y distribución en salas, la museografía utilizada (módulos interactivos, paneles, guías, cartelas, audiovisuales, mapas, maquetas, etc.), el uso de la luz, pedestales, vitrinas, señalética, etc., condicionan también los recorridos de los grupos de alumnos. Es en la propuesta museográfica donde más se ha avanzado en los últimos años incorporando todas las tecnologías posibles y las modernas teorías del aprendizaje a través de las bases psicopedagógicas de la museografía didáctica (Llonch y Santacana, 2011; Serrat y Santacana, 2005).

De todas formas, el peso fundamental de toda visita escolar lo sigue ostentando el profesor y, por tanto, el éxito o fracaso de la misma dependerá del equipo docente del centro. Él es el puente entre el colegio y el museo, quien ver-

daderamente mediatiza la visita entre lo que se puede ver y experimentar y su grupo de alumnos, algo que no se produce en el caso de las visitas individuales, ni tampoco cuando es un monitor del museo quien dirige la actividad.

El docente debe integrar la visita en la programación de aula como una actividad de aprendizaje insertada en la unidad didáctica o en las lecciones que imparta, cuando la asignatura implique la necesidad de visitar un determinado museo para conseguir objetivos y adquirir contenidos que no se pueden alcanzar en el aula. De este modo, abre el espacio educador (aula, patio de recreo, laboratorios, biblioteca, gimnasio, etc.) a otro recinto fuera del colegio pero que cumple con los mismos objetivos y convertirá al museo en una prolongación de la escuela. Se podría decir que *“el escolar ve el museo con los ojos del profesor”* (García, 1994, p. 38). Por este motivo es el profesor quien debe diseñar la visita —o imponer sus criterios a los servicios didácticos del museo si participa de una visita guiada— ya que la programación curricular le impone un trabajo antes y después de la misma, la selección de las salas a visitar (no todo el museo sino aquellas salas que correspondan con la unidad temática que se trabaja en el aula: las vanguardias y no todo el Museo Thyssen, la protohistoria ibérica y no todo el Museo Arqueológico, la sala de tracción y no todo el museo del Ferrocarril de Madrid), el recorrido más apropiado con la selección de las piezas de interés o la metodología a emplear (descubrimiento de los objetos mediante formulación de preguntas, resolución de problemas comparando objetos del pasado con los del pre-

sente, interactividad con los módulos didácticos, formación de grupos autónomos o explicaciones magistrales al gran grupo, juegos de pistas, etc..). Es más, la visita debe considerarse dentro del contexto de una larga y estrecha relación entre el centro escolar y el museo y no como una visita ocasional.

Un estudio realizado entre profesores que acudían con sus grupos a visitar un museo de ciencia en San Sebastián muestra que para la mayoría de los docentes (60%) la tarea principal fue la de organizar la infraestructura de la visita (reserva, transporte, autorizaciones, etc.) terminando su responsabilidad al entregar el grupo a los monitores del museo. Estos profesores afirman no conocer la oferta escolar del centro, ni realizar actividades previas y posteriores a la salida. En un menor porcentaje están aquellos profesores que consideran que además de aspectos organizativos, el profesor piensa que la visita es una buena ocasión para comprobar los conocimientos vistos en el aula (53%). Por último están los profesores innovadores (4,3%) que creen que entre los objetivos de estas visitas está el aprendizaje de conceptos y procedimientos concretos del currículo del curso no vistos en el aula en exclusiva. Son los docentes que preparan la visita como puente entre los contenidos a aprender y las experiencias del museo. Los autores también revelan que la mayoría de los encuestados no utilizaban el conocimiento pedagógico profesional en esta actividad por no considerarla como un instrumento de enseñanza al mismo nivel que la escolar y concluían que, cuando se hizo un trabajo previo de preparación,

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

se guió la visita personalmente y se incorporó un tercer tiempo de reflexión sobre lo realizado en ella al volver al aula la experiencia de aprendizaje fue más significativa desde el punto de vista conceptual, afectivo y colectivo (Guisasola y Morentín, 2010).

No hay duda que los museos tienen entre sus principales funciones las de enseñar y educar, y que junto a los centros escolares desempeñan una tarea significativa en la formación de los niños y jóvenes. Ambas instituciones tienen objetivos y metodologías diferentes en sus actividades formativas, pero unos y otros deben compartir entornos de aprendizaje que los enriquezcan mutuamente. No podían ser más claros los responsables educativos del Museo Arqueológico Nacional de Madrid cuando en el curso 1981-82 planificaron una innovadora experiencia para fomentar la relación museo-escuela, cuyas reflexiones, en parte, siguen siendo válidas hoy. Tras destacar el aumento de las visitas escolares a su centro reconocían las dificultades que este hecho, novedoso en ambas instituciones, conllevaba: la falta de coordinación entre museos y centros de enseñanza, la escasa motivación del profesorado, la nula institucionalización de estas relaciones y la consideración de la visita escolar como una actividad extraescolar. Por ello, afirmaban que *“la coordinación museo-escuela exige la voluntad política que exista y una estructura educativa y cultural que la posibilite y fomente, además de una institucionalización de los instrumentos que la hagan posible.* (Cabrero, 1982).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adobes, E. (1977, 28 de agosto). Escaso interés de los colegios de Madrid por el Museo del Prado. *El País*, edición digital. http://elpais.com/diario/1977/08/20/sociedad/240876010_850215.html
- Alderoqui, S. (2000). Museos y escuelas: una sociedad que fructifica. *Revista Museo Lúdica*, 5, s. p. (Ponencia presentada en el Seminario sobre Interdisciplinariedad y Proyectos educativos escuela-universidad). Bogotá (Colombia). Junio 2000.
- Alderoqui, S. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. (2012). *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad.
- Alegría Licuime, L. (2010). Museo y escuela: Necesidad cultural e investigación. *Revista Nuevas Dimensiones*, 1, 1-22.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Ballart Hernández, J. (2007). *Manual de museos*. Madrid: Síntesis.
- Ballesteros Arranz, E. (ed.) (2003). *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: UCLM.

- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12.
- Blanco Jiménez, C. y De Los Reyes Leoz, J. L. (2009). Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 5-10.
- Caballero Zoreda, L., García Blanco, A. y Sanz Marquina, T. (1982). Museo y escuela. El museo como instrumento pedagógico. Dos experiencias del Museo Arqueológico Nacional. Curso 1981-82. *Boletín de la Anabad*, XXXII, 4, 491-519.
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología. Metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Constans, A. (2015, 15 de octubre). Sólo uno de los museos más visitados en España es rentable, ¿sabes cuál es? El Mundo, edición digital. <http://www.elmundo.es/economia/2015/10/15/5616a30246163ff3518b4637.html>
- Chaterjee, H. J. (Ed.). (2008). *Touch in museums. Policy and practice in objects Handling*. Oxford: Berg.
- Eisen, E. W. (2009). El museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los museos en la educación: la formación de los educadores*, (pp. 12-21). Madrid: Museo Thyssen.
- Fernández Benito, A. (1969). Misión Rescate. *Vida escolar*, 106-107, 46-49.
- Fernández Benito, A. (1974). El museo sin paredes. *Vida escolar*, 156-157, 26-29.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- García Blanco, A. et al. (1979). *La función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- García Blanco, A. (1994): *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: de la Torre.
- García Blanco, A. (1996). El Departamento de Educación y la exposición. En *IX Jornadas estatales Deac-museos, 3 al 6 marzo de 1994: La exposición*, (pp. 55-82). Jaén.
- González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75
- Guerola Blay, V., Bosch Roig, L., y Gomis Corell, J. C. (2008). Dos noticias para la biografía de Roig d'Alós. La operación rescate de radio nacional de España y TVE de 1967 y dos documentos de trabajo en la Vall d'Uixó. *Arché*, 3, 87-96.
- Guisasola, J., y Morentin, M. (2010). Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a Museos de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 0127-140.
- Hein, G. (1994). The constructivist museum. En Hooper-Greenhill, E. (Ed.). *The educational role of the museum*, (pp. 73-79). Nueva York: Routledge.

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Nueva York: Routledge.
- Hein, G. y Alexander, M. (1998). *Museums, places of learning*. Washington: American Association of Museums.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- ICOM (2006). *Código de deontología del ICOM para los museos*. http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code2006_spa.pdf
- ICOM (2007). *Estatutos del ICOM*. <http://icom.museum/the-organisation/icom-statutes/>
- Junta de Andalucía. (2007). *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía*. BOJA, 171.
- Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Milenio.
- Losada Campos, A. (1968). Al margen de la Misión Rescate. La arqueología en la escuela. *Adarve. Sección de literatura y bellas artes del Casino de Priego*, 805, 1.
- Ministerio de Cultura (2011). *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Montañés, C. (Coord.). (2001). *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira.
- Osaba y Ruiz de Erenchun, B. (1968). Esculturas artísticas de Cueva-Cardiel (Belorado). *Boletín de la Institución Fernán González*, 7(171), 276-282.
- Pastor Homs, I. (2007). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Paz Rebollo, M. A. y Martínez Valerio, L. (2014). La primera conformación de una audiencia infantil y juvenil para la televisión en España (1958-1968). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20, 43-58.
- Pinto, H., y Puche, S. M. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- Rico Vercher, M. (1970). Actividades extraescolares: el museo local y el museo escolar. *Vida escolar*, 123, 17-20.
- Sánchez, J. J, Abió, C., Álvarez, A., Arraztoa, J. M. y Corchado, A. I. (1997). *Sociología del arte. Los museos madrileños y su público*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Sánchez de Serdio, A. y López Martínez, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. *Desacuerdos*, 6, 205-221.
- Serrat Antolí, N. y Santacana Mestre, J. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Sutera, S. (2002). Prólogo. En Xanthoudaki, M. (Ed.). *Un lugar para descubrir: la enseñanza de las ciencias y la tecnología en los museos*, (pp. 6-10). Milán: Museo della Scienza e della Tecnologia.

Valdés Sagués, M. C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.

Villarrasa Cunillé, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.

NOTAS

1. I Congreso Internacional sobre Los Museos y la educación: *La formación de los educadores*, 2008. II Congreso Internacional sobre Los Museos y la educación: *de la acción a la reflexión*, 2012. Iniciados en 2010, en abril de 2016 se desarrollará el IV Encuentro entre el profesorado cuyo objetivo principal es difundir la labor educativa de los docentes en torno a las colecciones del Prado.
2. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MBASE/index.jsp?redirect=S2_4_5.jsp [Fecha de acceso: 15/04/2016].
3. La exposición *Velázquez y su tiempo* celebrada en el Museo del Prado en 1990 constituye un hito en la popularización de los museos en las actividades de ocio cultural impulsada por la Ley de Patrimonio Histórico. El verdadero boom fue la constatación que una política difusora del patrimonio impulsada por grandes exposiciones, la gratuidad de las entradas y el impulso publicitario significase el inicio de la edad dorada del turismo cultural y de los museos. En los meses que permaneció abierta la visitaron más de 600.000 personas que, en algunos días, tuvieron que guardar más de cinco horas de cola, llegándose a vender 308.500 ejemplares del catálogo
4. Entre los museos virtuales ubicados exclusivamente en la red: *The Web Gallery of Art*, <http://www.wga.hu/>. *Museo Sin Fronteras* <http://www.museumwnf.org/>, o la página del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura donde se pueden generar visitas virtuales a todos los museos estatales. <http://www.mcu.es/museos/CE/ExpoVisitVirtuales/ExpVisitasVirtuales.html>. [Consultado 15/04/2016].
5. En las Jornadas de Museología que organiza APME desde 1995 (recogidas en la revista *Museo*), la relación con los centros escolares solo aparece tangencialmente tratada en las V Jornadas (2001) dedicada a *Los Museos y sus usuarios*.
6. <http://www.man.es/man/museo/el-museo-en-numeros/visitantes.html> [Consultado 12/03/2016]. Si valoramos la motivación de la oferta escolar de ciertos museos para explicar su éxito entre los visitantes escolares, merecería un estudio especial el Tour Museo del estadio Santiago Bernabéu o el Camp Nou Experience (el museo más visitado de Cataluña). En el primero, los medios de comunicación destacaban que en 2014 había recibido a 920.000 personas, sólo por detrás del Reina Sofía, el Prado y el Thyssen. Además, según fuentes del Real Madrid, en 2014 se recibieron unas 150.000 visitas escolares ya que cuenta con un programa escolar específico y con unidades didácticas disponibles en la web oficial, además de un concurso escolar que se celebra al final del año. <http://www.realmadrid.com/entradas/tour-bernabeu/tour-colegios> [Consultado 12/04/2016].
7. El objeto de esta investigación fue la población visitante de los museos dependientes de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales (Museo de América, Museo Nacional de Antropología, Museo Sorolla, Museo Nacional de Artes Decorativas, Museo del Traje, Museo Arqueológico Nacional, Museo Sefardí, Museo Nacional de Arte Romano, Museo de Altamira, Museo Casa de Cervantes, Museo Nacional Colegio de San Gregorio, Museo Nacional de Cerámica) entre abril de 2008 y marzo de 2009.

UNNES

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

GEOGRAPHICAL STUDY POPULATION IN PRIMARY EDUCATION

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

Resumen

Cuando un niño o un adolescente quieren conocer la situación de la población de su barrio, de su país o del mundo, desean saber cómo viven las personas en esos lugares. Pero con frecuencia lo que le ofrece el sistema escolar es un conjunto de conceptos (densidad, natalidad, mortalidad, migraciones) y una gran cantidad de datos (tasas, índices, números absolutos) que en más de una ocasión le hacen olvidar cuál es su interés por conocer los hechos humanos. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se puede trabajar la población y el espacio geográfico en Educación Primaria (6 a 12 años de edad) y ver una alternativa en el proyecto Gea-Clío.

Palabras clave

Población, Enseñanza de la Geografía, Proyecto Curricular, Conocimiento Cotidiano.

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ es profesor jubilado de Enseñanza Secundaria. Ha trabajado en todos los niveles educativos y ha coordinado el Proyecto Gea-Clío. Tiene gran experiencia en formación del profesorado y creación de materiales curriculares.

Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ es profesor titular de didáctica de las ciencias sociales en la Universitat de València y coordinador del proyecto Gea-Clío. Ha trabajado en enseñanza secundaria, en centros de profesores y ha dirigido programas de reforma del sistema escolar.

Abstract

When a child or teenager wants to know the situation of the population in their neighborhood, their country or the world, they want to know how people live in those places. But often offered by the school system is a set of concepts (density, birth, death, migration) and a large amount of data (rates, indices, absolute numbers) in more than one occasion you do forget what your interest in learning about human facts. The aim of this paper is to show how you can work population and geographical space in Primary Education (6 to 12 years old) and see an alternative in Gea-Clio's project.

Keywords

Population, Geography Teaching, Curriculum Project, Everyday Knowledge.

Recepción: 14/IV/2016

Revisión: 24/IV/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016



EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

GEOGRAPHICAL STUDY POPULATION IN PRIMARY EDUCATION

NUESTRAS INTENCIONES

Antes de programar una Unidad Didáctica sobre la población hemos de precisar nuestras concepciones espontáneas sobre la población: ¿Qué nos preocupa, cómo se relaciona con los lugares y con los problemas sociales? ¿Cómo relacionamos las preocupaciones individuales con las universales? Plantearnos este tipo de cuestiones ha sido una constante en el caso de Gea Clío, pues ha considerado que los problemas personales y colectivos, que afectan a la organización social y espacial, son relevantes para seleccionar los contenidos (Ramírez y Souto, 1996; Pérez, Ramírez y Souto, 1997; Souto, 1999). Así pues las preguntas vulgares implican la definición de un problema escolar, que se resuelve con la ayuda del conocimiento académico.

Dichas preguntas, que definen los problemas demográficos, nos han permitido plantear algunas conjeturas para avanzar en la búsqueda de nueva información y así poder desarrollar una argumentación, a modo de síntesis, que les permitiera a los alumnos y alumnas alcanzar la satisfacción de una explicación del mundo en que viven.

Así, por ejemplo podemos colocar las siguientes preocupaciones:

**no todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales* en algunos países el crecimiento demográfico crea problemas de superpoblación, mientras que en otros condiciona el proceso de envejecimiento.*

Que se concretan en las siguientes conjeturas

El trabajo está determinado por el mercado laboral y eso excluye a personas como mujeres y jóvenes, como bien ha desarrollado una compañera del proyecto (Ribes, 2016). O bien esta otra propuesta de trabajo: las diferencias demográficas son consecuencia, más que causa, del desigual desarrollo económico de las sociedades, como se evidencia en las crisis económicas y su repercusión espacial (Méndez, 2014).

En el proyecto Gea-Clío hemos buscado una manera de abordar estas cuestiones desde el análisis de los conceptos académicos de la geodemografía, pues entendemos que es en este ámbito de conocimiento donde podemos

encontrar algunas herramientas para construir un conocimiento público sobre los problemas de la población: envejecimiento, discriminación de género, control de la natalidad... Así el trabajo de Vicente Gozávez (1994) nos permitió una primera aproximación, que en el campo más específico de las migraciones fue defendido por Pedro Reques (2007) en el Congreso de Didáctica de la Geografía que coordinaba este proyecto.

El trabajo lo articulamos en tres grandes apartados. En el primero damos cuenta de los deseos y rutinas que influyen en el momento de abordar cualquier Unidad Didáctica, que implica la consulta de la legislación y los manuales escolares. Más tarde abordamos la programación de actividades para favorecer un aprendizaje en relación con los problemas cotidianos, lo que supone una programación con contenidos específicos y técnicas de trabajo en clase. Finalmente cerramos esta contribución con una llamada a los estudios interdisciplinares en el ámbito de la población humana.

1. LAS CONCEPCIONES VULGARES Y LAS REPRESENTACIONES ESCOLARES ANTES DE ENTRAR EN LAS AULAS

Uno de los principales problemas, o al menos el más importante para un profesor, consiste en gestionar la diversidad de intereses de aprendizaje en una clase. Los aprendizajes son individuales y plurales. La enseñanza es colectiva y se dirige para un alumno medio ideal. Por eso

en la historia de la educación se han buscado estrategias de aprendizaje cooperativo, tareas en grupo, para poder facilitar el desarrollo personal en el aprendizaje. En el caso del Proyecto Gea-Clío, hemos planteado la realización de preguntas y actividades abiertas para ser concretadas en cada centro escolar y clase. Así los problemas cotidianos de la sociedad tendrían cabida en las tareas iniciales de una Unidad Didáctica. En las sesiones de formación de este grupo hemos trabajado con la misma metodología que empleamos en las aulas con los alumnos y alumnas.

Esta actitud ante los problemas sociales y demográficos nos ha facilitado el estudio de los estereotipos, prejuicios, así como el estudio de las emociones que se focalizan en el momento de pensar sobre dichos problemas. El desafío consiguiente supone el trasladar estas inquietudes individuales a un trabajo colectivo. Por ello en grupo y asamblea de seminario de trabajo debemos realizar un guión con los problemas de la población que queremos estudiar. Sólo así podremos gestionar, en el futuro en nuestras clases, el aprendizaje de personas diferentes en una misma aula.

Esta tarea en grupo supone elaborar un guión de trabajo con los problemas y cuestiones más relevantes a juicio de lo que como docentes conocemos en el aula; es decir cada profesor aporta a su grupo de trabajo sus ideas individuales. Luego hemos de secuenciar estos problemas a los tres ciclos de Primaria, para ello hemos de considerar un proyecto curricular, es decir una manera

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

de traspasar nuestras intenciones educativas a unas secuencias de actividades (ver figura 1). El caso de Gea-Clío (Pérez, Ramírez, Souto, 1997) tal como fue formulado en los años noventa del siglo pasado nos permitió definir una organización de contenidos donde la población aparecía en el apartado de relaciones sociales (ver cuadro 1). Con ello habíamos optado por una manera de abordar los contenidos educativos demográficos que no eran sustanciales en sí mismos, sino en función del papel que representaban las personas en el contexto social.

El proyecto Gea-Clío en los años noventa presentaba unos ejes de trabajo que era consustancial a nuestra opción de entender los contenidos didácticos para los niños y niñas de 6 a 12 años de edad y que, en ese momento estaba avalado legalmente por la organización de un área curricular que se denominaba Conocimiento del medio. Los sucesivos cambios legislativos (LOCE, LOE, LOMCE) han modificado esta organización curricular, pero en nuestro caso seguimos defendiendo la concepción de un área interdisciplinar para la etapa educativa de Conocimiento del medio¹.

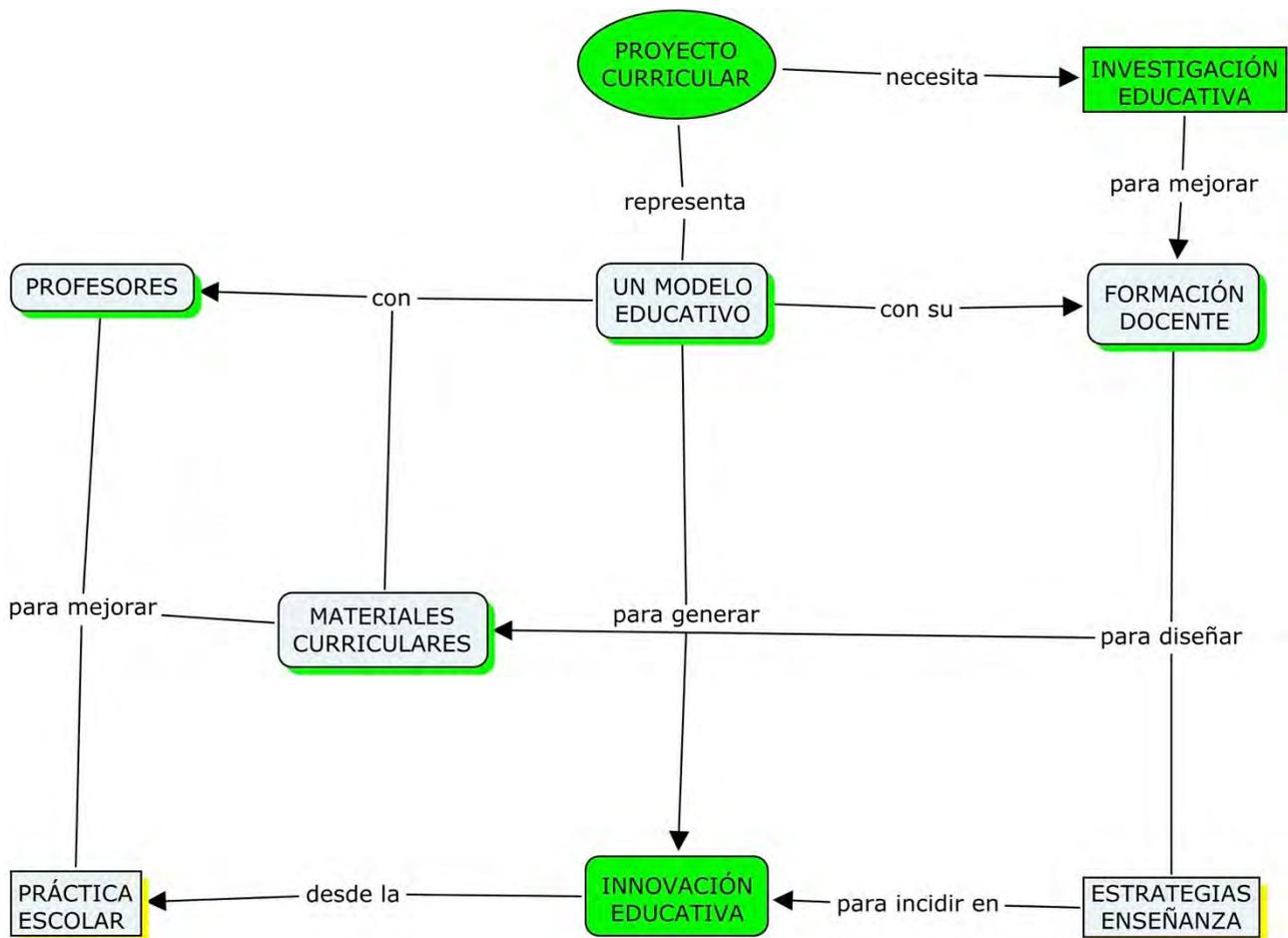


Imagen 1. El proyecto curricular como instrumento de innovación desde la investigación

Fuente: Elaboración propia

Decidida esta organización en grandes bloques de contenidos, que reflejan una selección de problemas sociales, tenemos la necesidad de convertirlos en una secuencia de actividades; es decir, convertimos un listado docente (aquello que entendemos básico para enseñar) en una propuesta de aprendizaje (una secuencia de actividades que favorece la resolución de problemas de la vida cotidiana).

Para poder secuenciar una problemática era preciso disponer de una lógica en la secuencia de habilidades. En el cuadro de Secuencias de habilidades de obtención de información² podemos apreciar que en los niños de 8 a 11 años esperamos que se pueda interpretar información verbal, cartográfica, icónica y estadística con una cierta complejidad: por ejemplo ya empiezan a entender el concepto de número relativo, ya saben diferenciar las profesiones de las personas por el vestido o por el lugar que ocupan (una industria, un comercio, un centro hospita-

lario) y son capaces de referirse a determinados hechos: las personas pueden trabajar en su casa o en otro lugar fuera del ámbito doméstico. Igualmente empiezan a diferenciar algunos símbolos en los mapas y a reconocer los lugares desde una perspectiva vertical (ver cuadro 2). Todo ello debe ser contemplado en el momento de trabajar con el alumnado en una Unidad Didáctica que se centre en la población. Pero dichas orientaciones son tan relevantes como cualquier otra que pueda ser el resultado de la forma de seleccionar los contenidos respecto a la relevancia que posee para la vida cotidiana y la secuencia que se efectúe respecto al aprendizaje que queramos promover.

1.1. Es preciso contemplar la legislación vigente educativa

Una vez que ya sabemos qué queremos estudiar y cómo desarrollar el proceso de aprendizaje en relación a las competencias del alumnado hemos

Cuadro 1: Líneas de trabajo del proyecto "Gea-Clío" en el área de Conocimiento del medio en Educación Primaria

TIEMPO	MEDIOAMBIENTE	ORGANIZACIÓN ESPACIO	RELACIÓN SOCIAL
Historia de una persona. El tiempo personal y la ordenación de recuerdos	Percepción de la biosfera y observación de sus elementos	Orientación espacial en ámbitos cotidianos y movimientos	Funcionalidad social y conocimiento de las personas (escuela y familia)
Biografías de otras persona Analogías y análisis de fuentes	Ciclo aéreo del agua: nubes y lluvia Técnicas de medición	Representación espacial Signos y símbolos cartográficos	Relaciones personales y actividades económicas
El sujeto y la memoria colectiva: el patrimonio cultural y la escuela	Ciclo terrestre del agua: los ríos, localización de problemas	Organización espacial: los paisajes agrarios y sus cambios	Relación social y espacios de ocio

Fuente: Pérez, Ramírez y Souto, 1997

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

Cuadro 2. Técnicas, y logros que se pueden alcanzar, en la comprensión de la información recibida.

EDADES	CARTOGRAFÍA	ICÓNICAS	ESTADÍSTICAS	VERBALES
3 a 7 años	Compara objetos cotidianos con sus representaciones: fotos y mapas, identifica elementos de un lugar	Distingue hechos conocidos en fotografías de perspectiva horizontal y oblicua (p.e. acera de calle). Diferencia personas por sexo y edad	Compara números absolutos (noción de "más grande que", "menor que")	Entiende y cuenta narraciones acerca de lugares imaginarios o reales. Diferencia a las personas de su familia
8 a 11 años	Entiende croquis y planos convencionales Distingue líneas, puntos y superficie. Conoce símbolos habituales en los mapas de los medios de comunicación	Obtiene información de fotos aéreas y oblicuas. Sitúa objetos de fotos en planos. Usa las TIC como google maps. Reconoce profesiones de personas en fotos	Elabora medias aritméticas. Entiende el concepto de número relativo. Sabe comparar magnitudes.	Lee y diferencia partes de un todo en documentos Sabe subrayar y hacer esquemas Sabe consultar diccionario para definir términos que no conocía

de analizar si los objetos de estudio que hemos seleccionado están en el articulado legal. Por ejemplo, podemos consultar la LOE y la LOMCE para comprobar si nuestras intenciones se pueden ver refrendadas por una interpretación profesional de las leyes educativas.

Vamos a proceder de dos maneras complementarias. En primer lugar realizamos un rastreo de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación en Educación Primaria que guardan alguna relación con lo que conocemos vulgarmente como "población humana". En segundo lugar nos centraremos en el análisis de un curso escolar, en este caso cuarto de Educación Primaria, para poder profundizar en las implicaciones que tienen las organizaciones de contenidos en la forma de trabajar en el aula.

Cuando analizamos el currículo del siglo XXI nos encontramos para Educación Primaria una doble articulación de los contenidos. Por una parte disponemos del contenido de población

inserto en Conocimiento del medio y por otra en el área de Ciencias Sociales. Sin embargo, la concepción siempre es disciplinar, pues reproduce un esquema propio de la Geografía humana académica, como veremos en los mapas conceptuales que hemos elaborado. Como es su día mostró Nicolás Martínez Valcárcel para el ciclo superior de EGB la interdisciplinariedad era una palabra que se traducía en una articulación de contenidos más propia de una yuxtadisciplinariedad enciclopédica. No obstante incluso estas rutinas se veían más cómodas en una forma de organización disciplinar, como sucedió en agosto de 1971 respecto a diciembre de 1970³.

En consecuencia, no es preciso reproducir todo los listados curriculares para comprobar las rutinas escolares que aparecen en este ámbito demográfico. Nos limitaremos a reproducir aquellos criterios de evaluación y contenidos que aparecen en la LOMCE, pues son muy semejantes a los anteriores (ver cuadro 3), si

bien en este caso los objetivos han desaparecido del decreto autonómico, lo que revela un mayor interés por el producto del aprendizaje que por el proceso de enseñanza. Tal como podemos comprobar se repiten una serie de conceptos (densidades, natalidad, mortalidad) y la utilización de técnicas de trabajo como las pirámides de edad, que sin duda son muy complejas para estas edades.

1.2. La representación curricular de las normativas legales

Una vez realizado el estudio de la legislación vamos a analizar cómo se interpretan las normativas en el marco curricular. Para ello consultamos los libros de texto, que son los instrumentos más utilizados por el profesorado en su labor docente. Igualmente podemos contrastar sus

Cuadro 3. Selección de criterios de evaluación y contenidos del marco legal.

CICLOS PRIMARIA	CRITERIOS EVALUACIÓN	CONTENIDOS
Inicial	Reconocer el crecimiento o la disminución de la población a partir de una representación gráfica sencilla e identificar algunos de los factores que afectan al crecimiento demográfico especialmente los avances en el campo de la higiene y la medicina.	Características de la población en cuanto a sexo y edad. Formas de hábitat en entornos urbanos y rurales. Servicios básicos para la población: educativo-culturales, sanidad y servicios sociales. Profesiones y actividades económicas de producción de bienes y servicios. Creo que aquí también aparece el concepto de familias. Factores de la distribución de la población: proximidad al mar o grandes ríos y altitud. Densidad de población
Medio	Describir e identificar las regiones del mundo a escala continental donde se concentra la población mediante el uso de mapas temáticos y fotografías obtenidas por satélite. Analizar las causas por las que las personas emigran a partir de casos concretos próximos al entorno del alumno y de otros lugares.	Evolución demográfica. Población absoluta. Factores de la natalidad y la mortalidad. Movimientos migratorios. Procesos de integración y cohesión social. Diversidad cultural.
Superior	Describir, utilizando los términos apropiados, las características de la población española y de la UE y su evolución en el último siglo a partir de datos estadísticos señalando el papel desempeñado por la reducción de la mortalidad infantil y el aumento de la esperanza de vida en el envejecimiento de la población europea mediante el análisis de pirámides de población. Describir la distribución de la población en España y en Europa aportando posibles razones de la misma e identificar las regiones de mayor y menor densidad y la ubicación de las principales ciudades mediante el uso de mapas temáticos y fotografías obtenidas por satélite.	Características de la población española y de la UE. Nociones de mortalidad infantil y esperanza de vida. Envejecimiento de la población. Factores de la distribución de la población en España y la UE. Movimientos migratorio históricos: expulsiones de judíos y moriscos, colonización de América, migraciones europeas del siglo XIX. Características demográficas de los países desarrollados y subdesarrollados: natalidad, mortalidad, mortalidad infantil, esperanza de vida. Distribución de la población y riesgos naturales. Factores de los movimientos migratorios: económicos, políticos y ambientales.

Fuente: LOMCE: DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. [2014/6347]

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

propuestas con las que realizan algunos grupos de renovación pedagógica, para ver cuáles son sus alternativas. Como conjetura argumental vamos a insistir en la continuidad de las rutinas canónicas de la geografía tradicional frente a la organización de una secuencia de actividades que permitiera comprender los fenómenos sociales en su diversidad biológica y cultural. Un ejemplo significativo es el caso de los manuales de Conocimiento del medio que presentaban los contenidos de la reproducción humana en un lugar diferente al de la natalidad⁴.

El estudio de los manuales escolares no sólo lo realizaremos desde la perspectiva analítica del marco conceptual, sino también de la secuencia de las actividades. Si en el primer caso es evidente la influencia de una determinada concepción de la materia disciplinar, en el segundo es evidente que influye una posición académica de la psicología del aprendizaje, con una clara banalización del constructivismo. Una afirmación que la podemos corroborar en el estudio de los manuales escolares.

En el caso de la Comunitat Valenciana en 4.º de Primaria la editorial Santillana-Voramar comienza el tema 6 (*La població i les activitats econòmiques*) con una historia sobre los aborígenes de la selva amazónica, que viven en tribus desconocidas. La actividad está bien centrada sobre el contraste de civilizaciones. Pero a continuación hay un gran salto y se empieza explicando un concepto: la población de una localidad. En la página siguiente los conceptos van en aumento: censo, padrón, población absoluta, población por edad, sexo, acti-

vidad económica, no activa, ocupada, desocupada. Y después más: natalidad, mortalidad, inmigración, emigración, crecimiento de la población, densidad de población, lo que da lugar a un análisis del reparto de la población en España.

Además de utilizar los típicos estereotipos, como por ejemplo entender que la superficie sólo se expresa en kilómetros cuadrados y de explicar la actividad laboral desde los tres sectores típicos, ya no hay estudio de la cotidianidad ni de las preocupaciones de los niños de 9/10 años de edad; por ejemplo la salud, la alimentación, los juegos, el trabajo en casa. La obsesión por los conceptos y la despersonalización del trabajo les lleva a explicar la industria como modelo de trabajo en cadena y a repetir los tópicos de producción de materias primas (agricultores) y su transformación (industria). En el sector terciario se cita el comercio, transporte y turismo y servicios públicos, pero nada de los trabajos domésticos y del trabajo a tiempo parcial, precario, etc. Incluso en las tareas finales hay un esbozo de pirámide de edad con tres grandes grupos de edad.

Cuando analizamos el caso de 4.º de Primaria de Galicia de la editorial Anaya (Gómez y Valbuena, 2012) podemos observar que las estrategias didácticas son semejantes. Bajo el epígrafe de *vivimos, trabajamos, nos divertimos*, aparece un tema clásico de población (Tema 8). Las preguntas iniciales son un tanto banales, pues la población de la ilustración parece numerosa y sin embargo se hace referencia a un pueblo (en concreto de Verín-Laza). Y además toda esta introducción aparece descontextualizada, pues a

continuación se empieza a definir los conceptos: “La población de un territorio es el conjunto de personas que viven en él”

Se siguen una serie de conceptos: inmigración, emigración, natalidad, mortalidad, y una actividad práctica con la clasificación de dos poblaciones por grupos de edad. Luego aparece un estudio descriptivo y sintético (conceptual) de la evolución histórica de la población de Galicia. Después se describen los tipos de trabajo, las fiestas y tradiciones. Esta sucesión y repetición de los conceptos se repite más tarde en la Educación Secundaria Obligatoria, como en su día sucedía entre EGB y BUP, como mostró M^a T. Benedito en su trabajo de posgrado⁵.

Como podemos apreciar los contenidos de Galicia y País Valencià son idénticos e incluso el modelo de LOE y LOMCE repiten los mismos contenidos. Nos encontramos por tanto en un modelo que repite el canon estereotipado de los contenidos de la geografía de la población. Algo que hemos querido impugnar desde investigaciones particulares⁶, pues entendemos que la exposición de los tres sectores de la población activa reproduce una perspectiva obsoleta, que además discrimina a las mujeres y jóvenes dentro del concepto de actividad.

2. LA PROGRAMACIÓN ANUAL

Una vez que se han definido los elementos que configuran un proyecto curricular para la Educación Primaria es preciso descender a la praxis de la programación anual. Ahora nos preguntamos

cómo organizar los contenidos en un tiempo preciso, determinado por las normativas escolares y el Proyecto Educativo de Centro. En esta estructura todavía es posible disponer de un cierto grado de libertad para secuenciar las actividades de aprendizaje que regulan la selección de los contenidos de la Población.

A este respecto parece aconsejable consultar algunos manuales académicos y después confeccionar algunos mapas conceptuales de aquellos hechos que queremos desarrollar en las aulas de nuestros alumnos. Podemos empezar por los esquemas más clásicos, como el que muestra la figura 2. Es un esquema canónico para entender la geografía de la población. Pero la pregunta es otra: ¿Qué nos permite comprender de los hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana de niños y adultos del siglo XXI? Si analizamos este mapa conceptual constatamos que se refiere a una estructura que relaciona conceptos, pero no hay problemas. Ahora bien, estos conceptos debe dominarlos el profesorado, pues seguro que necesitará utilizarlos en un determinado momento. Es decir, un mapa conceptual para organizar una Unidad Didáctica contiene muchos conceptos que el profesorado debe dominar, aunque el alumno/a no vaya a tener que aprenderlos todos. Es preciso recordar que no enseñamos todo lo que sabemos, pero tenemos que conocer (o saber buscar) aquello que pueden preguntar.

Para ello necesitamos avanzar un poco más y presentar otro mapa conceptual que sea más dinámico y que responda a algunas situaciones

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

sociales que están presentes en la cotidianidad, bien sea en los medios de comunicación o bien sea las conversaciones que ellos oyen en familia o lo que entienden de sus consultas en internet.

El siguiente mapa conceptual ya nos presenta una dinámica para averiguar las respuestas que nos podemos hacer (figura 3). Es decir, es un mapa de conceptos que responde a una metodología

investigativa. Las preguntas nos van conduciendo a una dinámica de trabajo y también a una manera de cuestionar las fuentes que disponemos. Así vamos observando datos que se convierten en hechos demográficos, que encierran conceptos que utilizamos para describir elementos o para localizar los factores que explican una situación.

Los dos esquemas anteriores son útiles en el

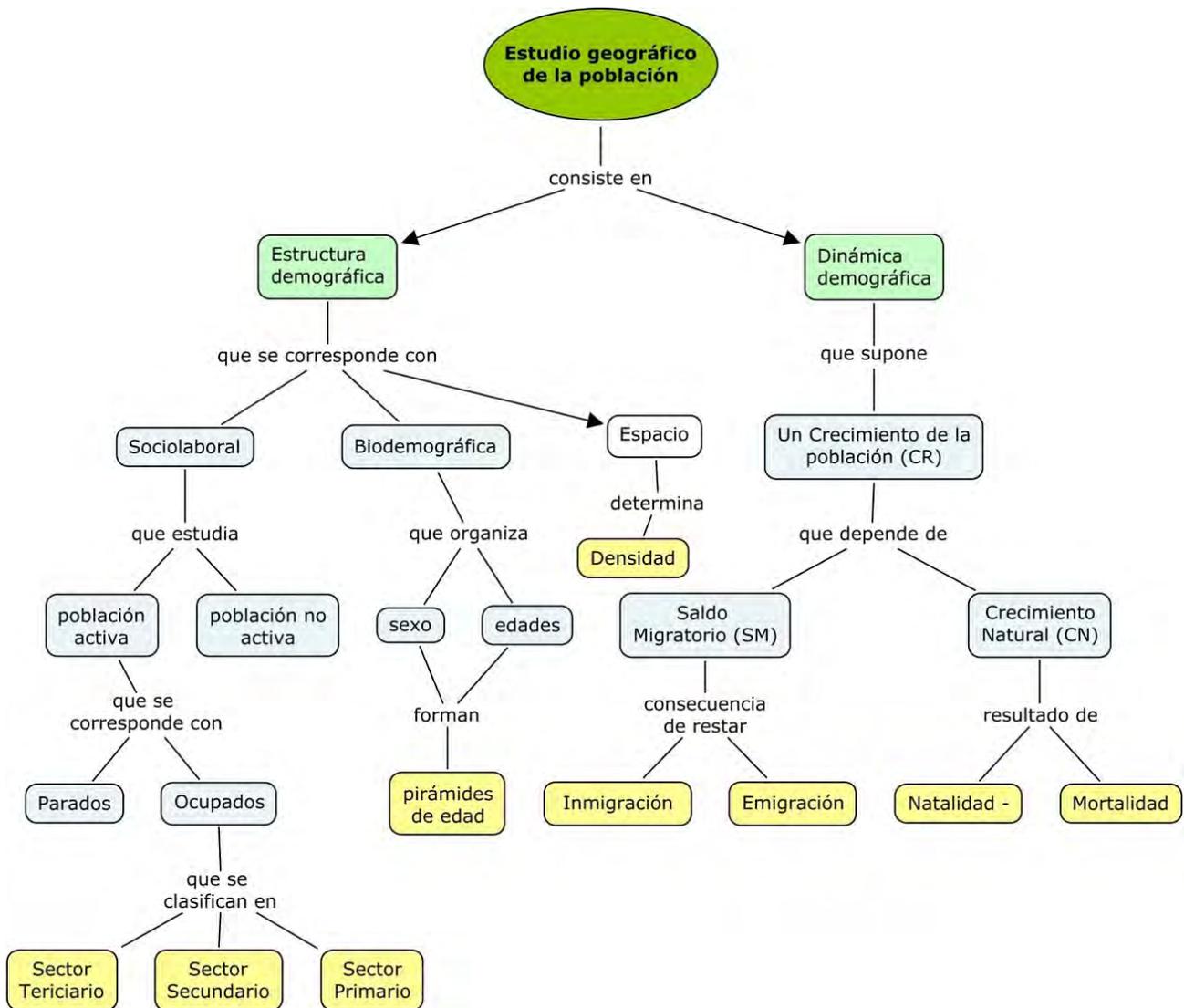


Imagen 2. Mapa conceptual de la geografía de la población.

Fuente: Elaboración propia

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

momento de la programación, pero en la dinámica de cada Unidad Didáctica hemos de buscar algunos otros mapas conceptuales para estudiar problemas tales como el trabajo, la familia, la población urbana... Ello determinará la confec-

ción de los esquemas horizontales (mapas conceptuales), mientras que la estructura vertical ya la conocemos: partimos de las concepciones espontáneas del alumnado sobre algún asunto o, si es el caso, sobre algún problema demográfico;

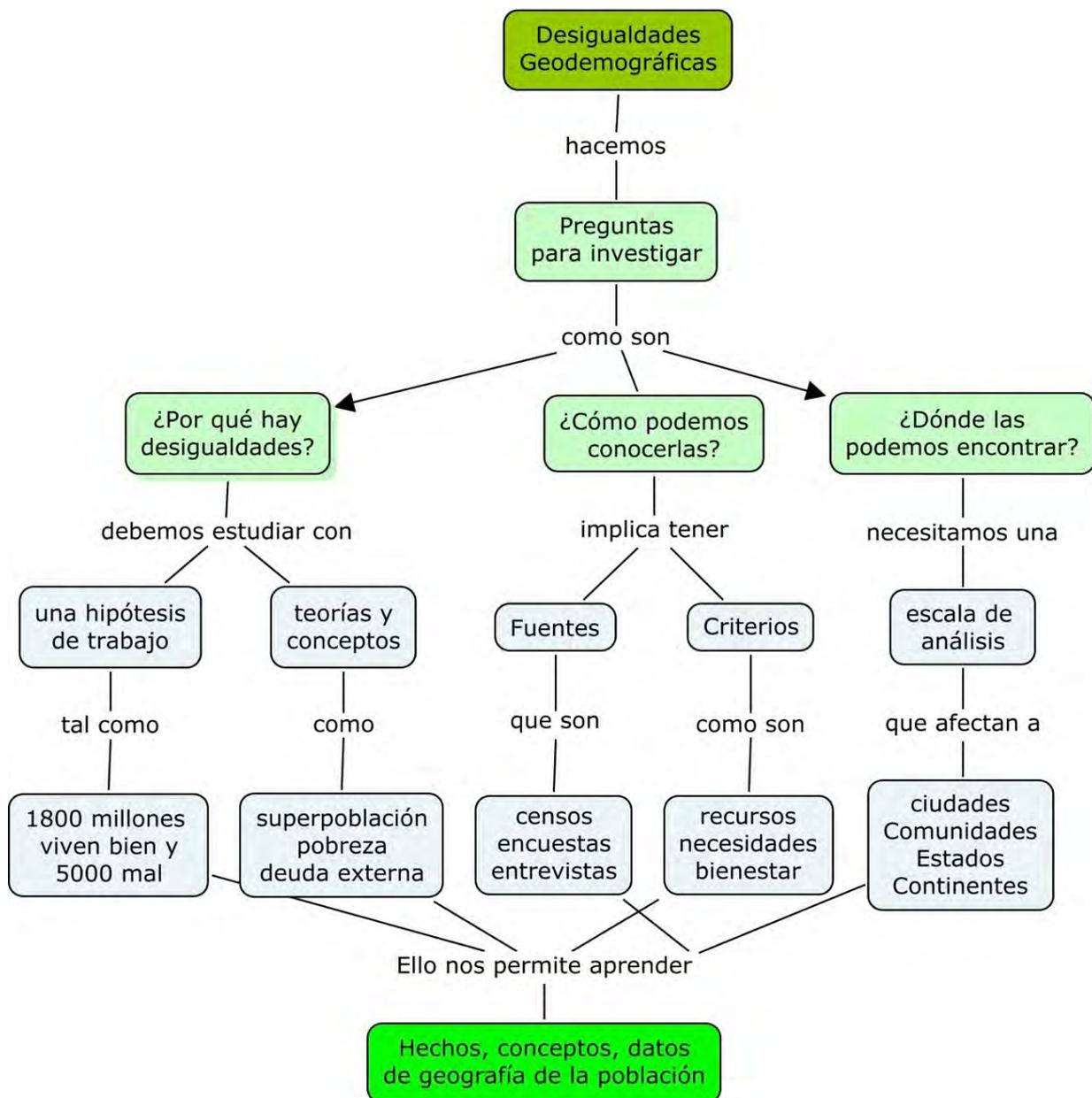


Imagen 3. Un modelo alternativo para organizar una Unidad Didáctica de la Población
Fuente: Elaboración propia

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

después convertimos las ideas individuales en un guión de trabajo colectivo, con los términos y las palabras de uso público. Con ello elaboramos un listado de posibles conjeturas o formas de solucionar los problemas escolares que hemos definido y así vamos buscando nueva información. El análisis de los esquemas conceptuales del alumnado nos permitirá concretar algunas situaciones de carácter interdisciplinario, pues como indicamos en la figura 4, las concepciones del alumnado forman parte del conocimiento vulgar y por tanto el conocimiento no está parcelado. El desafío del profesor de Educación Primaria es

convertir estas concepciones del sentido común en hechos que se puedan analizar con la ayuda de las estructuras disciplinares, como pretendemos mostrar con el caso del trabajo.

En consecuencia nuestra propuesta reside en definir el problema de la innovación escolar en el ámbito de la población en las insuficiencias y limitaciones del sentido común, ese que hemos denominado conocimiento vulgar. Hemos de señalar que un problema escolar no es semejante a un problema social, aunque este puede ser su referente. Por ejemplo, el problema esco-

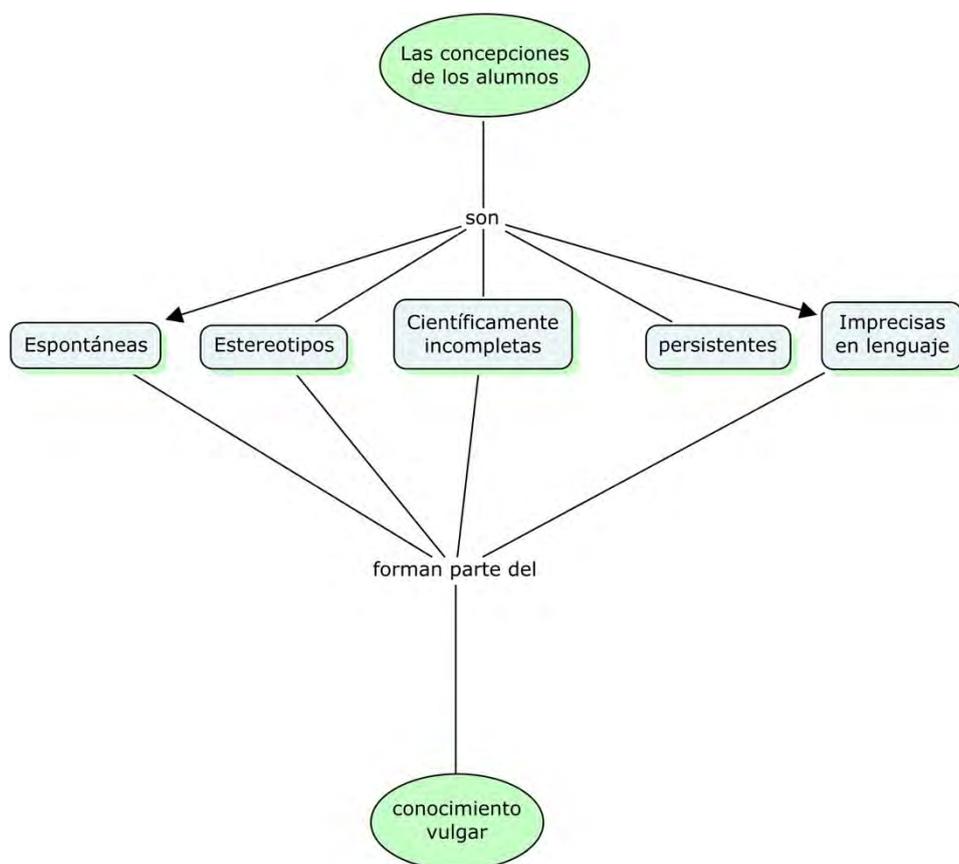


Imagen 4. Las concepciones del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

lar puede ser la explicación insuficiente de los movimientos migratorios en el espacio europeo en los años 2015-16, mientras que el problema social es buscar un lugar seguro donde se puedan resguardar los que huyen de las guerras, del hambre, de la pobreza. Entendemos que la elucidación de un problema escolar puede determinar una actitud social ante los migrantes, pero la solución de los problemas es diferente. En un caso pediremos una explicación adecuada, en el otro una solución social y económica.

En el caso que nos ocupa buscamos nueva información en relación con el guión de trabajo que se pueda establecer respecto a los problemas enunciados; por ejemplo “los que vienen de otros países vienen a robarnos el trabajo”, “las mujeres no trabajan porque quieren estar en casa”. Aquí aparecen los grandes hechos, conceptos, técnicas de trabajo... aquello que debe dominar el profesorado para guiar el aprendizaje del alumno. Por eso antes de empezar cualquier Unidad Didáctica aconsejamos hacer dos esquemas conceptuales. Uno el que aparece en la mayoría de los manuales

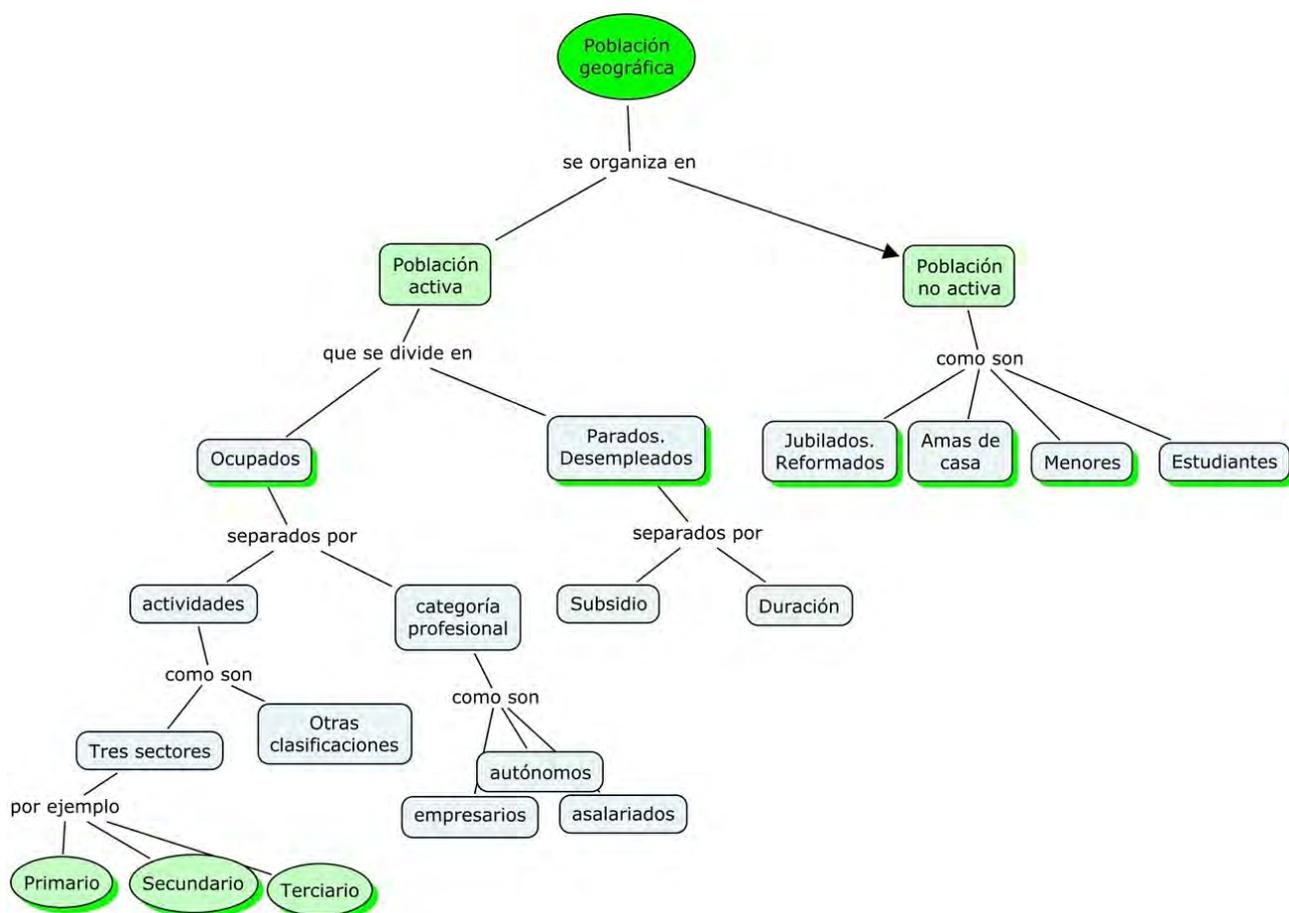


Imagen 5. El Trabajo y la enseñanza de la geografía.
Fuente: Elaboración propia con ejemplos extraídos de manuales escolares

escolares al uso, otro el que busca una manera de trabajar sobre el planteamiento de problemas. Veamos en las figuras 5 y 6 cómo podemos enfocar el problema del trabajo en dos casos. En el primero (figura 5) aparece el modelo tradicional de la cultura hegemónica: una taxonomía de las relaciones laborales en relación con el mercado laboral.

Por su parte la figura 6 nos representa un esquema conceptual donde el trabajo aparece como derecho humano, como realización personal dentro de una normativa social. Con este segundo esquema no abordamos las taxonomías anteriores, si bien se pueden explicar en

cualquier momento, pero sí que abordamos las relaciones sociales y espaciales que se desprenden del trabajo como proyecto humano.

2.1. El dominio de los conceptos básicos desde la enseñanza

Si bien hemos precisado la necesidad de trabajar de una manera interdisciplinar para abordar los problemas de la población hemos de precisar nuestras intenciones con rigor conceptual. Es decir, la interdisciplinariedad se construye desde el dominio de las disciplinas. No se improvisa, pues se corre el riesgo de caer en la superficial-

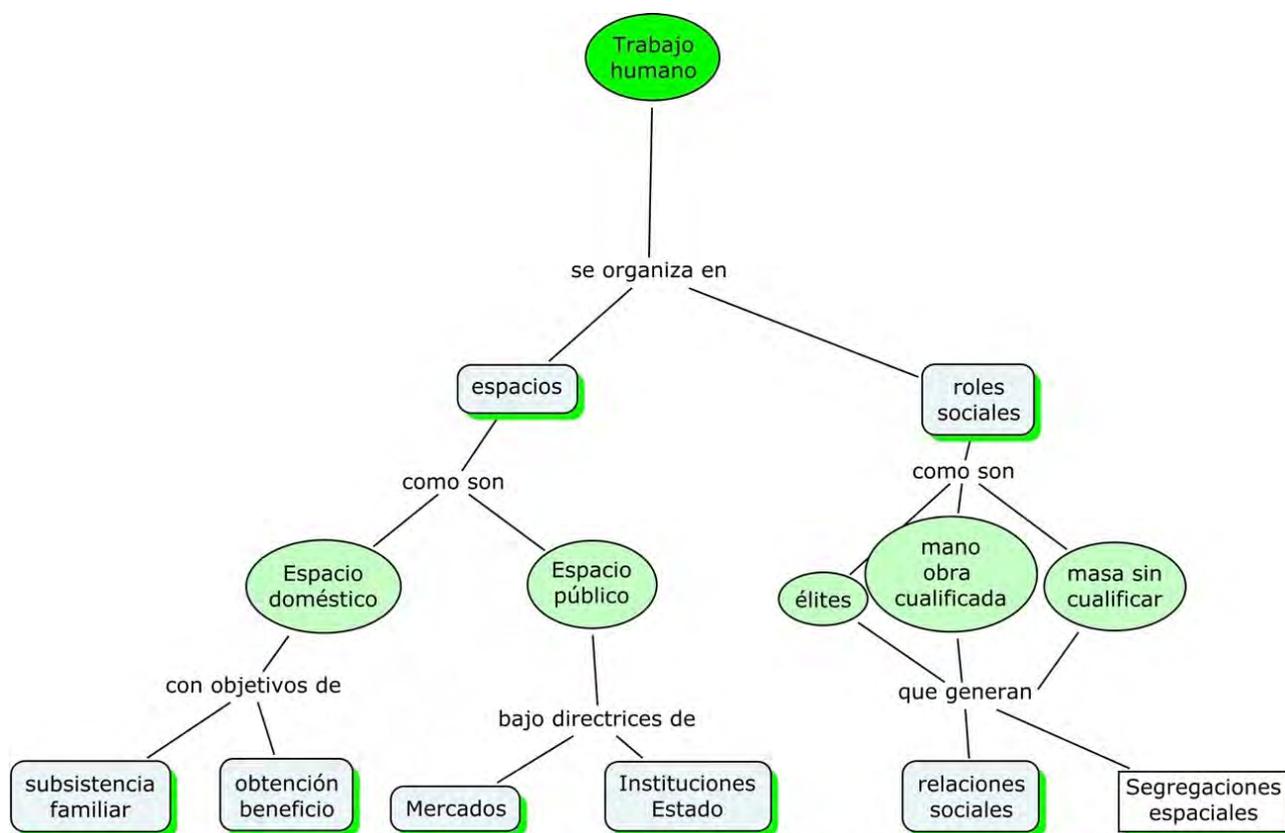


Imagen 6. El Trabajo como marco social y geográfico del desarrollo humano.

Fuente: Elaboración propia

lidad y en el enciclopedismo. Por eso es necesario dominar algunos conceptos para guiar la construcción del conocimiento del alumnado. Es decir, el profesor debe dominar un conjunto de conceptos aunque el alumnado no los tenga que estudiar en estas sesiones de clase.

Igualmente cuando hemos defendido la necesidad de superar las taxonomías demográficas para evitar un conocimiento estático y alejado de los problemas cotidianos no estamos indicando que el profesorado deba rehuir los conceptos básicos de la geografía de la población. Por precisar más, cuando un docente aborda cualquier Unidad Didáctica de Población, tiene que dominar algunos conceptos básicos, como son densidades, envejecimiento, migraciones, fecundidad, núcleos familiares. El conocimiento disciplinar es necesario para definir las situaciones de aprendizaje, pero en absoluto es un saber suficiente para guiar al alumnado en su tarea de construir una explicación del mundo en que vive. Por eso los mapas conceptuales que hemos expuesto deben ser una referencia docente en la programación educativa, aunque luego en el desarrollo de las clases no sea preciso trabajar todos y cada uno de los conceptos.

2.2. La búsqueda de nueva información en un contexto de saturación

En el mundo saturado de información el profesorado debe guiar al alumnado en la búsqueda de la nueva información. Por ejemplo organizando el mapa del mundo en algunas regiones geodemográficas que les permita conocer la diversidad de situaciones y estudiar los posibles factores de la

localización de fenómenos como las hambrunas, las epidemias, la obesidad, la mortalidad infantil o el envejecimiento. La figura 7 representa las grandes regiones definidas por la ONU en sus Anuarios Estadísticos y que puede ser un buen instrumento de trabajo en los estudios de Población del tercer ciclo de Educación Primaria.

2.3. Trabajamos con técnicas específicas

Para poder trabajar con mapas, estadísticas y el espacio cotidiano es preciso utilizar técnicas de trabajo. En los ejemplos que siguen queremos mostrar sólo dos técnicas que permiten relacionar la escala local del espacio subjetivo con los territorios que conforman las unidades de Magnitud de los grandes estados del planeta.

Un ejemplo muy sencillo consiste en realizar un cuadro de doble entrada para obtener información de los miembros familiares. En el eje de abscisas se colocan los nombres de las figuras familiares (madre/padre/hermano varón, hermana mujer con sus números de orden/abuelo varón, etc). En el eje de ordenadas se colocan las 24 horas del día. Se trata a continuación que coloquen en cada cuadro un color, o dos en caso de coincidir (p.e. entre las ocho y nueve de la mañana puede ser alimentación y transporte). Como podemos ver en el cuadro 4 la ficha nos permite colorear directamente las actividades realizadas por cada miembro familiar a lo largo de cada día; aconsejamos diferenciar los días laborales del sábado, domingo y festivo, pues así se observa con mayor precisión el trabajo doméstico familiar.

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ



Imagen 7: Las regiones geodemográficas del mundo. Fuente: ONU y cartografía de Miguel Clemente.

Cuadro 4. Ficha para estudiar ¿Quién hace qué?

Horas del día	Madre	Padre	Hvarón 1	Hmujer 1	Hvarón 2	Otras personas
0						
1						
2						
3						
4						
5...						
23						

Lo primero que podemos establecer es el listado de categorías que vamos a representar en colores. Por ejemplo: un color azul para el descanso (dormir), un color rojo para el estudio en el colegio, trabajo fuera de casa, un color verde para el

estudio en casa, trabajo doméstico (barrer, hacer la comida, lavar los platos...), un color verde para comer (desayuno, comida, cena), un color amarillo para ocio en casa (ver la televisión, móvil, internet...)

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

Como vemos esta ficha tiene una doble función. Por una parte aprendemos a organizar los datos, pues agrupamos algunas actividades. Por otra buscamos la manera de representar con símbolos cromáticos los conceptos seleccionados en relación al trabajo. Buscamos así relacionar una actividad cotidiana con el proceso de globalización...

Otra tarea que podemos realizar consiste en el análisis de la ficha familiar, el árbol genealógico.

A los alumnos de Educación Primaria les podemos solicitar que aporten datos de la composición familiar para luego comparar. Podemos facilitarles una ficha semejante a la que aparece en el cuadro 5, donde diferenciamos las generaciones del alumnado, sus padres/madres y la de los abuelos⁷.

El trabajo posterior nos permite realizar una serie de operaciones matemáticas, desarrollando así esta competencia y facilitando la elaboración de gráficas de barras y la posterior

Yo			
Edad actual			
Nº hermanos			
Lugar nacimiento			
Padre		Madre	
Edad actual		Edad actual	
Nº hermanos		Nº hermanos	
Trabajo actual		Trabajo actual	
Lugar nacimiento		Lugar nacimiento	
Abuelo P	Abuela P	Abuelo M	Abuela M
Edad actual			
Nº hermanos			
Trabajo actual			
Lugar nacimiento			

NOTA: La edad actual de los abuelos aunque hayan muerto. Es decir, corresponde a la fecha de nacimiento. Para hacer este trabajo más cercano a la cotidianidad del alumnado se puede pedir un árbol genealógico con los nombres de abuelos y abuelas. También se puede hacer el estudio con los ocho bisabuelos, indicando que son los abuelos de los padres y madres.

Cuadro 5. La ficha familiar del alumno/alumna.

comparación de las generaciones. Además se pueden realizar mapas con la procedencia de los abuelos, padres y ellos mismos, pues siempre habrá personas que hayan nacido en un lugar diferente a donde esté ubicado el centro escolar. El cuadro 6 nos muestra un ejemplo de recogida y tratamiento de los datos de la estructura familiar de clase para poder compararse con otros lugares.

3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO META PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Como hemos podido apreciar en las tareas anteriores el estudio de la población nos remite a un estudio de las competencias transversales (social, aprender a aprender, matemática, comunicativa) y en este momento podemos añadir la relativa al conocimiento del medio físico y, en especial del cuerpo humano.

Así todo el análisis del número de hermanos nos puede llevar a un estudio de la reducción del número de hijos y en ese momento complementar el análisis de la natalidad con el de la reproducción y sus controles. En este momento es cuando los niños y niñas pueden aprender cómo se gesta un bebé en los nueve meses y cómo es un nacimiento. Un hecho biológico que supone unas responsabilidades sociales e individuales. Al mismo tiempo este hecho repercute en el trabajo familiar y en la organización de las tareas domésticas. Es decir, desde una misma metodología (la resolución de problemas) aparecen nuevos conceptos, que proceden de diferentes áreas disciplinares. No podemos referir aquí todos los casos de posibles trabajos interdisciplinares, pero sí indicar al menos que en el estudio de la infancia y composición de la población por edades, podemos añadir todo un estudio de la dietética y la salud. Además el estudio de la alimentación humana nos permitirá relacionar este hecho con la agricultura.

Cuadro 6. Tabulación de los datos familiares

PADRES/MADRES	Número alumnos	Padres/madres	Media aritmética
Edades			
Número de hermanos			
Trabajo actual (doméstico y público)			
Lugar nacimiento	Comarca. Provincia	CC.AA.	País extranjero
	Primarios	Secundaria	Universidad
ABUELOS	Número de casos	Abuelos/as vivos	Media aritmética
Edades			
Número de hermanos			
Trabajo actual (tres sectores)			
Lugar nacimiento	Comarca. Provincia	CC.AA.	País extranjero
	Primarios	Secundaria	Universidad

Como podemos observar el estudio de la interdisciplinariedad supone dos fases diferentes. En un caso es la adopción de una metodología semejante: la resolución de problemas. Una actitud que se complementa con el tratamiento transversal de las competencias básicas. Luego el análisis de los hechos y conceptos disciplinares que se pueden relacionar, lo que vulgarmente se ha conocido como interdisciplinariedad, pero que muchas veces ha dado lugar a un estudio yuxtadisciplinar y de carácter erudito y superficial. Por eso es preciso reflexionar sobre qué queremos hacer.

En la propuesta que hemos realizado esta reflexión educativa consta de tres grandes momentos. En un primer lugar se hace preciso exponer en equipo (mejor en un proyecto curricular) cuáles son nuestra intenciones educativas y cuál es la relación con la materia o ámbito de estudio que queremos abordar. A continuación será preciso establecer una secuencia de actividades para facilitar el aprendizaje del alumnado en relación con los problemas seleccionados. Más tarde hemos de precisar la selección de hechos y conceptos que pueden ser trabajados con los alumnos y alumnas de una determinada edad. Estas fases así descritas no son lineales y homogéneas, sino que dependen del contexto social en el cual nos insertemos. Por eso es indispensable contar con elementos de evaluación que guíen el proceso didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gavidia Catalán, V.; Solbes, J.; Souto González, X. M. (2015). La supresión del área de Conocimiento del medio en Primaria, *Aula de Innovación Educativa*, 243, 31-36.
- Giménez Hurtado, V.; Souto González, X. M. (1993). La Geografía y los estudios de la población. Buenas intenciones y muchos números, *Aula de Innovación Educativa*, 19, 22-29.
- Gozálvez Pérez, V. (1994). Geografía de la población. Tendencias recientes. En Gozávez, Souto y Valero. *El estudio geográfico de la población. Orientación teórica y praxis didáctica* (pp. 5-24). Valencia: Nau Llibres.
- Izquierdo, A. (director) (2003). *Inmigración: mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Martínez Valcárcel, N. (1985). *La Geografía y las ciencias sociales en el marco de análisis de la Ley General de Educación de 1970, realizada desde una perspectiva socio-crítica de las reformas educativas*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Murcia.
- Méndez Gutiérrez del Valle, R. (2015). *Atlas de la crisis*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Pérez Esteve, P.; Ramírez Martínez, S.; Souto González, X. M. (coordinador) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres.

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

Puyol, R. (1996). *La población española*. Madrid: Síntesis.

Puyol, R. (ed.) (1997). *Dinámica de la población en España. Cambios demográficos en el último cuarto del siglo xx*. Madrid: Síntesis.

Reques Velasco, P. (2007). Migraciones, globalización y (co)desarrollo. España como paradigma. En M. J. Marron, J. Salom y X. M. Souto. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 323-345). Valencia: Universitat y Grupo de Didáctica de la AGE.

Ribes, A. M. (2016) Impugnar el concepto de población activa en la enseñanza de la geografía, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 67-71.

Souto González, X. M. (1999), Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 13, 55-83.

Souto González, X. M. y Ramírez Martínez, S. (1996). ¿Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas?, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 15-26.

Souto González, X. M., Pérez Esteve, P. y Ramírez Martínez, S. (1997). El área de conocimiento

del medio: ¿un cajón de sastre?, *Investigación en la escuela*, 31, 17-40.

Souto González, X.M., Benedito Sifre, M.^a T., Cervellera Martínez, A. (2000): Los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990. En A. Tiana Ferrer (comp.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 63-85). Madrid: UNED.

Souto González, X. M.; Ribes Crespo, A. M.^a (2013). Muchos números y pocos problemas, *Revista Anekúmene*, 5, 31-55.

LIBROS DE TEXTO

Gómez, R.; Valbuena, R. *Coñecemento do Medio. Primaria. Segundo ciclo. 4.º* Madrid: Anaya, 2008.

Gómez, R.; Valbuena, R. *Atles de 4t. Primària. Segon cycle, curs 4t*. Madrid: Grupo Anaya, 2012.

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials, 4t.de Primària*, Madrid: Voramar-Santillana, 2015; pp. 76-87. Tema 6: La población i les activitats econòmiques.

Juan Redal, E.; Alzu, J. L. y Gregori Soldevilla, I. *Conocimiento del medio, 4.º de Primària*, Madrid: Voramar-Santillana, 2005.

EL ESTUDIO GEOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Santos RAMÍREZ MARTÍNEZ / Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ

NOTAS

1. Ver Gavidia, Solbes y Souto, 2015
2. Seguimos el trabajo ya publicado hace años (Souto, 1999), pero que hemos modificado como consecuencia de nuestra actividad docente en la Universidad en la formación de profesores de Educación Primaria.
3. Nos referimos a la memoria de licenciatura de Nicolás Martínez Valcárcel (1985) donde analiza el contraste entre las programaciones de diciembre de 1970 y agosto de 1971 en relación con la organización de los contenidos del área de ciencias sociales del ciclo superior de EGB
4. Como ejemplo de lo que decimos podemos señalar el caso del libro de texto de la editorial Santillana-Voramara (Juan Redal et al., 2005) donde se exponen los contenidos de la reproducción biológica en las páginas 54-67. *Nacemos y crecemos* (tema 4); mientras que la natalidad y mortalidad aparecen en las páginas 124-35: *La población* (tema 9)- Pero es sólo un caso que se repite en otras editoriales.
5. Ver Souto, Benedito y Cervellera, 2000.
6. Ver Souto y Ribes, 2014
7. En Secundaria hemos trabajado también con los bisabuelos, pero consideramos que para trabajar en Primaria puede ser suficiente con estas tres generaciones

INNOVACIÓN
DOCENTE

UNES

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO: CONJUNTO ARQUEOLÓGICO DÓLMENES DE ANTEQUERA

DESIGN OF AN EDUCATIONAL TOOL FOR HERITAGE LEARNING: THE ARCHAEOLOGICAL ENSEMBLE OF THE ANTEQUERA DOLMENS

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

Resumen

El presente artículo recoge una experiencia realizada en segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Tras la visita al Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera, elaboramos una herramienta digital consistente en un Portal de Actividades dirigidas a los Dólmenes de Antequera, con el objeto de estrechar la relación entre el conocimiento de este bien cultural y la Educación Patrimonial.

Palabras clave

Dólmenes de Antequera, Materiales Didácticos, Nuevas Tecnologías, Innovación, Intervención.

Abstract

The present article reveals an experience carried out during the second year of the professional degree of education in the University of Granada, held under the Didactic Methods in Social Science course. After visiting the Archaeological Ensemble of the Antequera Dolmens, we developed a digital tool consisting in an Activities Portal about the Antequera Dolmens site, with the objective of creating a stronger link between the acquaintance with this cultural asset and the heritage learning.

Keywords

Antequera Dolmens, Teaching Materials, New Technologies, Innovation, Learning Intervention.

Daniel CAMUÑAS GARCÍA, estudiante del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Recepción: 02/II/2016

Revisión: 01/III/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016



DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO: CONJUNTO ARQUEOLÓGICO DÓLMENES DE ANTEQUERA

DESIGN OF AN EDUCATIONAL TOOL FOR HERITAGE LEARNING: THE ARCHAEOLOGICAL ENSEMBLE OF THE ANTEQUERA DOLMENS

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural es un legado que forma parte de nuestra cultura y por lo tanto de nuestra identidad, razón por la que debe de estar presente en el ámbito educativo, en el que ha pasado de ser utilizado como un recurso, a transformarse en una fuente primaria para la enseñanza de las Ciencias Sociales, área de conocimiento en la que se enmarca la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Histórico y Cultural.

Por otro lado, los métodos de enseñanza tradicionales resultan cada vez menos efectivos para afrontar los desafíos de nuestros tiempos. Nos encontramos frente a un momento de cambio que reclama la innovación y la transformación del cuerpo docente en todos los niveles, especialmente en el ámbito de la Educación Primaria, la etapa más crítica del desarrollo humano. Además, los problemas inherentes a la educación no pueden separarse de los cambios que están sucediendo en el mundo, y deben observarse dentro del contexto de los problemas del mundo contemporáneo. La incorporación de las TIC en la sociedad y en especial en el ámbito de la edu-

cación ha ido adquiriendo una creciente importancia y ha ido evolucionando a lo largo de estos últimos años, tanto que la utilización de estas tecnologías en el aula pasará de ser una posibilidad a erigirse en una necesidad y una herramienta de trabajo básica para el profesorado y el alumnado. La aplicación de las TIC incrementa notablemente su capacidad de impacto cuando forma parte de una estrategia pedagógica planificada y cuando es supervisada por tutores o docentes. En este artículo mostraremos la elaboración de una herramienta didáctica digital a través de la cual hemos diseñado materiales didácticos para el conocimiento, valoración y difusión del Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, favorece que los/as maestros/as en formación adquieran las competencias necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos espaciales y temporales, así como su estudio a través de los restos materiales que constituyen nuestro patrimonio. Dentro de los diferentes tipos de patrimonio recogidos por la Unesco se

encuentra el Patrimonio Arqueológico el cual, según el art. 40 de la Ley de Patrimonio Histórico Español (PHE) de 1985, *“esta formado por los bienes muebles o inmuebles susceptibles de ser estudiados con metodología arqueológica, hayan sido o no extraídos y tanto si se encuentran en la superficie o en el subsuelo, en el mar territorial o en la plataforma continental. Forman parte asimismo de este Patrimonio los elementos geológicos y paleontológicos relacionados con la historia del hombre y sus orígenes y antecedentes”*. El Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera ofrece todo un abanico de posibilidades debido a las propias características de la Arqueología, la cual se entiende como el estudio del comportamiento del hombre a partir de la cultura material humana, a través del registro e interpretación de la cultura material, amplio concepto que engloba no solo a las construcciones muebles e inmuebles, sino también a la ocupación del territorio y su modificación para adaptarlo a las necesidades humanas, modificaciones que incluyen a los cambios producidos por la flora y la fauna y otros componentes ecosistémicos, antiguos y recientes.

La experiencia docente que mostramos en este artículo ha tenido lugar durante el primer semestre del curso 2015/2016 en los seminarios prácticos de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Para la realización de los créditos prácticos de la asignatura se nos propuso trabajar sobre varios bienes culturales con el objetivo de que realizáramos materiales didácticos. Uno de los bienes propuestos fue el Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera,

conjunto que forman los dólmenes de Menga, Viera y el tholos de El Romeral, considerado uno de los mejores y más conocidos exponentes del megalitismo europeo, que, además, constituye la única apuesta española que aspira a estar presente en la sesión anual del Comité del Patrimonio Mundial de la Unesco, que debe decidir en un par de meses los nuevos escenarios, naturales e históricoartísticos, que se añadirán a la exclusiva lista de lugares declarados Patrimonio de la Humanidad. Esto, sumado a la candidatura del Sitio de los Dólmenes de Antequera, cuyo objetivo es concienciar sobre la importancia de que la Unesco incluya el Sitio de los Dólmenes de Antequera en su catálogo de Patrimonio de la Humanidad, contribuyó al gran atractivo que nos llevó finalmente a seleccionar el Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera como bien cultural sobre el que elaborar materiales didácticos.

El primer paso fue realizar una investigación acerca de este bien cultural y tras visitarlo comprobamos de primera mano sus enormes posibilidades didácticas; sin embargo, encontramos un cierto déficit en sus materiales didácticos; es cierto que en el centro de recepción ofrecen un maravilloso vídeo sobre el conjunto dolménico y que cuentan con guías para realizar las visitas, tanto a escolares como al público en general; también desarrollan una gran actividad investigadora plasmada en numerosos congresos, cuyos resultados han quedado recogidos en publicaciones de un alto rigor científico y cuentan con una revista propia y una tienda con materiales interesantes. Con el ánimo de cubrir este hueco, diseñamos la herramienta digital *“Portal de Acti-*

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

vidades¹² dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera.

2.1. Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera

Los objetivos que pretendíamos alcanzar con este portal, al que se puede acceder haciendo clic [aquí](#), era aportar actividades e indicadores detallados que permitan conocer de una manera más cercana el Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera y con ello ayudar a valorar en general los bienes culturales y, en particular, este bien cultural, favoreciendo a través de la difusión, su conocimiento, valoración y la importancia que tiene su conservación. Todo ello sin olvidar que,

por encima de todo, está el favorecer el disfrute de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos que nos brinda el Sitio de los Dólmenes de Antequera.

Nuestro Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera es un portal web multimedia, un sitio web a través del cual podemos acceder a multitud de recursos y de servicios, entre los que suelen encontrarse buscadores, foros, documentos, aplicaciones, etcétera. En su diseño nos decantamos por la sencillez, presente en el uso de los colores y en la facilidad de su navegación. Las imágenes que hemos utilizado como fondo están realizadas por el fotógrafo Javier Pérez González, especia-

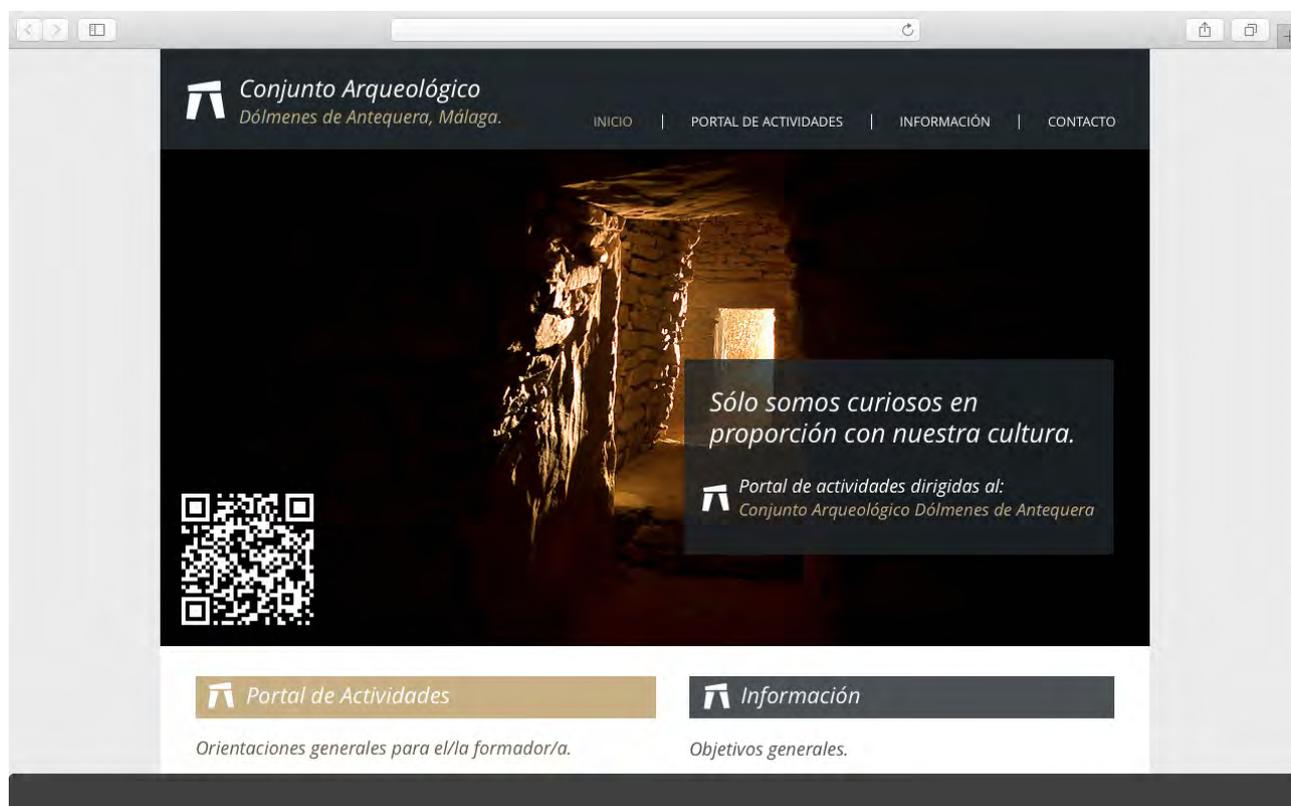


Imagen 1. Inicio. Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera.

lizado en nuevas técnicas gráficas de documentación e investigación del patrimonio.

La galería de fotografías merece un pequeño apartado. La expresión artística de la obra del fotógrafo malagueño Javier Pérez González refleja una interpretación espiritual de la naturaleza y el cosmos que surge a través del recorrido que forman los dólmenes de Menga, Viera y el tholos de El Romeral. La profundidad de su obra fotográfica *“fluye entre arte y patrimonio, contemporaneidad y memoria ya que se trata de la obra de un artista actual que representa los valores culturales de unos bienes prehistóricos”* (Villalobos, 2015: 11). Contar con la presencia de esta importante colección fotográfica, que testimonia el espíritu de la época paleolítica, contribuye a que los participantes imaginen lo que se quiere expresar sin decirlo de manera franca y directa.

2.2. Contenidos del Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera

Las actividades que se presentan están pensadas para realizarse en un grupo dirigido por un/a formador/a, beneficiándose así de las experiencias compartidas de todos/as los/as participantes; no obstante, pueden ser utilizadas también para una reflexión individual. Los ejercicios planteados buscan la implicación directa de los/as participantes, por lo que se recomienda que el personal formador que las desarrolle adecúe los materiales al contexto en que se realice la intervención.

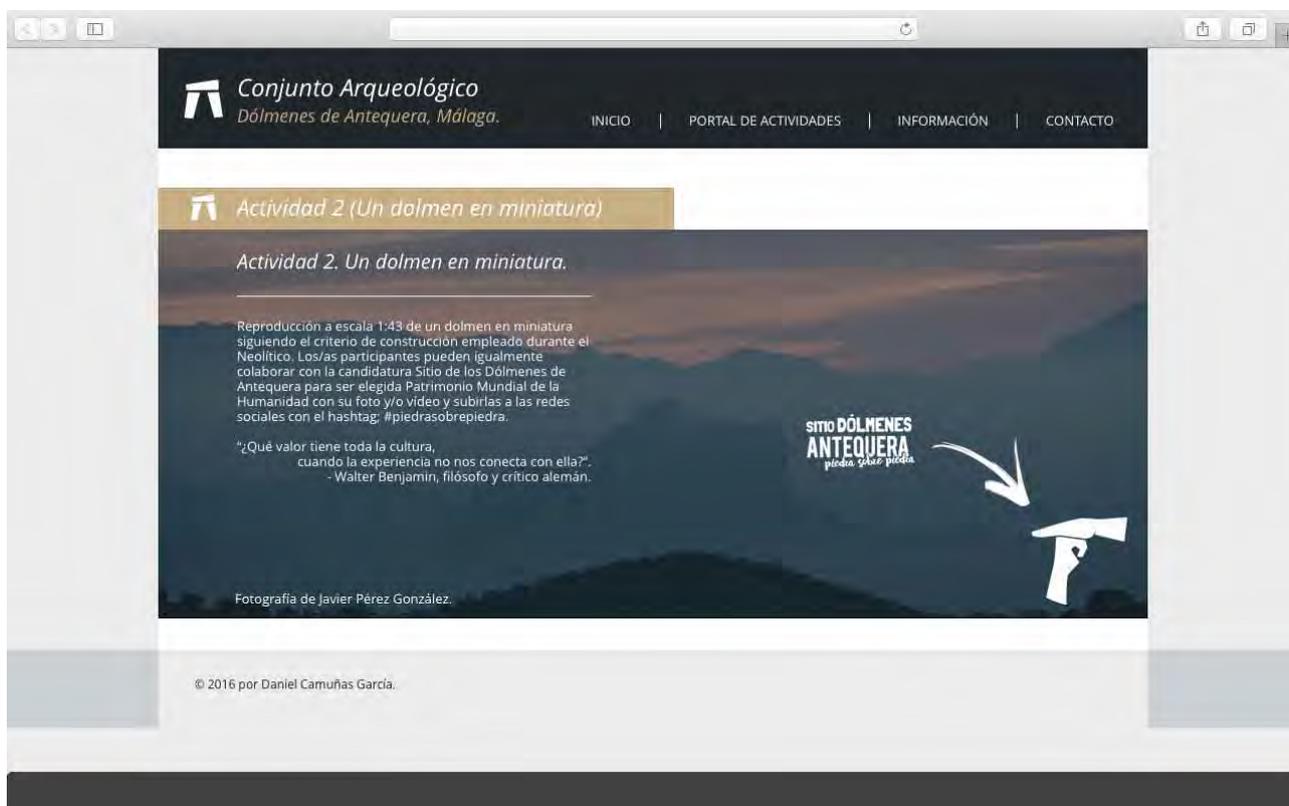
Los contenidos están organizados en varios apartados, cada uno de los cuales dispone de un papel particular definido.

- El *“Apartado de Información”* recoge las orientaciones generales para los/as formadores/as y los objetivos generales del proyecto.
- El *“Apartado de Contacto”* incluye información relativa al Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera y añade una sección de enlaces de interés, desde los que se puede acceder a las direcciones electrónicas de diversas asociaciones y colectivos relacionados con el Sitio de los Dólmenes de Antequera.
- El *“Apartado de Actividades”* constituye la razón de ser del proyecto; en él que se incluyen ejercicios iniciales, de desarrollo y finales.

En el mencionado apartado de actividades, con el objetivo de favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias relativos al nexo entre el Sitio de los Dólmenes de Antequera y el instrumento didáctico, la *“Actividad 2. Un dolmen en miniatura”* (Imagen 2) enlaza con la página web de la candidatura del Sitio de los Dólmenes de Antequera, colaborando así a la estimulación de ideas y acciones que fomentan el enriquecimiento educativo, cultural y social. Se emplean para ello herramientas que dotan a las aplicaciones web de un alto grado de interacción, haciéndolas flexibles y sencillas de usar, a la vez que simples y funcionales. Herramientas como *Twitter*, una aplicación web gratuita de *micro-*

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA

Daniel CAMUÑAS GARCÍA



*Imagen 2. Actividad 2. Un dolmen en miniatura.
Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera.*

*blogging*³ que reúne las ventajas de los blogs, las redes sociales y la mensajería instantánea, y el uso del *hashtag*, una cadena de caracteres precedidas por una almohadilla, cuyo fin es el de que tanto el sistema como el usuario identifiquen de forma rápida cualquier contenido, información o material ubicado en la web.

Este portal presenta además otros atractivos como son:

- La posibilidad de debatir, junto con otros participantes, sobre la protección del patrimonio cultural o cualquier otro tema específico de interés. Desde nuestro punto de vista con-

sideramos que el debate es una plataforma ideal para complementar la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, brindando mayor intensidad a los temas y una mayor fluidez en los intercambios de información. Con tal fin, se está llevando a cabo la optimización del diseño del foro virtual⁴, que estará disponible en línea en el futuro.

- El montaje digital, en el que hemos buscado innovar, pues sin duda es una excelente fuente de ventajas competitivas que nos brinda nuevas perspectivas de pensamiento. Dicho montaje permite, a modo de paseo virtual a través del tiempo, recorrer rápidamente la historia del Conjunto Arqueológico

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

Dólmenes de Antequera desde su construcción hasta la actualidad. Concebido como un recurso didáctico apoyado en mapas conceptuales interactivos y en el uso inteligente de la voz y es, además, una potente herramienta a la hora de motivar a los espectadores, logrando con ello una enseñanza más rica y estimulante. Se trata de un proyecto piloto inspirado en los modelos existentes, en particular los elaborados por #WHY-MAPS⁵, que tienen experiencia directa con el diseño, construcción y operación de esta tecnología, denominada *digital storytelling*⁶. El uso de mapas ilustrados para facilitar la comprensión de una determinada cuestión

es una de las características más representativas del proyecto.⁷

Aunque se han dado los primeros pasos importantes, la mejora del montaje digital se reflejará en próximas actualizaciones. Entre las mejoras previstas figuran:

- La incorporación de elementos generales relativos a los idiomas y a las nuevas tecnologías.
- Prolongar la duración del vídeo sin distorsionar su tono.
- Confeccionar recursos interactivos que desarrollen estrategias innovadoras e inclu-

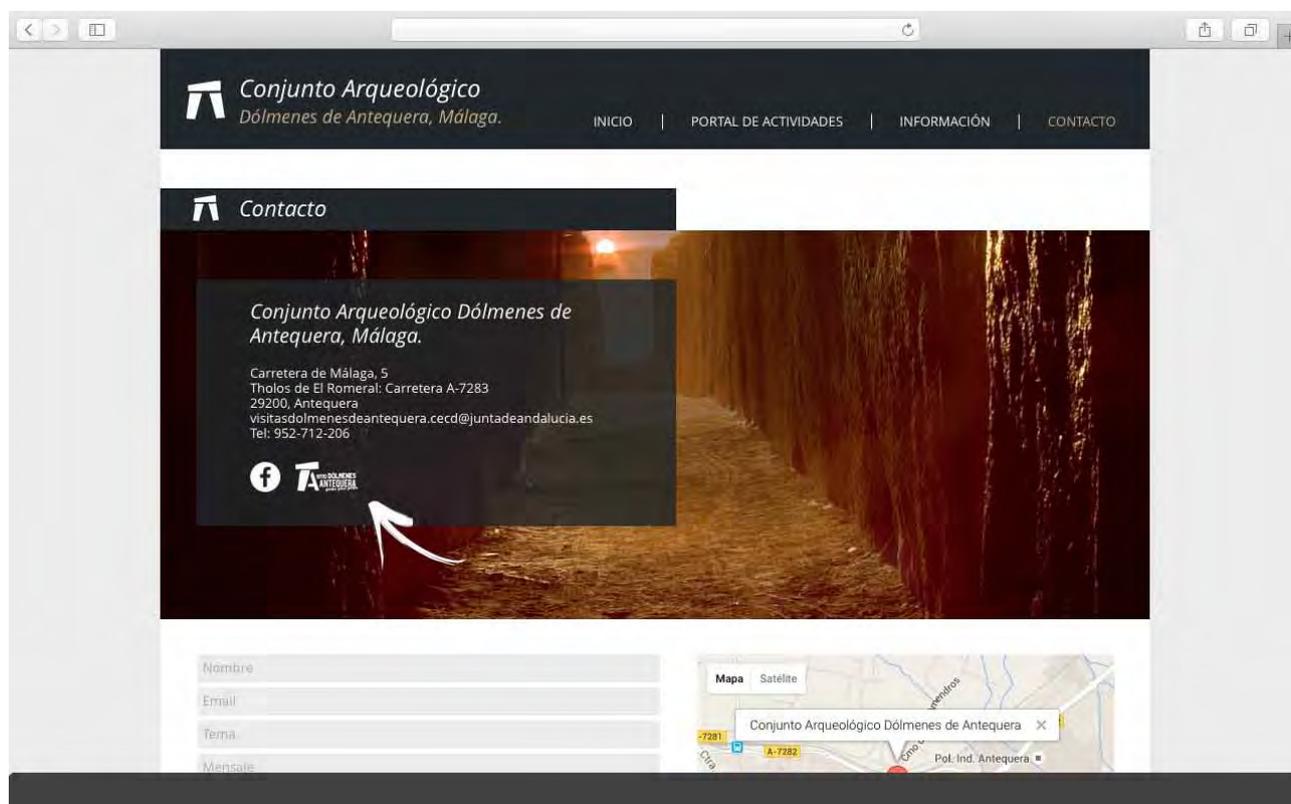


Imagen 3. Contacto. Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera.

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

sivas de comunicación y participación cultural, así como contenido para difusión por medio de dispositivos móviles.

Otro de nuestros objetivos es integrar a estudiantes y espectadores no hispanohablante en el desarrollo de las actividades. La traducción automática permite acceder rápidamente a un conocimiento superficial del contenido de un documento redactado en otra lengua. Ahora bien, la traducción completa del *website* del castellano al inglés estará disponible próximamente.

3. CONCLUSIÓN

Para concluir, decir que el Portal de Actividades dirigidas al Sitio de los Dólmenes de Antequera pretende ensanchar y flexibilizar las fronteras del pensamiento y la cultura, y a partir de aquí, abrir un mundo de posibilidades audiovisuales que ofrezcan mejores resultados en el aprendizaje de los participantes. Al mismo tiempo, permitirá crear nuevas oportunidades de innovación de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los/as maestros/as en formación del Grado de Educación Primaria, así como en el ámbito de la protección del patrimonio cultural de Andalucía y España. Se trata pues, de adoptar un enfoque crítico, alumbrar nuevos modos de pensamiento y generar nuevas maneras de trabajar e influir en las decisiones que afecten

a la Educación Patrimonial. En él han quedado registradas todas las actividades y las conclusiones del proyecto; abre un foro para divulgar documentos y vigilar estrechamente el desarrollo de los ejercicios planteados en las actividades y lo que es más importante aún, para continuar el debate sobre este tema y seguir exponiendo ideas que favorezcan la innovación en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio a los futuros docentes para que sepan aprovechar las posibilidades didácticas que poseen las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MÁRQUEZ ROMERO, J. E. (2008). *El Megalitismo en la Provincia de Málaga. Breve Guía para su Conocimiento e Interpretación*. Málaga: Universidad.
- MÁRQUEZ ROMERO, J. E. y FERNÁNDEZ RUÍZ, J. (2009). *Dólmenes de Antequera: Guía oficial del Conjunto Arqueológico*. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- RUIZ GONZÁLEZ, B. (ed.) (2009). *Dólmenes de Antequera. Tutela y Valorización Hoy. PH Cuadernos 23*. Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.
- VILLALOBOS GÓMEZ, A. (coord.) (2015). *Sitio de los Dólmenes de Antequera. Intuición e intención en la obra de Javier Perez González*. Antequera: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera.

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA

Daniel CAMUÑAS GARCÍA

NOTAS

¹España. Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. BOE, 29 de junio de 1985, núm. 155, art. 40.

²<http://bungalowgeep.wix.com/dolmenesantequera>.

³Servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves, generalmente solo de texto.

⁴Un foro virtual es un escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate y el consenso de ideas.

⁵Una plataforma que, mediante vídeos de corta duración, trata de explicar temas de interés, generalmente de Ciencias Sociales y Humanidades.

⁶El *digital storytelling* consiste básicamente en añadir una narrativa al contenido digital.

⁷<http://whymaps.net> [Consultado 20/01/2016].

ENTREVISTA

UNES

OLAIA FONTAL MERILLAS

**Entrevista realizada por
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ**



OLAIA FONTAL MERILLAS

ENTREVISTA REALIZADA POR MARÍA DE LA ENCARNACIÓN
CAMBIL Y GUADALUPE ROMERO

INTERVIEW BY MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL
Y GUADALUPE ROMERO

1. Doctora Fontal, usted es licenciada en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco y en Historia del Arte por la Universidad de Oviedo. ¿Qué le hizo decantarse por el mundo de la Educación?

Hubo dos detonantes, ambos gracias a profesores de Bellas Artes. En cuarto y quinto curso tuve la suerte de tener como profesora de Pedagogía del Arte y después Psicología del Arte a Eurne Uría (UPV/EHU), que consiguió despertar en mí el interés por conectar el arte y las personas. Ella nos facilitó un dossier muy completo de artículos y capítulos de libros y así tuve la oportunidad de acercarme a los textos y autores que entonces eran y siguen siendo clave en el área de Didáctica de la Expresión Plástica; de ellos Fernando Hernández, Carlos Arañó, Ricardo Martín, Roser Juanola e Imanol Aguirre me impactaron especialmente. El otro detonante supuso un despertar de la vocación como educadora y fue como parte de un trabajo en una asignatura de Arte Barroco, también cursando Bellas Artes, donde tuve que preparar una clase sobre un tema (elegí el tema del desnudo) y me di cuenta que lo hacía bien y que enseñar me enseñaba y me “enganchó” muy profundamente.

2. En la actualidad es Profesora Titular de la Universidad de Valladolid, y está vinculada al Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Dentro de las asignaturas que se imparten en los grados de maestro en educación infantil y primaria en su facultad ¿Qué papel ocupa el patrimonio? ¿Hay alguna asignatura específica sobre patrimonio cultural y su didáctica o los contenidos patrimoniales están incluidos en otras materias?

En el anterior plan de estudios teníamos una asignatura de Libre Configuración que se llamaba, precisamente, Didáctica del Patrimonio. Con los nuevos planes tenemos una asignatura denominada “Educación Artística en contextos no formales”, para el grado de primaria y, también, una mención específica en Educación infantil dedicada a la Expresión Musical, Plástica y Corporal. En este caso y en el del resto de materias, se trabajan contenidos insertos fundamentalmente en las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Plástica. También forma parte muy importante de una asignatura dedicada a Museos en el Máster Interuniversitario de Arteterapia y Educación

Artística para la Inclusión Social y, aunque con poca presencia en cuanto a horas, también en el máster de Psicopedagogía y en el Máster de Investigación Aplicada a la Educación.

3. ¿Considera equilibrada esta presencia en relación al porcentaje de contenidos de otras disciplinas? ¿Qué departamento se ocupa de impartirlos?

Si bien esta es la eterna reivindicación desde las áreas relacionadas con lo artístico y su enseñanza, debo reconocer que tanto en el grado de Maestro en Educación Primaria, como Maestro en Educación Infantil, Grado en Educación Social o los diferentes máster, hemos mantenido una presencia que, si bien nunca será suficiente, mantiene a la educación artística una importancia que está perdiendo en el currículum a pasos agigantados, si tenemos en cuenta cómo queda nuestra área con la LOMCE, en tanto asignatura específica pero no obligatoria en toda la etapa de primaria, por ejemplo.

En cuanto a los contenidos relacionados con el patrimonio, sin duda Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Plástica son dos de las áreas clave en esta materia. De hecho, estamos presentes en un GIR (Grupo de Investigación Reconocido) de la Uva, coordinado por la profesora María Sánchez Agustí, denominado EDUHIPA (Educación Histórica y Patrimonial). Este es un buen ejemplo de trabajo armonioso entre estas dos áreas; las entiendo trabajando juntas, menos aún puedo separarlas cuando hablamos de educación patrimonial.

4. ¿Cuál es la estrategia o metodología que a su juicio es más adecuada para propiciar una correcta educación patrimonial?

Ni creo que haya una sola adecuada ni creo que podamos hablar de educación patrimonial correcta. En educación sabemos que hay propuestas coherentes, efectivas, que cumplen objetivos, etc. Pero, a priori, ninguna lo es por definición sin tener en cuenta el complejo amalgama de factores que intervienen en todo acto educativo. Sin embargo, sí considero que trabajar desde la educación patrimonial debe pasar por plantearse el mismo concepto patrimonio. Nosotros, nuestro equipo, lo hacemos buscando su esencia y encontramos que es fundamental la noción de vínculos entre bienes y personas. Esto nos lleva a enfoques basados en la secuencia de procedimientos conocer-comprender-respetar-valorar-sensibilizar-cuidar-disfrutar-transmitir...

5. A lo largo de su trayectoria académica ha participado en 4 proyectos I+D+i competitivos en calidad de Investigadora Principal, de los cuales 3 de ellos, consecutivos, dieron origen y forma a la creación del Observatorio de Educación Patrimonial en España en 2010 que diriges. ¿Qué razones motivaron la puesta en marcha de este Observatorio?

Todo se origina cuando buscamos a España en proyectos internacionales de Educación Patrimonial y apenas aparece. No lográbamos entender cómo un país con tanto volumen e importancia de patrimonio, incluso mundial, tenía tan poca presencia en el ámbito educativo que,

en definitiva, es el que lo conecta con las personas. Tampoco encontrábamos una base donde esos proyectos se inventarían y evaluarían, de modo que nos decidimos a crearla. Así nace el OEPE.

6. En la actualidad hay unos 1500 programas educativos en vuestra base de datos. ¿Habéis tenido dificultades en el acceso a ese tipo de información?

En realidad actualmente tenemos ya más de 1700 inventariados y en general no hemos tenido dificultades para acceder a la información; los generadores de estos programas son muy conscientes de la importancia de difundir no solo el patrimonio, sino la educación patrimonial.

7. ¿Hay alguna institución que considere un modelo o referente en cuanto a su programa de educación patrimonial en España? ¿En qué sentido?

Hay muchos ejemplos excepcionales. Nos interesa mucho el trabajo con formato concurso "Patrimonio Joven de futuro" de la Fundación Santa María la Real del Patrimonio Histórico porque genera proyectos muy solventes desde el punto de vista de la investigación, innovación e incluso creatividad de alumnos trabajando con profesores. También algunos docentes como Pablo de Castro que han realizado proyectos educativos relacionados con la educación patrimonial, que incluso han sido objeto de estudio en su propia tesis doctoral, el proyecto Venta-

nas a Tetuan, etc. En fin, hay muchos ejemplos, muchos de ellos los vamos difundiendo a través de la web de OEPE (www.oepe.es).

8. Un país como España, que se sitúa entre los primeros en número de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, sólo por detrás de Italia y China, no puede permitirse el lujo de relajarse en la puesta en marcha de acciones y estrategias encaminadas a su puesta en valor y difusión. En este sentido, la educación es un aliado fundamental para la transmisión de sus valores, su historia y sus elementos significativos a las generaciones futuras. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio que usted coordina en el IPCE del MECD, y aprobado en 2013, viene a constatar esta problemática aportando líneas de actuación muy interesantes. ¿Podría hablarnos de cómo se gestó este proyecto? ¿En qué fase de su ejecución se encuentra en la actualidad?

Es una iniciativa que surge del IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España), en el marco de revisión de los planes nacionales. Primero se publicó un monográfico sobre educación en la revista n.º5 de Patrimonio Cultural, después se llevó el tema al Consejo de Patrimonio Histórico, que lo consideró interesante como para comenzar a redactar un plan específico. Posteriormente, se constituyó la comisión de redacción del Plan, que en año y medio lo tenía completamente resuelto y, tras aprobarse en

María de la Encarnación CAMBIL / Guadalupe ROMERO

junio de 2013 por el Consejo de Patrimonio Histórico, comienza a funcionar la comisión de seguimiento, como sucede en todos los planes. Actualmente se han ejecutado en el marco del plan numerosos estudios, proyectos educativos y materiales.

9. ¿Algún proyecto de futuro que nos pueda desvelar?

Sí, estamos gestando un proyecto europeo con varios países e instituciones. Si sale bien, será una propuesta muy interesante.

Muchas gracias y suerte en tus proyectos.

R E S E Ñ A S

U N E S

ÁNGEL LICERAS RUIZ Y GUADALUPE
ROMERO SÁNCHEZ (COORDS). (2016).
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
FUNDAMENTOS, CONTEXTOS Y PROPUESTAS.

Madrid: Pirámide, 300 pp.



“Hay tantas ciencias sociales por enseñar, que cualquier propuesta formativa que se organice queda forzosamente limitada tanto en contenidos como en extensión de los mismos. Esa extensión obliga a elegir, y elegir supone descartar”. Así comienza la presentación del libro coordinado por los profesores Liceras y Romero de la Universidad de Granada, mostrando una realidad ineludible a la Didáctica de las Ciencias Sociales: su diversidad, su amplitud y su disparidad. Esas circunstancias hacen que solo plantear realizar una obra de estas características suponga un reto en sí mismo de difícil consecución, reto que los coordinadores han superado con creces con la sabia elección de los mismos ejecutada extraordinariamente por el grupo de once investigadores participantes, especialistas todos ellos en sus respectivas disciplinas, pertenecientes a la Universidad de Granada, también en su campus de Ceuta, y a la Universidad de Jaén.

RESEÑAS

Abordar la *Didáctica de las Ciencias Sociales* es una tarea compleja que cuenta con una amplísima historiografía con aportaciones muy importantes que han intentado abarcarlas lo más ampliamente posible, baste citar los manuales coordinados o escritos por García Ruiz (1993); Hernández (2002); Domínguez Garrido (2004); Rivero Gracia (2011) o el más reciente de Aranda Hernández (2016), entre otros, que se centran en el ámbito disciplinar de la geografía y la historia fundamentalmente y en las etapas de infantil y primaria. No obstante, el libro que reseñamos supera la supremacía de las disciplinas tradicionales, sin menospreciarlas, dando cabida a otras ciencias sociales como la historia del arte, ampliando el abanico de posibilidades a otras estrategias conducentes a una comprensión e intervención en la sociedad de hoy.

El libro, prologado por Antonio Luis García Ruiz, Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada donde nace este proyecto, se estructura en tres grandes bloques homogéneos en cuanto a extensión y organización, y cada uno de ellos se compone a su vez de cuatro capítulos igualmente uniformes. Así, cada apartado comienza con una introducción en la que se incluyen los objetivos, incorporándose al final un recuadro con estrategias diversas para recabar las ideas previas del alumnado en cuanto a la temática concreta. Posteriormente se desarrolla el grueso del contenido, con un lenguaje científico pero sencillo, de fácil comprensión y con la incorporación de mapas conceptuales, gráficos, tablas o fotografías que facilitan la asi-

milación y esquematización de los conceptos fundamentales. A ellos se unen otros cuadros denominados *Para saber más*, donde los autores, valiéndose de las tecnologías digitales, proponen lecturas de bibliografía para ampliar conocimientos enlazados mediante códigos QR que le aportan originalidad y actualidad, transgrediendo su propio formato. La aplicación didáctica se estructura en las denominadas *Propuestas prácticas* que se localizan al final de cada texto, inmediatamente anterior a la bibliografía, en ellas, los autores plantean posibilidades de aplicación real de los contenidos, así como estrategias didácticas y metodológicas adecuadas para conseguir los objetivos propuestos y proponen a su vez actividades diversas que facilitan sobremanera la labor de los docentes en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. La gran virtud de esta monografía es que puede adecuarse a las circunstancias del aula, pudiéndose adaptar los contenidos en función de las necesidades y proporcionando alternativas e ideas de aplicación didáctica de gran utilidad.

El primero de los bloques está dedicado a los fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, así se abordan cuestiones epistemológicas y disciplinares que constituyen la base para la construcción de la materia. En el primero de los capítulos los investigadores Tudela y Cambil abordan, además de la necesaria epistemología, las características, el concepto y los ámbitos del conocimiento social, aportando una lectura actual y novedosa; Romero y García ahondan en las problemáticas curriculares de las Ciencias Sociales, desarrollando además una

Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ

propuesta de elaboración de unidades didácticas que atienden a las necesidades propias de nuestras disciplinas. En los dos últimos capítulos Galindo y Licerias, respectivamente, atienden al modelo didáctico y estrategias metodológicas y a las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, cuestiones de sumo interés que siempre deben tenerse presente antes de abordar cualquiera de las materias.

En el segundo bloque se muestran los referentes disciplinares y didácticos. Galindo aborda la Historia de forma amplia, aportando además de las cuestiones relativas al tiempo o a las fuentes históricas, técnicas didácticas que entiendo muy efectivas para la enseñanza de esta disciplina científica. Licerias hace lo propio con la Geografía aportando un guion muy interesante para la observación y el estudio del paisaje en los itinerarios didácticos. El patrimonio cultural y natural lo desarrolla la profesora Hernández de forma genérica y clarificatoria, con ello se atiende al patrimonio colocándolo en una posición de relieve que entendemos correcta en relación a las ciencias sociales más tradicionales. Por último, Roldán hace lo propio con la Historia del Arte aportando un ejemplo muy útil desde su experiencia aplicable a la educación primaria y secundaria, con tintes hacia la educación superior de maestros y maestras.

En el bloque temático final los coordinadores dan cabida a estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales tendentes a actuar en la realidad inmediata, es el denominado como *Las Ciencias Sociales hoy*. En éste, Palma atiende a

la educación en valores, Ballesteros al aprendizaje-servicio como metodología didáctica, García a cuestiones de género y Cambil y Romero a la importancia de las tecnologías en la enseñanza de los contenidos sociales. Este bloque de cierre es a nuestro juicio uno de los más novedosos no solo por su mera incorporación sino por la profundidad y rotundidad de sus planteamientos. La calidad y actualidad presente en toda la obra hace que la consideremos como un punto de inflexión en los estudios relativos a nuestra disciplina, lo que sin duda, la convierte en un referente en su campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Ruiz, A. (Dir). (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación primaria*. Sevilla: Algaida.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Grao.
- Domínguez Garrido, M. C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Rivero Gracia, M. P. (Coord.) (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Aranda Hernando, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ

*Departamento de Didácticas Específicas
Universidad Autónoma de Madrid (España)*

UNNES

JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD (2012).
EL MALESTAR EN LA CULTURA PATRIMONIAL.
LA OTRA MEMORIA GLOBAL

Barcelona: Anthropos, 256 pp.



Resulta cuando menos significativo que, en los tiempos de culto a la nadería que corren, un libro dedicado al patrimonio cultural evoque ya desde su título la más conocida incursión de Sigmund Freud allá por 1930 en la crítica psicoanalítica del campo social o colectivo, ese espacio problemático de la vida comunitaria que no solemos asociar a la recurrente imagen del diván: *El malestar en la cultura* (2016). La ocurrencia, feliz y atractiva desde la misma portada, se debe a José Antonio González Alcantud, reconocido y prolífico catedrático de antropología social de la Universidad de Granada, autor del ensayo de 2012 al que dedicamos las líneas que siguen y otras muchas obras, entre las que podríamos destacar dos de más reciente publicación: *El mito de al Ándalus: orígenes y actualidad de una idea cultural* (2014) y *Travesías estéticas: etnografiando la literatura y las artes* (2015).

RESEÑAS

Y el título resulta significativo porque, a diferencia de numerosos análisis acerca del patrimonio, tema académico transversal y en boga como pocos, la obra que comentamos no pretende soslayar ni rehuir el conflicto, antes al contrario. La idea principal que, a nuestro juicio, recorre *El malestar en la cultura patrimonial* (cuyo subtítulo, *La otra memoria global*, lanza igualmente señales a quienes se muestran disconformes con los discursos que pretenden hegemonía en la actualidad) podría resumirse así: como concepto y realidad antrópica, el patrimonio no puede ligarse pacíficamente a la noción de *identidad*, sino más bien a su opuesto, a la *pluralidad* de las sociedades, herencias y culturas que componen el poliédrico puzzle del mundo, con todas sus luces y sombras imaginables.

Como pese a la simpleza de nuestra expresión se verá, tal idea posee fuerza y valía en un amplio abanico de campos del saber, pero creemos que las reviste aún de manera más notable en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, ya que es ahí donde con mayor virulencia suele descuidarse, a la hora de tratar de todo aquello que suscita el patrimonio, cuanto tiene de inquietante la elaboración de una memoria histórica sujeta a una determinada identidad colectiva, ya sea en clave clásica, nacional, ya sea en clave postmoderna. Es cierto que acerca de este problema se han escrito y se escriben bibliotecas, baste con citar la ya clásica obra de Mario Carretero *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (2007), pero no estará de más subrayar que, en la ocasión, el ensayo procede no tanto

de la reflexión inscrita en temas como la memoria, la historiografía y el mundo escolar, cuanto de un abordaje estrictamente ligado al estudio del patrimonio. En una línea que rememora las intuiciones freudianas, ciertamente, pero también otras voces como la de Walter Benjamin, para quien en aquellos tiempos de penuria y sin poetas de la Europa de entreguerras no existía un solo documento de cultura que no lo fuera a la vez de barbarie (Benjamin, 1989).

Alguien podrá, tal vez, argumentar que el objeto de estudio del ensayo tiene un apellido: patrimonio "cultural", para acotar este ámbito y desligarlo o, cuando menos, distinguirlo de otros como los del patrimonio histórico, artístico o etnológico. Tal cuestión carece de sentido, al margen de las conocidas tipologías con utilidad estrictamente escolar. No en vano el título de la obra se refiere al malestar en "la cultura patrimonial" y de ninguna manera en "el patrimonio cultural". El autor cuestiona todas aquellas distinciones (cuyo origen, evidentemente, conoce bien: en este sentido el texto realiza un impecable recorrido por la genealogía histórico-política y artística del término patrimonio), incluyendo también la mayor de todas, la que separa un patrimonio material de otro inmaterial o intangible. De lo que se trata, en última instancia, es de hablar y debatir en la esfera de la memoria social, colectiva, vital (dado que nuestra vida singular es en sí misma plural, compartida: Nancy, 2006). Y es ahí donde el patrimonio cobra como concepto su más exacta envergadura. Porque el patrimonio es acontecimiento vivo, polimorfo, plural y abierto, en conexión directa con la percepción, los gus-

tos y los usos de la gente corriente —gente que ahora no nos atreveremos a identificar con la ciudadanía— que crea y recrea a cada instante dicho acontecimiento. Un concepto de patrimonio lejano, por tanto, de su fijación nacional e identitaria, más propia de una modernidad hoy en muchos sentidos sobrepasada o excedida, lejos por supuesto del encorsetamiento y control al que tantas instancias políticas e instituciones académicas quisieran adscribirlo en exclusiva: la crítica a esta reducción del patrimonio a un valor de cambio ligado al turismo y al consumo de masas (el quevedesco “poderoso caballero” que hoy afecta políticas y biografías públicas) sería otro de los pilares que sustentan el ensayo de González Alcantud, quien no se arredra a la hora de ilustrar este problema con ejemplos locales/globales de reconocido calado.

Desde un punto de vista formal, *El malestar en la cultura patrimonial* se estructura en cuatro partes claramente diferenciadas, que a su vez integran un total de ocho capítulos. Los dos primeros corresponderían a un bloque en cierta manera introductorio que responde al epígrafe común de los “Conceptos”: se desarrolla aquí, además de un recorrido de amplio alcance por la historia y el sentido moderno de la noción de patrimonio, la idea fundamental a la que antes nos hemos referido de la comprensión del patrimonio no como identidad, sino como pluralidad cultural. Tal idea crece argumentativamente en complejidad y tensión a lo largo de los capítulos tercero y cuarto, que componen una segunda parte de la obra dedicada a la inserción temática del objeto de estudio en la actualidad, “El patrimonio en la

era global”, enlazando los estudios acerca del patrimonio cultural con la realidad social de un tiempo que podríamos denominar postmoderno tanto como postcolonial: adquieren aquí relevancia páginas dedicadas a los museos y su actual deriva política, tanto como a organizaciones internacionales como la consabida UNESCO, cuya labor normativa o denominadora está en su inserción con lo que muy sucinta y un tanto analíticamente podríamos denominar “lo real” bastante lejos de suponerse neutral o pacífica. Una tercera parte, especialmente densa e ilustradora, del ensayo la ocuparían los capítulos quinto, sexto y séptimo, agrupados bajo el común subtítulo “Patrimonio y sociedad”: a través de casos etnográficos concretos que irían desde la Chellah de Rabat hasta la más cercana Alhambra granadina, pasando por la actual restitución y hasta resurrección musical de la Arena de Verona, el autor sitúa de maneras diversas el conflicto y las aporías, los callejones sin salida, que jalonan la deriva del patrimonio cultural a través de nuestro tiempo, entre el deseo colectivo, social, de memoria histórica y las políticas o gestiones públicas de diverso signo en que dicho deseo no siempre encuentra cumplida traducción o expresión. Por fin y a modo de coda final, integra la cuarta parte un último capítulo, el octavo, que mira al futuro proyectando lo que podría entenderse como todo un manifiesto patrimonialista: “la memoria social y la nostalgia colectiva como fundamentos del patrimonio”, acerca del que en el marco no sólo español actual, pero también, de la memoria histórica, Reyes Mate mediante (cuyo *Tratado de la injusticia*, publicado igualmente por Anthropos en 2011, se menciona pero no se sitúa en

RESEÑAS

Antonio TUDELA SANCHO

la bibliografía, valga la nota como único ejemplo —por desgracia no impar— del inevitable descuido humano), podría establecerse cierta discusión que excede estas líneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid: Taurus.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (2016). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza.

González Alcantud, J. A. (2014). *El mito de al Ándalus: orígenes y actualidad de una idea cultural*. Córdoba: Almuzara.

González Alcantud, J. A. (2015). *Travesías estéticas: etnografiando la literatura y las artes*. Granada: Ediciones de la Universidad de Granada.

Nancy, J-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.

Antonio TUDELA SANCHO

Departamento de Didáctica
de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada (España)

UNNES

NORMAS PARA LOS AUTORES

1. “UNES. Universidad, Escuela y Sociedad” es una revista electrónica que edita textos originales e inéditos como artículos, experiencias docentes e innovación educativa, entrevistas y reseñas de publicaciones referidas al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La sección de entrevistas correrá a cargo de los editores y comité asesor de la revista pudiendo encargar a otras especialistas algunas de ellas.

2. EXTENSIÓN

La extensión máxima será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable.

3. EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

El método de evaluación de **“UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es el denominado de “doble ciego”, que ayuda a preservar el anonimato tanto del autor del texto como de los evaluadores. El Consejo de Redacción decidirá sobre la publicación del texto a la luz de los informes, que serán dos como mínimo. En el caso de que un artículo no se adecue a la línea general de la revista, será devuelto a su autor sin necesidad de evaluación. El secretario de la revista notificará al autor la decisión tomada sobre su trabajo. En caso de aceptación, el secretario podrá adjuntar, además, la relación de modificaciones sugeridas por los evaluadores. La decisión última de publicar un texto puede estar condicionada a la introducción de estas modificaciones por parte del autor, que dispondrá de un plazo de seis meses para volver a enviar su texto. Superado este plazo, el artículo repetirá enteramente el proceso de evaluación. Tanto los artículos rechazados como los informes de los evaluadores se conservarán en el archivo de la revista.

4. CRITERIOS DE ESTILO

I. En la primera página del texto figurarán los siguientes datos: título del artículo, nombre del autor o autores, filiación profesional, breve resumen curricular (máximo 500 caracteres con espacios), nombre y dirección del primer autor (indicar claramente dirección postal, correo electrónico y teléfono) y apoyos recibidos para la realización del estudio en forma de becas, equipos o recursos financieros (en caso de tenerlos).

La extensión del título no debe ser superior a 120 caracteres con espacios y debe presentarse también en inglés, con un cuerpo diferenciado del texto. Se valorará que en el título se utilicen descriptores extraídos de tesauros de la especialidad. En el caso de contener algún subtítulo, éste se separará del título mediante un punto y seguido, aunque en ningún momento su extensión será superior a los 120 caracteres con espacios mencionados. En cualquier caso no se admitirá el empleo de abreviaturas.

Aunque en UNES siempre respetaremos el nombre dado por el autor recomendamos la siguiente estructura: Nombre APELLIDO APELLIDO. En el caso de ser varios los autores, los nombres deberán ir separados por un punto y coma “;”. En cuanto al orden de aparición de los autores se respetará el facilitado por los mismos; no obstante, no se aceptarán artículos con más de 3 nombres de autoría por motivos de diseño y maquetación.

La referencia a la Institución de pertenencia del autor es obligatoria. En este caso, se identificará de forma completa y se presentará en minúsculas del siguiente modo: “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada”. Seguidamente figurará la ciudad (en caso de no venir especificada en el propio nombre de la Institución) y el país, separados por una coma: “Granada, España”.

II. La segunda página, contendrá un resumen y palabras clave en la lengua original y en inglés. La extensión máxima será de 500 caracteres, incluidos los espacios, para artículos y de 250 caracteres, incluidos los espacios, para las experiencias docentes e innovación educativa. Se evitará el empleo de abreviaturas. El número máximo de palabras clave admitidas será de 5 y para ello se aconseja remitirse al siguiente enlace: <http://databases.unesco.org/thessp/>

III. Estructura de los trabajos. La extensión máxima, ya especificada, será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable. El texto contará con márgenes de 2,5 en cada lado ya preestablecidos en el archivo de Word, y tendrá una separación por párrafos de 6 puntos. La longitud de la línea y el espaciado entre los caracteres serán los predeterminados por el tipo de letra y tamaño. El interlineado 1,5 y la paginación en el margen inferior derecho con números arábigos, que comenzarán en la tercera página del trabajo quedando las anteriores excluidas. El tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el texto y 10 para las notas al final. Los apartados se presentarán en negrita y mayúsculas con un cuerpo de letra 12 y los subapartados con un cuerpo de letra 12, en negrita y en minúsculas. Su numeración seguirá la siguiente secuencia: 1. / 2. / 2.2. /2.2.1 / 2.2.2.1 / ...

Las citas dentro del texto irán en cursiva y entre comillas.

Las notas irán al final del texto, numeradas consecutivamente, y precedidas por la palabra “NOTAS” en Mayúscula.

Se incorporará un apartado específico para la bibliografía que se ubicará antes de las notas. Ésta debe ir en orden alfabético de apellidos y precedida por la frase “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS” en Mayúscula. Al hilo de la bibliografía, cuando en el texto se cite o mencione el estudio de un/a investigador/a se referenciará de las siguientes formas:

- Si se refiere en el contexto del escrito se pondrá el primer apellido en minúsculas del autor y entre paréntesis el año y la(s) página(s) separadas por dos puntos: Cambil (2008: 51). En caso de vincular a varias páginas consecutivas incluir un guion (2008: 51-56), si no son consecutivas separar por comas (2008: 52, 54, 58).
- Si se cita explícitamente un texto al final del mismo se incorporará entre paréntesis el primer apellido en minúsculas y separado por una coma se añadirá el año y la paginación siguiendo el apartado anterior. (Cambil, 2008: 51).

IV. Tablas e imágenes

Se admitirá un máximo de cinco tablas por trabajo (siempre que no constituyan ilustraciones, en cuyo caso computarán como imágenes y no como tablas). Éstas irán numeradas con números arábigos, indicando título, cabecera, leyenda al pie y con interlineado sencillo. En el caso de incluir abreviaturas, éstas se adaptarán a las normas generales de presentación de manuscritos. El tipo de letra será el mismo que el del contenido de los trabajos.

Se admitirá un máximo de diez ilustraciones por trabajo. Éstas se enviarán en archivos separados en formato JPG/ JPEG o TIFF (300ppp), no superando en ningún momento los 2 MB de tamaño. Su ubicación en el texto se indicará mediante notas al pie, cuyo contenido será el siguiente: "INSERTAR IMAGEN 1". Al mismo tiempo, su calidad deberá ser suficientemente adecuada para su publicación. El tamaño de cada imagen se adaptará a la edición final del manuscrito. Todas las imágenes que no cumplan estos requisitos serán rechazadas. En un archivo aparte, se enviará la relación numerada de cada imagen, incluyendo: numeración (en números arábigos), título, autor, fecha... tomando como referencia el siguiente ejemplo: *Fig. 1. Alonso Narváez. Nuestra Señora de Chiquinquirá. Óleo sobre lienzo de algodón. Siglo XVI. Basílica de Nuestra Señora de Chiquinquirá. Chiquinquirá. Colombia.*

V. Apéndices y anexos

Se admitirá la inclusión de apéndices y anexos, en caso de que resulte oportuno. Ambos irán al final del trabajo, sin numerar.

VI. Empleo de abreviaturas, acrónimos y símbolos

Se admitirá la inclusión de abreviaturas, acrónimos y símbolos en el contenido (no en los títulos de trabajos ni en los de apartados). Éstas se adecuarán a las directrices establecidas por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://buscon.rae.es/dpd/>

5. NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LAS RESEÑAS

Las reseñas bibliográficas constarán de un máximo de 7.000 caracteres, incluidos los espacios. Al principio del documento deberá quedar recogida la información completa del libro reseñado, para ello deberán seguirse las normas de estilo genéricas de la revista. Deberán señalarse, también, el número total de páginas que contiene el libro. (Ej: Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez (Coords). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 300 pp).

Al final de la reseña deberá especificarse el nombre completo del autor y su filiación institucional, indicando el Departamento o Instituto al que pertenece y la Universidad o Centro al que se adscribe.

Al texto le acompañará una imagen de la portada del libro a color, con una resolución óptima para ser reproducida, teniendo un mínimo de 300 ppp. Ambos archivos se remitirán vía e-mail a la siguiente dirección de correo electrónico: revistaunes@ugr.es.

6. NORMAS DE CITACIÓN PARA LA BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía deberá atenerse a la normativa APA que se puede consultar en el siguiente enlace <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>, éstas corresponden a la sexta edición en el Publication Manual of the American Psychological Association, del año 2010.

No obstante, aportamos algunos ejemplos:

Libros:

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial de la Universidad.

Capítulos de libro:

Fontal, O. (2013). EL patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.

Artículo:

Liceras, Á. (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

Actas:

Guzmán Pérez, M. (Coord.). (2015). *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación". Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Bardovio, A. y Mañé, S. (2015). Pintando la caverna, los inicios del arte y la comunicación. Una experiencia didáctica. En M. Guzmán Pérez (Coord.), *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación" (pp. 109-116). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Normativa:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, nº 925, 10-12-2013.

Libros de texto:

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials*. Cuarto de Primària. Madrid: Voramar-Santillana, 2015.

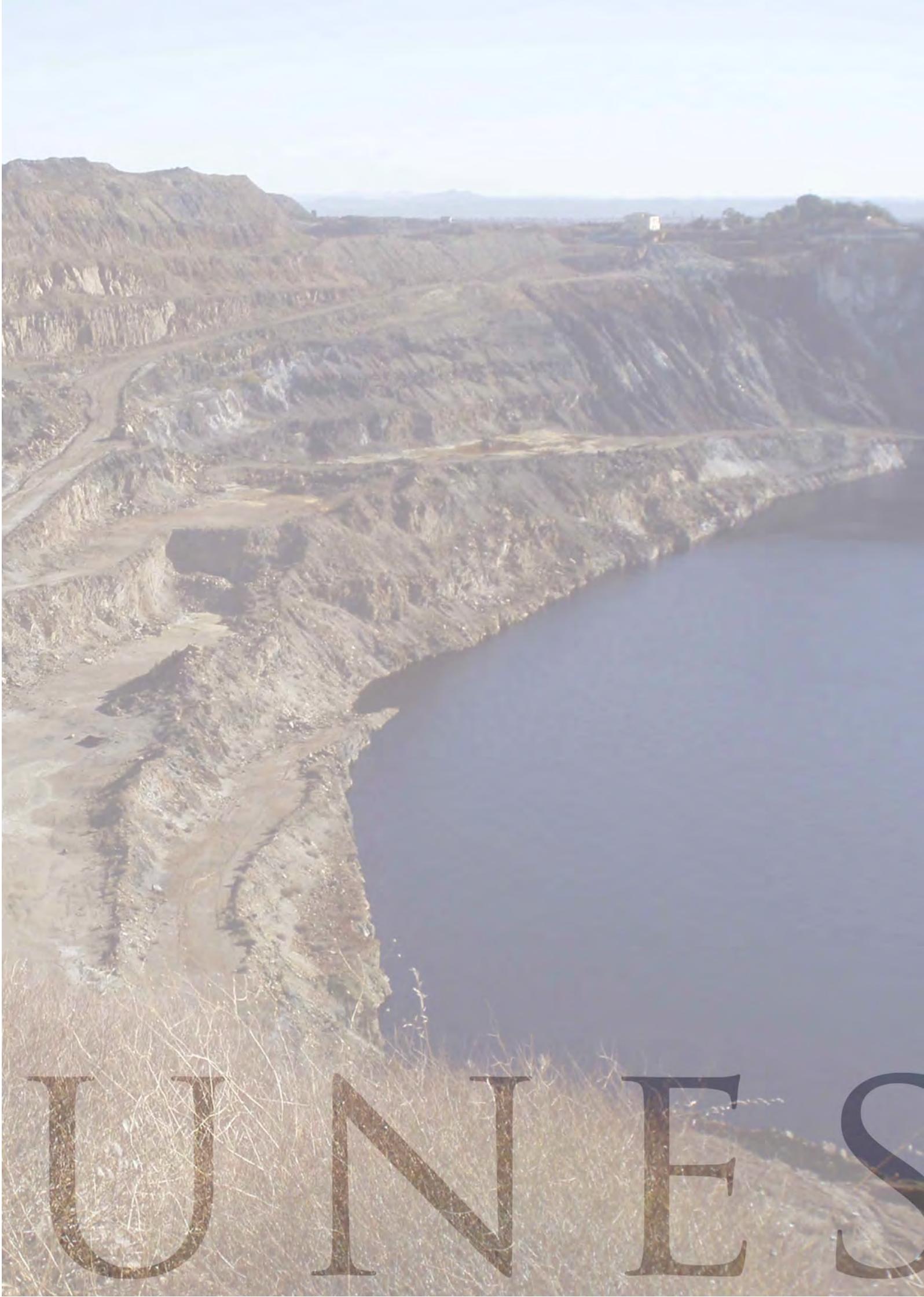
Referencias web:

Reig, D. *El Caparazón*. SocialMedia. Internet, psicología, educación 2.0, redes sociales, innovación y creatividad. Revista virtual fundada en 2007. <http://www.dreig.eu/caparazon/> [Consultado 29/11/2015].

7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

I. En las notas a pie de página el sistema utilizado será el habitual para documentos en papel, aunque con algunas informaciones nuevas: fecha de creación, fecha de acceso, disponibilidad y acceso, tipo de medio y versión (ésta última únicamente en el caso de los programas).

II. Citas de documentos y bases de datos. El estilo para citar documentos en cualquiera de los formatos electrónicos debe mantener la siguiente estructura: Autor/Responsable. Fecha de edición en papel; fecha de publicación en Internet; actualizado el (fecha de actualización). Título. Edición. Lugar de publicación. Editor. [Tipo de medio]. Disponibilidad y acceso. Formato del medio y notas. [Fecha de acceso].



UNNES